

7. Falldarstellungen

Im nun folgenden Kapitel werden vier Fälle vorgestellt, die sich in ihren Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit stark voneinander unterscheiden und die deshalb zueinander in einen maximal kontrastierenden Vergleich gesetzt werden können. Zunächst werden zwei von ihnen rekonstruierend dargelegt (7.1 und 7.2), im Anschluss miteinander verglichen (7.3), um danach weitere Fälle vergleichend hinzuzufügen (7.4, 7.5 und 7.6) und schließlich zu einer Übersichtsdarstellung der zentralen Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei diesen vier Fällen zu gelangen (7.7).

Die Darstellung der Fallrekonstruktionen erfolgt dabei nicht in der Reihenfolge der durchgeföhrten Analyseschritte (vgl. unter 6.2.3), sondern ergebnisorientiert, sodass die erwähnten zentralen Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowohl in den sinnhaften Zusammenhängen innerhalb der jeweiligen Einzelfälle wie auch am vergleichenden Horizont zwischen den Fällen deutlich gemacht werden können.

In den interpretierenden Rekonstruktionen wird die Absicht verfolgt, die «Eigenlogik biografischer Konstruktionsprozesse aus der Perspektive der KonstrukteurInnen möglichst angemessen» zu erfassen (Dausien, 2004, S. 320; vgl. auch unter 6.1.1). Um dieser Perspektive der Erzählenden nahe zu kommen, wird eine Darstellung gewählt, die auch sprachlich nah ist, sodass Ausdrucksweisen der Erzählenden häufig übernommen oder zitiert werden. Da sich die Erzählenden oft gedanklich in die Vergangenheit zurück und also gewissermaßen in ein damaliges Präsens versetzen, wird auch in der rekonstruierenden Darstellung häufig das Präsens verwendet. Diese Präsensform soll nicht implizieren, es handle sich um eine Darstellung von Fakten, die aussagen, «wie es wirklich war» (vgl. Ausführungen dazu unter 6.1), vielmehr geht es dabei um den möglichst nahen Nachvollzug des Erzählten aus der Perspektive der Erzählenden.

Die Darstellungen werden anonymisiert, indem alle Namen durch Pseudonyme ersetzt und Ortsangaben lediglich mit neutralen Formulierungen wie etwa

«H-Stadt» wiedergegeben werden. Stellenweise muss auf die Darstellung einzelner Episoden in den Lebensgeschichten verzichtet werden, um den Datenschutz gewährleisten zu können.⁸²

Bei den Zitaten handelt es sich um Auszüge aus den Interviewtranskripten. Die Interviews wurden größtenteils auf Schweizerdeutsch durchgeführt und bei der Transkription auf Standarddeutsch übersetzt, wobei darauf geachtet wurde, den Sinn nach Möglichkeit nicht zu verändern. Zu diesem Zweck wurden mancherorts auch schweizerdeutsche Ausdrücke als solche belassen. Die Angaben zu den verwendeten Abkürzungen und zur Bedeutung der Zeichensetzung in der Transkription finden sich im Anhang (Anhang 2).

Die Darstellung der vier Fälle erfolgt jeweils entlang folgender Struktur:

- Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung
- Lebensgeschichte im Überblick
- Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrperson
- Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrer- respektive Lehrerin-Werdens
- Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrperson

7.1 LUCAS BENITO: WERBEN UM WERTSCHÄTZUNG FÜR ALLE

7.1.1 Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung

Lucas Benito reagiert auf die Anfrage, ob er seine Lebensgeschichte erzählen würde, mit einer spontanen Zusage und nimmt sich für beide Gespräche je an einem Mittwochnachmittag Zeit. Die Gespräche finden auf seinen Wunsch hin in der Nähe seines Arbeitsorts in einem Café statt, wo er sich zuvorkommend darum bemüht, dass wir einen ruhigen Platz bekommen, damit die Tonaufnahme gut gelingen kann. Bei beiden Treffen spricht er ruhig und konzentriert, gleichzeitig auch sehr ausführlich und offen und lässt sich dabei mehrheitlich auf das Erzählen konkreter Erlebnisse ein, besonders im Rahmen der Haupterzählung.

82 Sollten Interviewte trotz dieser Anonymisierungen durch Leserinnen und Leser erkannt werden, so sind diese inständig gebeten, sorgfältig und vertraulich mit den hier dargelegten Informationen umzugehen.

Der entstandene Text enthält dadurch einen hohen Anteil an narrativen Passagen, wobei auch deskriptive und argumentative Passagen eingeflochten sind und vor allem in den Nachfrageteilen etwas mehr Raum einnehmen. Er macht den Anschein, relativ mühelos einen kohärenten Sinnzusammenhang bilden zu können und sich dabei kaum mit Widersprüchlichem auseinandersetzen zu müssen.

7.1.2 Lebensgeschichte im Überblick

Lucas Benito kommt 1988 in der Schweiz als jüngerer von zwei Söhnen zur Welt. Seine Eltern sind davor aus Spanien in die Schweiz migriert, dies aus wirtschaftlichen Gründen und vermutlich schon damals mit der Absicht – zumindest beim Vater – eines Tages nach Spanien zurückzukehren. Vater und Mutter stammen beide aus Bauernfamilien und pflegen diese familiären Verbindungen, entsprechend erzählt Lucas Benito von regelmässigen Sommerferienaufenthalten mit der Familie auf den Bauernbetrieben der Großeltern in Spanien. Auch in der Schweiz werden die verwandtschaftlichen Beziehungen gepflegt, und es finden häufige Besuche unter denjenigen Verwandten statt, die ebenfalls in die Schweiz migriert sind. So schildert Lucas Benito etwa, wie sich die Schuhe der Verwandten vor der Wohnungstür getürmt und wie sie unter den Kindern mit viel Spaß in der kleinen Wohnung zusammen Fußball gespielt hätten.

Die Familie wohnt in einem Dorf mit einer Weberei-Fabrik, in der sowohl Lucas' Eltern arbeiten wie auch viele andere Migrantinnen und Migranten unterschiedlicher Herkunft, sodass Lucas auch das Wohnquartier als ein Quartier beschreibt, in dem man viele Sprachen hören konnte, unter anderem Türkisch, Italienisch und Schweizerdeutsch.

Es scheint, dass sich Lucas sowohl im familiären, verwandtschaftlichen und auch nachbarschaftlichen Umfeld sehr wohl fühlt. Zudem teilt er mit seinem Vater eine Leidenschaft für Fußball. Er spielt schon als kleiner Junge im Fußballclub des Dorfes und erzählt mit Stolz davon, wie seine Mannschaft mit all seinen Kollegen aus dem Einwanderungsquartier sehr erfolgreich wird.

Die Primar- und Sekundarschule durchläuft er im gleichen Dorf. Während seiner Sekundarschulzeit zeigt er sich als Fußballer so talentiert, dass eine Fußballkarriere zur Diskussion steht. Gemeinsam mit seinem Vater beschließt er aber, darauf zu verzichten und sich stattdessen auf die Schule zu konzentrieren. Er besteht die Aufnahmeprüfung für die Kantonsschule, verzichtet aber auch auf diese Möglichkeit und wählt stattdessen den Weg in die Ausbildung zum Primarlehrer. Sein drei Jahre älterer Bruder geht an die Kantonsschule und arbeitet später in der Computerbranche.

Während Lucas' Ausbildungszeit trennen sich seine Eltern. Offenbar wollte der Vater nach Spanien zurückkehren, die Mutter aber nicht, sodass sie sich schließlich trennen und der Vater allein zurückkehrt.

Lucas Benito schließt seine Ausbildung ab und findet eine Stelle an einer Schule eines städtischen Einwanderungskwartiers. Zur Zeit des Interviews ist er 26 Jahre alt, hat bereits drei Jahre Unterrichtserfahrung auf der Mittelstufe und beabsichtigt, weiterhin an dieser Schule zu unterrichten. Außerdem denkt er daran, eine Familie zu gründen und sich in der Region seines Arbeitsortes eine Wohnung zu suchen.

7.1.3 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrer

Das nun folgende Unterkapitel ist an der Frage orientiert, welche außerberuflichen Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit Lucas Benito gemacht und welche Umgangsweisen er damit entwickelt hat.

Lucas' Kindheit ist geprägt von einer Kernfamilie von Mutter, Vater und einem drei Jahre älteren Bruder. Seine freudvollen Erzählungen vom gemeinsamen Spielen als Kind mit seinem Bruder (bspw. Interview 5a, Z. 503-527) und das enge Verhältnis zu seinen Eltern, das im Verlauf der Interviews durchgängig deutlich wird, wenn die Eltern erwähnt werden (bspw. Interview 5a, Z. 320-334), weisen auf Erfahrungen fragloser Zugehörigkeit im Kreis der Kernfamilie.

Auch die verwandtschaftlichen Beziehungen unter den ebenfalls migrierten Familienangehörigen in der Schweiz bilden wohl ein wichtiges Bezugsnetz, insbesondere während Lucas' früherer Kindheit (Interview 6a, Z. 485-506). In seiner späteren Kindheit erlebt Lucas zu seinem Bedauern, wie fast alle seiner Verwandten nach Spanien zurückkehren. Erklärend und auch verständnisvoll fügt Lucas Benito an, viele aus seiner Familie seien «eben hierhergekommen um Geld zu machen sozusagen zu arbeiten, aus der Misere heraus / I: Ja. / E: sich herausarbeiten retten dann gingen sie zurück haben dann eine Bar eröffnet oder haben in einen Bauernhof investiert» (Interview 5a, Z. 890-895). Es mag sein, dass auch für Lucas' Familie die Frage der Rückkehr schon während Lucas' Kindheit latent im Raum steht, das kann allerdings nur vermutet werden.

Im Zusammenhang mit dieser verwandtschaftlichen Rückkehrmigration erwähnt Lucas Benito auch eine «spanische Kirche», in der man sich vor allem zu religiösen Feiern getroffen habe (Interview 5a, Z. 886). Dabei spielen die religiösen Themen für ihn und seine Familie eine untergeordnete Rolle:

«Bei uns daheim ist das [der religiöse Glaube, Anm. der Verfasserin] jetzt nicht so das Thema gewesen wir sind zwar in die Kirche an die Kommunion, und in Spanien sind wir dann jeweils .. nicht an den Gottesdienst aber dort sind wir jeweils halt bei den Familienanlässen dabei gewesen und sind an die Taufe und ich habe das Zeug mitgemacht.» (Interview 5a, Z. 880-884)

Die Kirche ist für Lucas' Familie vor allem ein Ort des Treffens und der verwandtschaftlichen Beziehungsplege, in Spanien ebenso wie in der Schweiz. Als viele aus der Verwandtschaft nach Spanien zurückkehren, hört Lucas' Familie auf, an den Feiern der «spanischen Kirche» teilzunehmen: «Wir sind dann auf einmal nicht mehr gegangen und das ist gerade so die Zeit gewesen als auch, vielleicht aus der Familie eben Onkel von mir auf einmal auch zurück sind nach Spanien» (Interview 5a, Z. 888-890).

Nebst diesen familiären Zugehörigkeiten, die von seinen Eltern aktiv gepflegt werden, hat Lucas auch schon früh vielfältige Beziehungen unter den Kindern und Familien im Einwanderungsquartier, in dem er aufwächst. Dabei wird der Umstand der Einwanderung und der jeweiligen Herkunftsgeschichten von Lucas Benito durchgängig erwähnt, wenn er von seinen Kolleginnen und Kollegen spricht. Implizit drückt er damit aus, dass die Wanderungsgeschichte ein Moment ist, das seinen Freundes- und Kollegenkreis ausmacht und kennzeichnet. So spricht er etwa vom «albanischen Kollegen», vom «kongolesischen Kollegen» (Interview 5a, Z. 187) oder auch von jenem, der eine weit verzweigte Wanderungsgeschichte hat: «Ein, er ist, halb Sizilianer und halb Portugiese oder Angolese oder die Mutter ist Portugiesin, die in Angola aufgewachsen ist» (Interview 5a, Z. 666-667).

Beim Eintritt in den Kindergarten wird diese Normalität der Zugehörigkeit wohl zum ersten Mal in Frage gestellt: Lucas Benito beschreibt den Eintritt in den Kindergarten als einerseits etwas, das «normal» ist und andererseits etwas, das «anders» ist: «Ich bin, ganz normal im Kindergartenalter eingeschult worden, normal für mich im Sinne von dass ich mit den anderen Kindern in die Schule gehen konnte was anders gewesen ist ist dass ich einen Deutschkurs besuchen musste im ersten Kindsjahr» (Interview 5a, Z. 23-26). Lucas erlebt seinen Schuleintritt also in dem Sinn als «normal», als er gemeinsam mit den anderen Kindern eingeschult wird und gleichzeitig als «anders», weil er für einen Deutschkurs von den anderen Kindern separiert wird. Allerdings ist er in dieser Separierung nicht allein, sondern teilt sie mit weiteren Kindern, darunter mit einem «albanischen Kollegen» und einer «serbischen Kollegin», mit denen er während dieses Kurses viel Spaß hat. Er erinnert sich beispielsweise, dass sie über die Aussprache der deutschen Wörter oft lachen müssen (Interview 5a,

Z. 605-608). Das mag allerdings auch ein Lachen sein, mit dem sie das Unangenehme an der Situation gemeinsam zu überspielen versuchen. Im Nachfrageteil des Interviews geht Lucas Benito etwas näher auf diese Erfahrung ein und reflektiert sie im Rückblick als eine Separierung, die schon ihre Berechtigung habe, denn es sei nützlich, die deutsche Sprache in einem separaten Intensivkurs zu lernen. Gleichzeitig sagt er: «aber es ist schon so, dort ich bin, nebst der Schule noch dort gewesen» (Interview 5b, Z. 458-459), was darauf hindeuten könnte, dass er die Separierung nicht als angenehm erlebt hat. Es ist bezeichnend, dass sich die Interpretation hier schwierig gestaltet, da Lucas Benito einer direkten Antwort eher ausweicht und damit vermutlich auch vermeidet, sich als Opfer der Verhältnisse darzustellen.

An anderer Stelle geht er weiter auf die Erfahrungen in seiner Sprachentwicklung ein und beschreibt das Erlernen der deutschen Sprache als einen schulischen Bereich, in dem er immer hinterher hinkt (Interview 5a, Z. 1093). Im gleichen Atemzug weist er aber auf die Erfahrung seines Bruders hin, der es als Älterer «ein bisschen schwerer» hat, während er als Jüngerer davon profitiert, dass er mit seinem Bruder schon sehr früh Schweizerdeutsch sprechen kann (Interview 5b, Z. 499-506).

Diese Art, mit einer Schwierigkeit umzugehen, erscheint hier prototypisch für eine Haltung, die sich in Lucas Benitos Erzählung an vielen Stellen zeigt: Er gesteht eine Schwierigkeit zwar ein, vermeidet dabei aber eine Darstellung als Opfer und weist stattdessen auf andere hin, die es schwerer hatten, in diesem Fall auf seinen Bruder. Zudem verweist er auf seine aktiven Handlungen – im Kontrast zu reaktivem Erleiden – hier etwa auf den Umstand, dass er nach einem Jahr den Deutschkurs verlassen darf, weil er das erforderliche Niveau erreicht hat (Interview 5b, Z. 455-458). Dieses aktiv Handelnde zeichnet sich dabei durch etwas Kooperierendes aus, das die sozialen Beziehungen im Blick hat.

Auf diese erste Schulzeit, die durch ein «normal» und ein «anders» bestimmt ist, folgt nun eine Schulzeit, die sich für Lucas als eine «normale» und auch als eine «schöne Zeit» gestaltet. Er erzählt engagiert und mit offensichtlicher Freude von den Lehrerinnen und Lehrern, die er in guter Erinnerung hat und noch mehr von seinen Kolleginnen und Kollegen und dem, was sie in der Schulzeit zusammen erlebt haben.

Bezogen auf die Kindergartenzeit resümiert er: «Ich ist kann mich an eine mega schöne Zeit erinnern im Kindsgijahr das ist super gewesen wir sind wirklich kunterbunt gewesen dunkelhäutig und, ganz viele Schweizer Kinder halt im Kanton Schaffhausen, und, wir habens wirklich gut gehabt miteinander» (Interview 5a, Z. 31-34).

Zu seiner Erinnerung an die Unter- und Mittelstufenzzeit erzählt er:

«Wir zwei [der albanische Kollege und ich, Anm. der Verfasserin] haben eben durch die Unterstufenzzeit mit dem Kongolesen auch noch zusammen wir sind, zu dritt gewesen und noch ein Schweizer sage ich mal. Und eben halt auch noch ein paar andere Schweizer die halt gerade da gewesen sind wir Jungs haben gerne Seich gemacht, uund sind halt sagen wir mal die Buben gewesen in der Klasse. / I: Mhm. / E: Und ja man erinnert sich halt gerne momoll das sind schöne Zeiten gewesen, uund ja getschuttet haben wir viel, getschuttet haben wir viel. Uund in der Mittelstufenzzeit hat es eben mit dem Albaner zusammen und dem Kongolesen zusammen bei .. auf einem Bauernhof von einem Mitschüler haben wir uns dann Mittwochnachmittags dann immer getroffen uund, eine Clique gebildet wir haben müssen, so Mutproben bestehen eben von, von ganz weit oben in den Heustock springen und so Sachen. Ich weiß noch ich bin immer so ein bisschen der Angsthase gewesen, die anderen sind gesprungen wie Vögel und gelandet und ich habe immer Angst gehabt zuerst habe ich nicht gewollt aber dann bin ich trotzdem .. ja. Ja dann sind sie eigentlich immer da gewesen ganz lieb und herzig. Und, ja das sind schöne Zeiten gewesen!» (Interview 5a, Z. 613-630)⁸³

Es ist bezeichnend, dass in Lucas Benitos Erzählungen zu seiner Schulzeit der Bezug zu seinen Kollegen kaum je fehlt. Dieser Bezug scheint in Lucas' Erleben seiner Schulzeit einen zentralen Stellenwert einzunehmen. In den vorgängig genannten Passagen stellt Lucas Benito diese Bezüge in zweifacher Weise her: Einerseits sind da zunächst diejenigen, die «*kunterbunt*» sind und die er manchmal auch einzeln nach ihrer Herkunft benennt, etwa als «*der Albaner*» und «*der Kongolesen*», und andererseits sind da noch die «*ganz vielen Schweizer halt*» oder «*ein paar andere Schweizer die halt gerade da gewesen sind*». In seinen Bezügen zeichnet er also einen inneren Kreis mit denjenigen der vielfältigen Herkunftsgegenden und Hautfarben und einen zweiten, weiteren Kreis mit denjenigen der «*Schweizer*», die «*halt*» auch gerade da sind.

Seine Rolle beschreibt er bei den Mutproben als diejenige eines «*Angsthassen*», der mit Bewunderung die mutigen Aktionen der Kollegen beobachtet. Dieses Erzählen drückt ein vertrauensvolles Verhältnis aus, das die Eigendarstellung als «*Angsthassen*» zulässt.

Gleichzeitig ist naheliegend, dass er hier mit der Darstellung seiner Rolle als «*Angsthase*» auch kokettiert, beziehungsweise das Kollegiale und Freundschaftliche ganz bewusst ins Zentrum stellt. Während seiner Kindheit ist er nämlich im gemeinsamen Fußballspiel besonders talentiert, sodass er etwas später als Nachwuchstalent auch besonders gefördert wird (siehe Ausführungen im nachfol-

83 Das schweizerdeutsche «*Seich*» lässt sich übersetzen mit «*Blödsinn*». «*Tschuttä*» (in «*getschuttet*») ist ein schweizerdeutscher Ausdruck für «*Fußball spielen*».

genden Unterkapitel). Diesem Herausragen setzt er etwas entgegen, indem er das Herausragen als Einzelner mit den Bezügen zu den guten Kollegen und dem «Wir» als Team sofort relativiert:

«Ich bin recht gut gewesen im Tschutten, also ich habe recht Erfolg gehabt ich habe, als ich dann als es dann Richtung Oberstufe gegangen ist, ist es dann auch im Fußball aufwärts gegangen wir sind größer geworden viele aus unserer aus der Klasse sind mit mir auch im Fußballclub gewesen wir sind wirklich stark gewesen.» (Interview 5a, Z. 73-77)

Mit diesem «Wir» seines Teams bezieht er sich dabei wiederum auf seine Kollegen aus dem Einwanderungsquartier, aus dem «die meisten» im Fußballclub des Dorfes seien und das trotz des kleinen Dorfes «eine der erfolgreichsten Mannschaften» des ganzen Kantons geworden sei (Interview 5a, Z. 119-121). Wiederum taucht hier also Lucas innerer Kollegenkreis als der präferierte und nähere auf, auch als derjenige, der mit Fußball und mit einer erfolgreichen Mannschaft verbunden ist.

Dieses gemeinsame Fußball Spielen ist zweifellos ein Ort fragloser Zugehörigkeit für Lucas Benito, sowie außerdem ein Ort, an dem er eine starke Position einnimmt. Er nennt den Fußballsport seine «Welt», an der er sich festhält: «Ich habe mich wirklich an dem festgehalten und das ist so meine Welt gewesen das Fußball» (Interview 5a, Z. 108-109).

Das Bild der «Welten» behält Lucas Benito in seiner weiteren Erzählung bei und schildert, wie sich seine Zugehörigkeits-«Welten» allmählich von der «Fußballwelt» zur «Musikwelt» und danach in die «Drogenwelt» verschieben:

Zunächst bezieht er sich mit den «Welten» auf die erwähnte «Fußballwelt», in der er so erfolgreich ist, dass während seiner Zeit an der Oberstufe eine Fußballkarriere zur Diskussion steht, die er aber schließlich verwirft (siehe Ausführungen im nachfolgenden Unterkapitel).

Nach dem Aufgeben einer möglichen Fußballkarriere orientiert sich Lucas vermehrt an den neuen Hobbies, die bei ihm und seinen Kollegen aktuell werden, darunter insbesondere Hip Hop und Breakdance verbunden mit einem neuen Kleidungsstil und dem Rauchen von Marihuana:

«Wir haben dann, eben. [atmet aus] Sind so ein bisschen ein kiffendes Pack geworden also wir haben ab und zu mal zusammen Jointli geraucht und dadurch bin irgendwie vom Sport in die Welt Hip Hop hinein gekommen man hat auch angefangen nicht mehr sich so anzuziehen wie die Mutter es will, sondern man hat sich ein bisschen legerer angezogen hat irgendwie dazugehören wollen.» (Interview 5a, Z. 157-162)

Dabei gibt Lucas mit seinen Kollegen die «Fußballwelt» nicht ganz auf, aber moduliert sie in der Gestaltung, sodass die «Fußballwelt» und die «Musikwelt» zusammenkommen:

«diese Musik hat uns halt dann auch so bei Fußballausflügen also sagen wir mal bei Fußballnachmittagen begleitet auf einmal hat der Kollege da, der albanische Kollege, auf einmal seinen Radio dabei gehabt und dann eben ist Hip Hop gelaufen und, wir haben alle getschuttet und .. Joints sind rumgegangen also die zwei Welten haben sich so wie getroffen.» (Interview 5a, Z. 172-176)

Mit der Zeit wird aus dem bloßen Konsumieren dieser Musik auch ein eigenes Tun, indem sich die Kollegen im Tanzen von Hip Hop versuchen, auch in Breakdance und Rap. Auf das gemeinsame Musik Machen und Tanzen folgen Experimente mit Drogen, die über ein harmloses «Jointli» hinaus gehen. Lucas probiert auch härtere Drogen wie Kokain und gerät in diesem Zusammenhang in unangenehme Begegnungen mit der Polizei. Dabei spielt er selbst nur die Rolle von jemandem, der in etwas hinein gerät, sich aber nicht aktiv beteiligt.

Zu dieser Zeit trennen sich Lucas' Eltern, da sein Vater nach Spanien zurückkehren und seine Mutter aber in der Schweiz bleiben möchte. Diese Trennung bewegt Lucas sehr. Er sieht sich auch selbst vor ein Entweder-oder gestellt zwischen der Schweiz und Spanien und macht sich Gedanken zu seiner eigenen nationalen Zugehörigkeit. Er meint, dass er sich «irgendwie» von da in der Schweiz fühlt (Interview 5a, Z. 310-311), sodass er froh ist, dass seine Mutter bleibt und vermutet, sie habe «die Schweiz irgendwie gern bekommen» (Interview 5a, Z. 307). Mit dem «irgendwie» drückt er aus, dass diese Verbundenheit mit der Schweiz sowohl bei ihm wie auch bei seiner Mutter eine «irgendwie»-Verbundenheit ist, also keine eindeutige oder fraglose.

Gleichzeitig ist er sehr enttäuscht, dass zu seinem Vater nun eine solche Distanz entsteht, die er durchaus nicht nur als eine physische, sondern auch als eine emotionale erlebt und sagt, seit der Trennung sei es einfach «nicht mehr das gleiche» (Interview 5a, Z. 297).

Er beschreibt diese Zeit als eine, in der es ihm «wirklich schlecht» (Interview 5a, Z. 710) geht. Die Trennung der Eltern, die zunehmende Orientierung an der Drogenszene und die Begegnungen mit der Polizei kommen in dieser Zeit alle zusammen, sodass er sich dazu entschließt, einiges zu verändern:

«Dann habe ich ein halbes Jahr Pause genommen an der PH bin nach Spanien gegangen den Vater besuchen, und .. das ist das Koka also das Kokain habe ich, habe ich eben wie gesagt wie, so mal probiert gehabt jeweils im Ausgang und so, das habe ich dann einfach

müssen ich habe Abstand nehmen müssen davon ich habe gemerkt ‹Hey das bin nicht mehr ich!› Ich bin selbst erschrocken wie ich auf einmal mit Leuten mit denen ich eigentlich gut auskomme wie keinen Kontakt mehr habe! Und ich habe mich gefragt ‹wieso wieso?› Und irgendwie hat was in mir drin gesagt ‹Das ist es. Du musst Abstand nehmen davon das bist nicht du!› / I: Mhm. / E: Halt auch Probleme mit der Polizei oder? Also es sind immer auf einmal es sind auf einmal immer mehr Leute da gewesen die damit zu tun haben .. auf einmal auch, bin ich im Auto mit einem unterwegs und ich weiß von nichts und lande auf einmal, durch zwei starke Arme am Boden mit Handschellen am Rücken. Und dort also spätestens dann glaube ich habe ich gemerkt oder gespürt dass das kein guter Weg ist für mich.› (Interview 5a, Z. 712-728)

Lucas Benito verlässt daraufhin die Drogenszene vollständig und behält aber sein Interesse an der Musik bei.

Im Rückblick erzählt Lucas Benito die Beweggründe für diese Veränderungen also mit einem starken Bezug zu zwei Trennungsgeschichten: Erstens ist es das Getrenntsein vom Vater, das ihn veranlasst sein Studium für ein halbes Jahr zu unterbrechen und seinen Vater in Spanien zu besuchen. Zweitens ist es sein Erschrecken darüber, dass er mit Leuten, mit denen er eigentlich gut auskommt, keinen Kontakt mehr hat. Erneut bestätigen sich hier damit seine starken Zugehörigkeitsbezüge zu seiner Kernfamilie und auch zu seinem engeren Kreis von Kolleginnen und Kollegen.

Dass ihn Trennungen sehr bewegen, verdeutlicht Lucas Benito auch mit der Erzählung weiterer Trennungserfahrungen, etwa der Trennungserfahrung von zwei nahestehenden Kollegen, die während Lucas' Sekundarschulzeit wegziehen, was Lucas sehr bedauert:

«Im Verlauf von diesen, Jahren sind zwei wichtige, Personen aus meinem Leben so ein albanischer Kollege und ein kongolesischer Kollege er ist der dunkelhäutige und der albanische ist so wie ich ein hellhäutiger, mit den zweien habe ich viel zu tun gehabt miteinander wir haben zusammen getschuttet von klein auf. Und die sind eigentlich wie aus B-Dorf rausgezogen, und, zwar ist der albanische, ein bisschen vorher gegangen weil sein Bruder in einem Autounfall, gestorben ist und dann hat der Vater irgendwie Arbeit bekommen hat an einem anderen Ort es ist ganz turbulent gewesen auf einmal ist er weg gewesen, und wir sind alle erschrocken als wir das gehört haben [...] und, der Kongolese ist auch weggezogen.› (Interview 5a, Z. 186-197)

Bei beiden dieser guten Kollegen führen die Wege später wieder mit Lucas zusammen: Um seinen «albanischen Kollegen» macht sich Lucas große Sorgen und vermutet, dass es ihm sehr schlecht geht nach dem plötzlichen Tod seines

Bruders. Er ist irritiert darüber, dass er lange nichts von ihm hört (Interview 5a, Z. 642-652) und umso erfreuter, als er ihm Jahre später ganz zufällig wieder begegnet: «Nein der ist herzig gewesen der Moment ein schöner Moment gewesen. Ich habe mich richtig gefreut über ihn und, wir haben alle lachen müssen. [...] Wir sprechen heute noch darüber oder über diesen Moment» (Interview 5a, Z. 684-690). Auch mit dem «kongolesischen Kollegen» kommt er wieder zusammen und sagt, dass sie «sehr sehr sehr gute» Kollegen seien und sich an Weihnachten jeweils besuchen würden: «Daheim an an einem Weihnachtsfest gehen wir beieinander vorbei und so .. Genau. Er ist so eine wichtige Person, in meinem Leben .. nebst der Familie halt» (Interview 5a, Z. 541-543).

Diese Episoden zeigen, dass Lucas Benito Trennungen als höchst unangenehm erlebt und das Wiederzusammenkommen als sehr wichtig erachtet. Er scheint sich auch gern dafür zu engagieren, dass Beziehungen in einer guten Weise erhalten bleiben oder sich nach Distanzierungen wieder stärken. Entsprechend taucht an vielen Stellen seiner Erzählungen der Hinweis auf, er würde mit der erwähnten Person «bis heute» oder «heute noch» im Kontakt sein (Interview 5a, Z. 1633; 1352).

In diesem kollegialen Beziehungsnetz, das er aktiv pflegt und das ihm offensichtlich sehr wichtig ist, nimmt er die Rolle eines kollegialen Teamplayers ein. So betont er beispielsweise die Fußballerfolge der Dorfmannschaft als ein «Wir» und erwähnt seine individuellen Erfolge nur am Rand (Interview 5a, Z. 73-77). Dabei verliert er auch diejenigen nicht aus dem Blick, die sich von seinem Kollegenkreis oder «Team» entfernen, etwa einen Kollegen, der drogenabhängig wurde und zu dem er aber dennoch den Kontakt halten konnte (Interview 5a, Z. 452-454).

Besonders bemerkenswert erscheint in diesem kollegialen Beziehungsnetz, dass Lucas Benito konsequent jeden einzelnen und jede einzelne daraus mit dem Verweis auf seine oder ihre Herkunft benennt. Oft folgt darauf eine kurze Erzählung zum familiengeschichtlichen Hintergrund, der mit ebendieser Herkunft zusammenhängt.

So erzählt Lucas Benito beispielsweise von seinem «albanischen Kollegen», dass sie sich einmal bei ihm zu Hause ein Video gemeinsam angesehen hätten, auf dem Häuser im Kosovo mit Einschusslöchern aus dem Krieg zu sehen waren: «und dann hat er gesagt ‹Schau jetzt musst du schauen das ist unser Haus!› Und dann sieht dann habe ich einfach ein Haus gesehen mit Löchern und, an das an diese Bilder kann ich mich irgendwie erinnern» (Interview 5a, Z. 636-639).

Nebst den Herkunftsgeschichten interessiert sich Lucas Benito als Jugendlicher und Erwachsener auch zunehmend für die verschiedenen Formen von Religiosität, die er bei seinen Kollegen und Kolleginnen kennenlernennt. Er erzählt etwa

von einer türkischen Familie, bei der er im Ramadan am abendlichen Fastenbrechen teilnehmen darf: «mit denen ich an einem Ramadanfest habe Reis mit Lamm essen dürfen, oder fasten eben warten bis um 5 Uhr 45 und nicht vorher oder so .. und erst dann essen» (Interview 5a, Z. 875-878).

Unter Lucas' Kollegen gibt es auch einen Kollegen im engeren Kreis, dessen familiäre Wurzeln nicht außerhalb der Schweiz liegen. Dennoch wendet Lucas Benito auch bei ihm eine Herkunftsbezeichnung an und nennt ihn den «Bündner Kollegen». Analog zu den episodischen Erzählungen über die herkunftsbedingten Besonderheiten seiner Kolleginnen und Kollegen, berichtet er hier von einem Ausflug ins Bündnerland, wo Lucas ins Haus der Eltern seines Bündner Kollegen eingeladen wird und eigens vom Vater erjagtes Hirschfleisch essen darf: «Er hat mich auch einmal ins Bündnerland mitgenommen gehabt zum Haus von seinen Eltern, und dort habe ich Hirschfleisch probiert .. das ist noch spannend gewesen so dunkel halt, also Trockenfleisch (3) aber nicht aus dem Laden sondern wirklich vom Vater gejagt» (Interview 5a, Z. 1356-1360).

Außerdem erzählt er von den Herkunfts- und Migrationsgeschichten seiner beiden Großväter in Spanien, die beide Migrationserfahrungen gemacht haben, als sie während des Franco-Regimes in anderen Ländern Arbeit gesucht haben. Der eine Großvater war dafür in den Niederlanden, der andere zuerst in Brasilien, danach in Deutschland. Lucas Benito gibt im Interview eine Erzählung wieder, die ihm besonders geblieben ist und die einerseits die tiefe soziale Position des Großvaters im Ausland deutlich macht, andererseits aber auch seinen würdevollen Umgang mit dieser Position und mit seiner Migrationsgeschichte, von der er mit Stolz erzählt.

«Und ja dann haben sie mir erzählt was so, was so gewesen ist eben dass, der der in Deutschland gewesen ist, der hat mir halt von der Arbeit erzählt und [räuspert sich].. dass er Mühe gehabt hat mit dem Deutsch lernen es ist zwar gegangen aber eben nur die wichtigsten Wörter man hat nicht wirklich Umgang mit deutschen Bürgern gehabt, man ist nicht mit denen in den Ausgang oder so, und hat dann, ja jeweils den Chef in einem Mercedes vorgefahren sehen oder so. Und dass sie einfach so die Arbeiter gewesen sind und es sind in Deutschland viele Türken gewesen .. die dazumals angekommen sind. Mit ihm. Das hat er mir erzählt gehabt. Viele, türkische Migranten Immigranten. Ja das ist mir geblieben (3) und ja er ist ein bisschen stolz auf sich gewesen merke ich jetzt im Nachhinein er hat immer er hat gern erzählt also er hat sich dann ein bisschen aufgerichtet und hat dann erzählt oder?» (Interview 5a, Z. 965-977)

Es erscheint keineswegs selbstverständlich, dass familiäre Migrationsgeschichten in einem Interview mit einem Gegenüber, das vermutlich als sehr schweizerisch

risch wahrgenommen wird, in dieser Ausführlichkeit und mit so viel Nachdruck auf ihre Bedeutsamkeit hin berichtet werden. Es ist daher naheliegend, dass Lucas Benito hier sehr bewusst einen würdevollen, stolzen Umgang mit den Migrationsgeschichten zum Ausdruck bringt und das durchaus auch im Sinn einer Kontrastierung zum gängigen Diskurs in der Schweiz, in dem Migration wohl eher als etwas Negatives erscheint, etwas zu Rechtfertigendes, möglicherweise sogar etwas Beschämendes.

Auch das von Lucas Benito gepflegte und geprägte Beziehungsnetz unter den Kolleginnen und Kollegen mit den vielfältigen Herkunftsgeschichten hat den Charakter von etwas Kontrastierendem. Es stellt etwas Eigenes dar, das sich von einem Beziehungsnetz in der schweizerischen Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Die Betonung der Herkunft erscheint dabei wie ein Markenzeichen im Sinn einer positiven Selbstzuschreibung. Es liegt allerdings auf der Hand, dass diese positive Selbstzuschreibung auch eine Reaktion ist auf erlebte negative Fremdzuschreibungen. Lucas deutet solche Erfahrungen negativer Fremdzuschreibungen oder Begrenzungen bei sich selbst nur an, indem er sagt: «ich habe dort durch müssen immer dass man immer wieder anstößt und man merkt he man ist eigentlich jemand mit Migrationshintergrund» (Interview 5b, Z. 686-688). Seine Kollegen sind zum Teil weit mehr davon betroffen, wobei Lucas die an sie gerichteten Angriffe an ihrer Seite indirekt ebenfalls miterlebt, etwa aggressiven Rassismus durch Rechtsextreme, der gegen «den Kongolesen» gerichtet wird:

«Dann sind wir dorthin und dann haben sie ihm ‹Neger› gesagt das sind so, sagen wir mal rechts, versierte gewesen so [räuspert sich] Jugendliche in unserem Alter die Springerstiefel getragen hat und ihren Kopf ra kahlrasiert, die haben meinem Kollegen dann eben, ‹Neger› gesagt, uund haben uns herumgeschupft. [...] haben sie uns dann auf dem Eis ist es gewesen, umgehauen .. und in den Rücken gekickt und so, und ich weiß noch wir sind aufeinander gelegen dass sie nicht ins Gesicht schlagen können .. sind dann noch aufgestanden und sind an die Bar. Und die uns nach oder? Also wir sind drunter gekommen. Wir haben Schläge in die Beine in den Rücken in den Bauch bekommen ins Gesicht zum Glück nicht .. uund ja? .. Es ist kein schöner Tag gewesen das weiß ich noch ganz genau.» (Interview 5a, Z. 1590-1605)⁸⁴

84 Das schweizerdeutsche ‹Schupfä› (in ‹herumgeschupft›) kann übersetzt werden mit ‹stoßen›.

Zusammenfassend zeigen sich in diesem außerberuflichen Teil von Lucas Benitos Lebensgeschichte eine Reihe unterschiedlicher *Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit*:

Die Kernfamilie bildet während seiner Kindheit einen Ort fragloser Zugehörigkeit und wird erst später in seiner Zeit als Jugendlicher und junger Erwachsener etwas brüchig, als viele Verwandte nach Spanien zurückkehren und schließlich auch Lucas' Vater nach Spanien zurückmigrirt, seine Mutter und sein Bruder aber in der Schweiz bleiben.

Einen weiteren Ort bedeutsamer Zugehörigkeit findet Lucas in seinem kollegialen Beziehungsnetz, das er insbesondere im Sinn eines engeren Kreises unter den Kolleginnen und Kollegen mit den vielfältigen Herkunftsgeschichten zeichnet, während es für ihn einen weiteren Kreis der «Schweizer» gibt, die «halt» auch noch da sind, zu denen sein Bezug aber deutlich schwächer ist.

Dieses Beziehungsnetz findet und pflegt Lucas zunächst unter den Spielkameraden im Einwanderungsquartier, in dem er aufwächst, dann im Fußballclub des Dorfes, in dem er als talentierter Fußballer eine starke Position einnimmt, danach auch im Rahmen seiner gesamten Schulbildungs- und Ausbildungszeit und schließlich über ein gemeinsames Interesse an Musik.

In diesem Beziehungsnetz scheinen unterschiedliche natio-ethno-kulturelle Aspekte als eine Art Markenzeichen der Zugehörigkeit zu gelten und werden von Lucas Benito entsprechend erzählend akzentuiert, etwa die unterschiedlichen Hautfarben, Herkunftsgeschichten oder religiösen Praktiken. Es ist naheliegend, dass dieses Beziehungsnetz außerdem mit den sozioökonomischen Dimensionen der Arbeiterschicht eng verwoben ist, da viele seiner Kolleginnen und Kollegen aus Migrationsfamilien kommen, die aus wirtschaftlichen Gründen migriert sind.

Diese bewusst positiv konnotierten natio-ethno-kulturellen Aspekte als Markenzeichen der Zugehörigkeit können außerdem überzeugend als Reaktion gelesen werden auf negativ erlebte Fremdzuschreibungen oder sogar rassistische Angriffe, von denen Lucas' Kollegen weit stärker betroffen sind als er selbst und die er aber durch sie ebenfalls miterlebt.

Die Schulzeit erlebt Lucas als eine gute Zeit, in der es «einfach läuft», sodass er als Sekundarschüler auch die Aufnahmeprüfung für die Kantonsschule offenbar mühelos besteht. Einzig ganz zu Beginn seiner Schulzeit erlebt er eine Separierung zur Förderung seiner Deutschkompetenzen, was er als einen Teil bezeichnet, der «anders» war als «normal» und den er im Rückblick zwar wohl als unangenehm, aber auch als zweckmäßig betrachtet.

Im Umgang mit diesen Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit werden folgende Charakteristika deutlich:

Lucas Benito ist viel daran gelegen, dass sein familiäres und kollegiales Beziehungsnetz langlebig und stabil ist. Er engagiert sich dafür, indem er die Beziehungen aktiv pflegt und sich auch nach Trennungen darum bemüht, dass die Beziehungen wiederhergestellt oder gestärkt werden können.

Dabei bezieht sich dieses aktive Bemühen insbesondere auf den engeren Kreis von denjenigen Kolleginnen und Kollegen, die wie Lucas selbst eine familiäre Wanderungsgeschichte haben. Lucas' Interesse an diesen Herkunfts- und Wanderungsgeschichten drückt aus, dass er diese Kollegen aus deren eigenem Erleben heraus verstehen möchte und dass er einen bewusst würdevollen und stolzen Umgang mit den Herkunfts- und Wanderungsgeschichten pflegen will.

Das Interesse und die Akzentuierung der Herkunftsgeschichten dient außerdem dazu, den engeren kollegialen Kreis von einem weiteren Kreis zu unterscheiden, möglicherweise auch davon abzugrenzen.

Diese Abgrenzungen kommen in Lucas Benitos Geschichte nur sehr indirekt zum Ausdruck, weil er auf Widerstände oder Schwierigkeiten, denen er begegnet, mit einem sanften Handeln reagiert, sich also weder in einer Opferrolle sieht noch sich zu den Widerständen konfrontativ verhält.

Als Bild mag hier passen, an einen geschickten Fußballer zu denken: Lucas Benito dribbelt um die Schwierigkeiten oder Widerstände herum, nutzt seine Möglichkeitsräume aus, spielt darin sein Spiel und behält dabei als Teamplayer sein Team im Blick, indem er die Verbindungen sucht, pflegt und Getrenntes wieder verbindet.

Sein Team setzt sich dabei insbesondere aus den Kolleginnen und Kollegen mit den vielfältigen Herkunftsgeschichten zusammen, während es auch noch ‹Andere› gibt. Diese ‹Anderen› kommen kaum zum Ausdruck, was hier als Folge des geschickten darum herum Dribbelns gesehen werden kann, mit denen erlebte Differenz oder Begrenzung wenig zum Ausdruck kommen, aber doch vorhanden und für ihn gut spürbar sein mögen:

«Ich denke mal ich bin ein toleranter Mensch (3) also ich höre auch einem Rechtsextremen zu, weil, ich mal gelernt habe dass jeder Mensch eigentlich oder jedes Kind im Kern ja gut ist .. ich höre auch einem Linksextremen zu, und jetzt meine Einstellung gegenüber gemeinsam .. men oder eben verschiedenen Menschen. (4) Also ich denke mal eben (4) eben es ist es ist etwas uh Schönes anständig zu sein und andere zu akzeptieren und das geht eigentlich nur wenn man sich selber, ja wenn man mit sich selber sagen wir mal zufrieden ist, sich selber auch kennt und weiß warum man jetzt solche Menschen oder solchen Menschen gegenüber sensibler ist, oder offener .. uund .. ja? also .. ich probiere halt

mich auch zu kennen, oder kennenzulernen in meinem Leben und .. das glaubt man glaube ich nur wenn man nicht gerade vor-urteilt ich probiere es wirklich also, eben (6) also was ich gelernt habe ist dass, eben es gibt verschiedene Menschen und manchmal zieht man sich an manchmal halt nicht und, das kann sich auch nach zehn Jahren ein bisschen ändern oder dass man sich dann vielleicht weniger oder eben, dass vielleicht dann, dass man sich dann vielleicht wie näher kommt oder weniger nah wie auch immer in Gesprächen sei es unter Männern oder zwischen Frau und Mann, und (3) sagen wir mal ich sage mal ich bin ein toleranter Mensch. Ich kann gut zuhören und ich finde das auch wichtig (3) ja und weiter kann ich mich eigentlich gar nicht beschreiben es ist wirklich das das .. ja. Also ich bin jetzt eine Generation Mensch oder ein ich bin jetzt ein Seconde der wenn ich nach meiner Na Heimat gefragt werde eigentlich zwei Sachen angebe oder ich sage von hier, aber .. ich kenne auch einen andern Fleck. Ich fühle mich auch dort daheim.» (Interview 5b, Z. 1149-1174)

7.1.4 Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrer-Werdens

Im Folgenden werden jene Teile der Geschichte noch einmal genauer betrachtet, bei denen es um die Fragen der Berufswahl und um Lucas Benitos Werdegang zum Primarlehrer geht.

Wie bereits erwähnt, sieht sich Lucas während seiner Zeit an der Oberstufe «auf einmal» mit der Frage einer Fußballkarriere konfrontiert. Das von ihm ein-gebrachte «auf einmal» weist dabei darauf hin, dass er eine solche Laufbahn keineswegs kramphaft sucht, sondern dass sie ihm eher unverhofft zufällt und – wie er explizit sagt – darauf beruht, dass ihm Fußball einfach Spaß macht, dass er eben «gerne» spielt: «Auf einmal Leute gehabt die mich herumgefahren haben und italienische Namen gehabt haben, lange Haare, gegelt, es ist wirklich gut gelaufen im Fußball ich habe ich bin schnell gewesen ich habe gerne getschuttet vor allem» (Interview 5a, Z. 1053-1057).

Diese für ihn überraschenden Möglichkeiten veranlassen ihn, eine solche Karriere ernsthaft zu erwägen, gleichzeitig aber auch daran zu zweifeln, ob er es denn wirklich bis ganz weit oben schaffen würde. In diesen Erwägungen spielt die Haltung des Vaters eine zentrale Rolle. Lucas Benito sagt, sein Vater sei nicht einer, «der gesagt hat «Schmeiß die Schule. Doch du schaffst es eines Tages in Barcelona oder in Madrid zu spielen» (Interview 5a, Z. 112-115). Vielmehr weist der Vater ihn auf das Risiko hin, das er eingehen würde, wenn er ein so hohes und unsicheres Ziel anstreben und dafür gleichzeitig seine Schulbildung vernachlässigen würde.

In den folgenden Ausführungen wird deutlich, dass Lucas Benito die Haltung seines Vaters in einem Kontrast erlebt zu derjenigen anderer Väter, die bezüglich der Fußballkarriere ihrer Söhne ehrgeiziger sind. Seinen eigenen Vater hingegen schildert er als einen ruhigeren, auch bescheideneren Mann, der auf die Schulbildung seiner Söhne großen Wert legt und ansonsten nicht hoch hinaus möchte:

«Und eben wie gesagt mein Vater ist jetzt nicht der Vater gewesen wie, türkische Kollegen die ich gehabt habe die Väter sind bei jedem Match dabei gewesen haben *alles* gegeben haben mit dem *Trainer* gesprochen [...] mein Vater nicht mein Vater ist eher der ruhige gewesen der gearbeitet hat, daheim den Garten gepflegt, und ja der Schule Wichtigkeit geschenkt oder Aufmerksamkeit geschenkt gehabt hat an Elterngesprächen dabei gewesen ist (3) so.» (Interview 5a, Z. 1062-1070)

Als es darum geht zu entscheiden, ob sich Lucas nun wirklich auf die Laufbahn eines Fußballlers einlassen solle, findet ein Gespräch statt zwischen ihm und seinem Vater. Schließlich entscheidet Lucas, diese Laufbahnhchancen aufzugeben und seiner Schulbildung Priorität einzuräumen:

«also wir haben darüber gesprochen gehabt so kurz das angesprochen und sind dann beide oder ich bin dann zum Entschluss gekommen nein ja nein ich konzentriere mich jetzt lieber auf die Schule. Sozusagen. (3) Ja also ich wäre heute gerne Profi oder? Ich würde gerne bei Real Madrid ein paar Millionen im Jahr verdienen .. aber eben (4) vielleicht hätte es eben für den FC Schaffhausen gereicht oder so für einen Stammpunkt in einer, der zweiten Liga.» (Interview 5a, Z. 1071-1078)

Die Formulierung «sind dann beide oder ich bin dann zum Entschluss gekommen» deutet darauf, dass der Vater auf die Entscheidung zwar großen Einfluss hat, dass Lucas aber selbst die Verantwortung dafür übernehmen möchte und dem Vater keine Vorwürfe macht, dies zumindest aus der Sicht zur Zeit des Interviews. Gleichzeitig äußert er schon auch seine Wehmut über diese unversucht gebliebene Chance, räumt dann aber auch sofort und in ebenfalls bescheidener Haltung ein, dass es möglicherweise ohnehin nur für einen tieferen Platz in der Fußballerhierarchie gereicht hätte.

In diesen Schilderungen wird ein Kontrast deutlich zwischen einerseits den ehrgeizigen Vätern, die sich für die Aufstiegschancen ihrer Söhne einsetzen und andererseits der Haltung von Lucas' Vater, der lieber der Ruhige ist, den Garten pflegt und an Elterngesprächen der Schule dabei ist. Lucas Benito scheint die Haltung des Vaters – auch seines Herkunftsmilieus – durchaus zu schätzen und

sie auch selbst einzunehmen, muss dafür aber bei seinen Laufbahnmöglichkeiten zurückstecken, was er wiederum auch bedauert.

Auf dieses Bedauern oder diese Enttäuschung weist auch der Fortgang der Erzählung hin, denn nachdem Lucas Benito zuvor davon berichtet hat, es sei «*alles aufwärts gegangen*», bewertet er die Fortsetzung als einen Abwärtstrend (Interview 5a, Z. 146):

«nachher, irgendwie habe ich, mit Kollegen zusammen angefangen rauchen und, nebst dem Rauchen ist auch das Kiffen dazu gekommen, und wir sind nicht mehr so die jungen nur Fußballkonzentrierte [lacht] ja? Nicht mehr die Bande gewesen, sondern haben uns auch ein bisschen abgelenkt.» (Interview 5a, Z. 143-154)

Dass er diese Zeit im Rückblick in dieser Weise bewertet, deutet darauf, dass er sie in einem Zusammenhang sieht mit der Frustration über der versäumten Fußballerlaufbahn: Davor ist es aufwärts gegangen, dann kam die Entscheidung zum Abbruch, danach ist es abwärts gegangen. Diese Entscheidung zum Abbruch war wohl ein bedeutsamer Moment in der Entwicklung von Lucas' beruflicher Laufbahn.

Die Bedeutsamkeit dieses Moments wird auch deutlich, wenn der dramaturgische Aufbau der erzählten Lebensgeschichte beachtet wird: Die Erzählung folgt zu Beginn einem Schema, das sich an den institutionellen Vorgaben von Familie und Schule orientiert, einer Orientierung, die Schütze als «institutionelles Ablaufmuster» bezeichnet hat (siehe unter 6.1.2). Es handelt sich dabei um einen aktiv handelnden – und nicht etwa reaktiv erleidenden – Duktus, der sich aber nicht völlig frei, sondern innerhalb der institutionellen Vorgaben bewegt. So folgt Lucas Benito grundsätzlich den elterlichen Vorstellungen, indem er ein guter Schüler ist und mit seinem Vater das Fußballhobby im Rahmen des Dorffußballclubs teilt. An der Stelle allerdings, an der Lucas Benito von einer potenziellen Fußballkarriere berichtet, erhält die Erzählung den Charakter eines Flusses, in den er gerät und den er weder erwartet noch sucht oder erkämpft, sondern in den er eher hineingezogen wird. Schütze schlägt für solche Erzählpassagen vor, von «Verlaufskurven» zu sprechen (siehe unter 6.1.2). Solche Verlaufskurven zeichnen sich dadurch aus, dass sie dem Protagonisten die Handlungsfähigkeit entziehen, im positiven wie im negativen Sinn. Lucas Benito erzählt die Verlaufskurve als eine positive, eine, die ihm auf unverhoffte Weise Möglichkeiten eröffnet und während der es «*aufwärts*» geht. In dem Moment, als er von der Entscheidung berichtet, diesen Karrieremöglichkeiten nicht mehr zu folgen, kommt der Erzählfluss zu einem Stillstand, und es folgt eine argumentative Passage mit einem rückblickenden Resümee. Erst danach nimmt Lucas Benito den

narrativen Faden wieder auf und kehrt dabei auch wieder zur Prozessstruktur eines institutionellen Ablaufmusters zurück. Dieser dramaturgische Aufbau der Erzählung unterstreicht also die Bedeutsamkeit der Frage einer Fußballkarriere in seiner Lebensgeschichte, auch die Bedeutung seiner Orientierung an den elterlichen Vorstellungen und ebenso den Zwiespalt dazwischen, den Vorstellungen der Eltern – vor allem des Vaters – zu genügen und gleichzeitig die sich ihm bietenden Chancen zu nutzen.

Dass er den Vorstellungen des Vaters tatsächlich folgt, bestätigt er danach in der fast beiläufigen Erwähnung «während der Oberstufe habe ich dann die Kantiprüfung bestanden, uuund, eben ich habe immer noch gern getschuttet aber nicht mehr so, nur, oder?» (Interview 5a, Z. 209-211). Er steckt also wirklich mit der Fußballbegeisterung zurück zugunsten einer Konzentration auf Schulisches. Das Schulische fällt ihm offensichtlich nicht sonderlich schwer, er beschreibt es als etwas, das «zum Glück einfach immer gelaufen» ist (Interview 5a, Z. 109-110), sodass er schließlich sogar die Aufnahmeprüfung an die Kantonsschule besteht.

Lucas Benito entscheidet sich dann aber, nicht wie sein älterer Bruder an die Kantonsschule zu gehen, sondern stattdessen den Weg in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu wählen. Davor schnuppert er noch im kaufmännischen Bereich, empfindet diese Tätigkeit aber als zu «geregelt»:

«In A-Stadt bin ich eine KV-Stelle anschauen gegangen also Computer irgendwie klick klick die Zahl dort rein Buchstabe dort rein .. und es ist alles so geregelt gewesen .. und alles so stier irgendwie ich habe mich nicht ich kann mich an keine Zimmerpflanze erinnern oder an einen Sonnenstrahl der ins Zimmer kommt. Uund (3) dann habe ich die Kantiprüfung bestanden gehabt also so, anschließend oder, in dieser Zeit, als es um das Entscheiden gegangen ist, uund ja dann bin ich ins Semi gegangen, ich habe einfach gedacht ich gehe mal Schule machen ist ja immer gut Schule machen und heute bin ich immer noch in einer Schule, aber einfach als Lehrer .. uund der Grund wieso ich das durchgezogen habe (3) ist nicht nur nicht zu wissen wo wo soll es durchgehen, sondern, auch weil immer Freude da gewesen ist. (4) Ja. Also ich habe es, ich habe halt auch eine gute erinnern Erinnerungen an die eigene Schulzeit und ich glaube dadurch habe ich immer ja einen gesunden Respekt vor dem Beruf gehabt. So mein Mittelstufenlehrer ist ein Cooler gewesen.» (Interview 5a, Z. 1102-1116)⁸⁵

85 Das schweizerdeutsche «stier» kann im Sinn von «steif» und «eintönig» verstanden werden.

Er führt also auf, es habe sich bei der Wahl in den Lehrberuf als einen naheliegenden Weg für ihn gehandelt, denn «Schule machen ist ja immer gut». Er folgt dabei der Haltung seiner Eltern, insbesondere seines Vaters, präsentiert die Entscheidung aber auch nicht in einer Weise, als hätte er sich einfach den Vorstellungen der Eltern gefügt, sondern betont, er habe auch «immer Freude» dabei gehabt, dies auch wegen seiner guten Erinnerungen an seine eigene Schulzeit. An anderer Stelle führt er als Beweggründe zudem an, als Lehrer sein Interesse an Musik und an Sprachen «ausleben» zu können (Interview 5a, Z. 232-243).

Zusammenfassend erscheinen folgende Faktoren in Lucas Benitos Geschichte der Berufswahl und des Werdegangs zum Primarlehrer zentral bedeutsam:

Einerseits ist da die Grundorientierung an den Eltern und ihrem Herkunfts-milieu, insbesondere an der Haltung des Vaters. Diese Orientierung kommt auch an derjenigen Erzählstelle zum Ausdruck, an der Lucas Benito die Trennung der Eltern während seiner Ausbildungszeit und den Wegzug des Vaters nach Spanien schildert. Assoziiert mit dieser für ihn schmerzlichen Distanz fällt ihm ein, dass er eigentlich einmal Schreiner werden wollte als er klein war und jeweils im Garten des Vaters mit ihm gemeinsam werken und hämmern durfte (Interview 5a, Z. 320-334). Die Nähe zum Vater, die Achtung seiner Haltung verbunden mit der Achtung der elterlichen Herkunft, spielen in diesen beruflichen Wünschen und Entscheidungen eine wichtige Rolle.

Andererseits erlebt Lucas Benito Möglichkeiten, mit denen er den elterlichen Bezugsrahmen wohl übersteigen würde. Mit seinem fußballerischen Talent hätte er die Chance, eine Laufbahn als Fußballer anzustreben, und mit dem Bestehen der Aufnahmeprüfung für die Kantonsschule hätte er die Möglichkeit, einen Weg in die höhere Bildung einzuschlagen.

Im Zwiespalt zwischen der Orientierung an den elterlichen Vorstellungen und den sie übersteigenden Möglichkeiten entscheidet sich Lucas Benito für einen mittleren Weg. Er bleibt bei der Achtung der elterlichen und vor allem väterlichen Haltung, indem er sich der schulischen Bildung widmet und Primarlehrer wird. Dabei bleibt er nicht unter seinen Möglichkeiten wie mit einer Wahl in den Schreinerberuf, geht aber auch nicht den Weg einer großen finanziellen Unsicherheit wie mit einer Fußballerkarriere oder den Weg einer großen finanziellen Investition wie mit einem längeren Studium.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass finanzielle Sparbemühungen im Zusammenhang mit den Rückkehrabsichten der Eltern in diesen Abwägungen eine große Rolle spielen. Lucas Benito sagt an späterer Stelle im Verlauf des Interviews:

«Ja also ich kann mir auch vorstellen dass man sich .. als sagen wir mal Emigrant, auch sagen wir mal mit dem Ziel wieder zurückzugehen sich auch ein bisschen aufregen kann oder wenn der Sohn dann nicht aufhört zu studieren nie selbständig wird.» (Interview 5a, Z. 1405-1409)

Mit diesem mittleren Weg des Lehrberufs hat Lucas Benito also eine Möglichkeit gefunden, mit den elterlichen Vorstellungen verbunden zu bleiben und dennoch sein Potenzial zu nutzen und sozial aufzusteigen. Diese Abwägungen bringt er an der Interviewstelle zum Ausdruck, als er darüber nachdenkt, wie es wohl für seine Eltern gewesen ist, dass er sich für diesen Beruf entschieden hat:

«Denke mal es ist nie, ein Problem gewesen für sie dass ich Lehrer werden möchte. Im Gegenteil sie haben Freude. / I: Mhm. / E: Und sind stolz auch, auf mich sozusagen. / I: Mhm. / E: Oder auch vielleicht verblüfft dass es geklappt hat? [lacht] / I: [lacht] / E: Ich weiß es nicht. Also ja. Es ist sicher schön gewesen für mich und auch für die Eltern zu dürfen (4) ja zum Glück einen Sohn haben der bestanden hat. (3) So. (7).» (Interview 5a, Z. 1410-1420)

7.1.5 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrer

Es sollen nun diejenigen Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit verdeutlicht werden, die Lucas Benito in seinem Beruf als Lehrer erlebt und mit denen er weitere Umgangsweisen entwickelt.

Die *Ausbildungszeit* zum Primarlehrer erzählt Lucas Benito analog zu seinen früheren schulischen Erfahrungen mit einem starken Bezug zu den Erlebnissen mit seinen Kollegen. Sie soll hier deshalb nur in aller Kürze erwähnt sein.

Die *Stellensuche und Schulwahl* hingegen ist für die Frage nach den Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in diesem Fall eine besonders interessante und bei Lucas Benito von einigen Überlegungen begleitet. Diese Überlegungen kreisen um Fragen der Passung und der Akzeptanz:

Auf seiner Suche nach einer geeigneten Stelle nach Abschluss der Ausbildung findet Lucas Benito ein Inserat einer städtischen Schule, in der «irgendetwas Multikulturelles» angeboten wird, was für ihn anziehend wirkt, sodass er sich entscheidet, sich dort zu bewerben:

«ich habe mich für diese Stelle da beworben, weil ich irgendetwas Multikulturelles angeboten bekommen habe durchs Inserat. Dort ist wirklich gesagt worden oder eben formu-

liert worden wir bieten euch multikulturelle Klassen an, und so weiter und ich habe dann das *ist* es oder das ist das ist das was ich brauche, dort fühl ich mich sicher wohl.» (Interview 5a, Z. 361-365)

Lucas Benito betont damit die positive Seite der Passung, indem er mit seiner Formulierung «das *ist* es» seine Überzeugung äußert, dass diese Stelle und er gut zusammen passen. Im zweiten Interview bringt er diese Überzeugung zu passen zudem explizit in einen Zusammenhang mit seinem «spanischen Migrationshintergrund» (Interview 5b, Z. 864). Allerdings spiegelt sich in seinen Überlegungen auch einiges an Selbstvergewisserung, beispielsweise in der Formulierung «dort fühl ich mich sicher wohl». Der Wunsch nach dem Wohlfühlen hat hier etwas Ungewisses und Hoffendes, dessen Erfüllung er aber in Verbindung mit diesem «multikulturellen» Umfeld begünstigt sieht.

Seine Formulierung legt dabei die Frage nahe, wo er denn die Erfüllung dieses Wunsches als weniger begünstigt sehen würde. Erst auf ein Nachfragen hin erzählt er andeutungsweise von einer Praktikumserfahrung in einer Schule auf dem Land, wo es in seiner Klasse «wirklich nur einen Ausländer oder zwei» hatte:

«Ja also ich habe auch, ich habe wirklich auch auf dem Land Land Land draußen unterrichtet / I: Ja. / E: wo ich wirklich nur einen Ausländer oder zwei gehabt habe / I: Wie ist denn das gewesen? / E: Spannend / I: Mhm. / E: Klar ich habe den Schulleiter im Rücken gehabt.» (Interview 5a, Z. 1682-1689)

An dieser Stelle lenkt Lucas Benito seine Erzählung in eine andere thematische Richtung. Erst im zweiten Interviewgespräch fragt die Interviewerin noch einmal nach, indem sie diese Erfahrung in der Schule auf dem «Land Land Land» anspricht. Lucas Benito erinnert sich:

«Mhm. Dort habe ich wirklich nur, zwei italienische Mädchen gehabt, einen albanischen Buben, und ein afrikanisches Mädchen. / I: Ah ja ja. / E: Ich weiß nicht woher genau (3) sie ist dunkelhäutig gewesen ja das ist eben das ist jetzt dort kein Thema gewesen. Aber es ist speziell gewesen der Klassenlehrer also dort mein Praktikumslehrer ist zusätzlich also er hat unterrichtet gehabt und ist zusätzlich auch der Schulleiter gewesen. / I: Mhm. / E: Also von daher [lacht] hätte man sich dort die Finger verbrannt oder hätte man irgendwie etwas auf die Seite schieben wollen, aus nicht erklärbaren Gründen (3) / I: Etwas auf die Seite schieben? / E: Also eben Rassismus wäre dort jetzt nie ein Thema gewesen also dort der ist so ein toller Lehrer gewesen und so ein toller Schulleiter also wirklich, etwas Coolies in Person.» (Interview 5b, Z. 755-769)

In diesem zweiten Gespräch bringt Lucas Benito also erneut den Umstand einer Schule mit wenigen Kindern mit Migrationshintergrund in einen Zusammenhang mit der Rückendeckung durch den Klassenlehrer. Dieser Klassenlehrer ist in diesem Fall gleichzeitig der Schulleiter, dadurch in einer einflussreichen Position, außerdem aus Lucas Benitos Sicht ein «toller Lehrer», sodass sich die Kinder seiner Unterstützung sicher sein können. Es ist zu vermuten, dass Lucas Benito hier nicht nur den Schutz vor Rassismus bei den Kindern anspricht, sondern die Rückendeckung durch diesen Praktikumslehrer auch für sich selbst in Anspruch nimmt.

Vereinfacht formuliert zeichnet Lucas Benito hier also einerseits ein Bild einer städtischen und «multikulturellen» Schule, in der er seine Passung und seine Akzeptanz begünstigt sieht, während er andererseits in einer Landschule mit hauptsächlich Kindern ohne Migrationshintergrund eher erwartet, eine Unterstützungsfigur «im Rücken» zu brauchen.

Lucas Benito wird in der genannten Stadtschule für eine vierte Klasse angestellt und blickt zum Zeitpunkt des Interviews auf drei Jahre gesammelter Erfahrungen an dieser Schule zurück. Die Erfahrungen beziehen sich dabei zunächst auf seine Schülerinnen und Schüler, dann auch deren Eltern und schließlich auf das Kollegium:

Die *Erfahrungen mit seinen Schülerinnen und Schülern* schildert Lucas Benito zunächst unter dem Gesichtspunkt eines gelingenden Einstiegs in sein Berufsleben:

«bin mega froh dass es auch von den Schülern her .. interessant also für sie auch interessant gewesen ist sie haben mich akzeptiert und sie haben uh Freude gehabt an einem jungen ich sage mir mal dynamischen Lehrer der sich auch für Sprachen interessiert für ihre raren Sprachen wie auch Litauisch zum Beispiel oder ich bin dann fragen gegangen wie man ‹hoi› sagt ‹wie geht es›?» (Interview 5b, Z. 57-62)

In seiner Schilderung verbindet er dabei die Erleichterung über das Akzeptiertwerden mit seiner Person als jungen, dynamischen Lehrer, der sich für die verschiedenen Sprachen der Schulkinder interessiert. Ganz konkret erwähnt er, dass er sich dabei von den Schulkindern kurze Phrasen in ihren jeweiligen Sprachen beibringen lässt. Indem er die Szene konkret schildert, deutet er auch an, dass er etwas tut, das nicht alltäglich und bei allen Lehrpersonen üblich ist, sondern eher seine persönliche Spezialität darstellt.

Seine Spezialitäten oder Eigenheiten kommen danach an vielen Stellen des Interviews zum Ausdruck, in denen er sich intensiv mit den Fragen der Differen-

zen und Zugehörigkeiten auseinandersetzt. Gerade diese Fragen der Differenzen und Zugehörigkeiten nehmen in seinen Erzählungen und Reflexionen großen Raum ein, ohne dass er darauf angesprochen worden wäre.

So erzählt er etwa von einer Begebenheit in einem Klassenlager, in dem gemeinsam gekocht wird. Er streicht heraus, wie ein Mädchen aus einer «islamischen Familie» mit viel Selbstverständlichkeit gekocht habe, sodass auch die Buben der Klasse beeindruckt waren und schließlich selbst gut kochen wollten, während ein Mädchen aus einer «christlichen Familie» als verwöhnt da stand, nicht kochen wollte oder konnte und wohl im Ansehen vor der Klasse für einen Moment das Nachsehen hatte. Lucas Benito erklärt diesen Unterschied mit den Rollenverständnissen in den jeweiligen Familien:

«ein Mädchen, ich sags mal so schroff und wirklich klischehaft ein Mädchen in einer islamischen Familie muss viel mehr im Haushalt arbeiten als jetzt ein Mädchen in einer, jetzt sagen wir mal viel offeneren offeren, äh offeneren und chri in einer christlichen Familie sagen wir mal ganz einfach. / I: Mhm / E: Dort kann das Kind Kind sein und gamen bekommt einen iPad auf den siebten achten Geburtstag, darf gamen muss nicht kochen, das Mädchen in der isl muslimischen Familie muss mithelfen und darf nicht machen was der Bruder macht also keinen iPad spielen gehört sich nicht, und im Lager ist das uh herzig gewesen weil dann eben ist doch selbstverständlich dass man jetzt miteinander kocht und das andere hat sich ein bisschen, quergestellt hat nicht gewollt ‹oh immer ich immer ich› dabei, haben alle gleichviel bekommen es ist ja ein rotierender Ämtliplan gewesen das ist spannend gewesen.» (Interview 5b, Z. 753-588)

Lucas Benito ist sich bewusst, dass er mit dieser Darstellung Stereotypen aufgreift. Er stellt dabei die beiden Klischees des haushaltenden Mädchens aus der muslimischen Familie und des spielenden, wohlhabenden und seine Kindheit genießenden Mädchens aus der christlichen – und wohl auch schweizerischen – Familie nicht grundsätzlich in Frage, bemüht sich aber um eine umgekehrte Wertung: Das selbstverständliche Engagement beim Kochen von Seiten des muslimischen Mädchens erweist sich hier als Stärke, während das christliche Mädchen als verwöhnt und unkooperativ dargestellt wird.

In dieser Erzählung zeigt sich Lucas Benitos Bemühen, die gängigen Wertungen zu hinterfragen und die Schülerinnen und Schüler darin sanft herauszu fordern. Dabei verfällt er aber nicht in eine umgekehrte Schwarz-weiß-Logik, sondern gleicht die jeweiligen Wertungen in einem balancierenden Hin und Her zwischen diesen und jenen jeweils auch wieder aus. Ein Hinweis darauf ist die in diesem Abschnitt enthaltene Formulierung «dort kann das Kind Kind sein», die

sich auf das «christliche» Kind bezieht und die durchaus keinen ironischen Unterton hat.

Dieses bemüht ausgleichende Hin und Her bringt Lucas Benito allerdings auch in herausfordernde Situationen, wenn er sich gezwungen sieht, in der Rolle als Lehrer für eine von zwei Seiten Partei zu ergreifen. Entsprechend intensiv denkt er über eine Situation nach, die er erlebt hat, als ein «albanischer Bube» (Interview 5b, Z. 660) in seiner Klasse «den Blocher erwähnt» (Interview 5b, Z. 664), wie er es formuliert. Lucas Benito benennt die Situation nur indirekt und in einer offensichtlich abschwächenden Verharmlosung: «er hat irgendwie sagen wollen dass es halt auch Schweizer gibt die Ausländer nicht so gern haben» (Interview 5b, Z. 664-665). Es entsteht eine Situation, in der die ausländerfeindlichen Schweizer angeklagt sind, was die wenigen «Schweizer Kinder» (Interview 5b, Z. 658) in der Klasse in eine unangenehme Situation bringt, insbesondere aber Lucas Benito selbst, der seinen «albanischen» Schüler doch lieber etwas bremsen und zu einer gewissen Anpassung auffordern möchte:

«Und .. ja in diesem Moment habe ich schon ein bisschen schauen müssen also ich bin jetzt auch kein Fan vom Christoph Blocher [...] eigentlich, als Mensch als Bürger in diesem Land sollte man doch die Sprache richtig zu können, und das ist so für mich ein spezieller Moment gewesen wie soll ich jetzt dem gegenüber stehen also soll ich sagen es ist cool Ausländer zu sein oder eben einfach nur ihr könnt stolz sein aber es ist halt schon wichtig [lacht] dass man, dass man irgendwie diese Sprache lernt sozusagen.» (Interview 5b, Z. 680-695)

An dieser Stelle wird deutlich, dass Lucas Benito seine eigenen Umgangsweisen mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten als Folie verwendet für die Empfehlungen, die er an seine Schülerinnen und Schüler richtet: Man sollte schon «die Sprache richtig können» und sich bemühen um ein nicht-konfrontatives Miteinander, ohne dabei den Stolz als «Ausländer» aufgeben zu müssen.

Aus diesem Zwiespalt heraus erinnert er auch sein eigenes Erleben in einem anderen Licht und wird dabei in einer Weise deutlich, die für ihn ungewöhnlich ist:

«ich habe dort durch müssen immer dass man immer wieder anstößt und man merkt he man ist eigentlich jemand mit Migrationshintergrund, uund man darf stolz sein auf seine Herkunft sollte aber, auch dem andern oder man sollte man sollte sich bewusst sein dass man in der Schweiz ist, wenn man da geboren ist ist es sowieso speziell dann ist man, kennt man eigentlich nur das oder? dann sollte man das wie, als real behalten also etwas Reales vor Augen behalten. Sozusagen sich nicht irgendwie in eine Scheinwelt hineinden-

ken oder hineinleben hineinwandeln so dass man denkt, so dass man als Kind sogar anfängt sagen, eben jetzt müsst ihr mal sagen dass die zwei Schweizer Buben gehänselt werden, weil sie keine *Ausländer* sind oder?» (Interview 5b, Z. 686-708)

Diese Passage hat viel Interpretationsarbeit auch mehrerer beigezogener Personen gefordert und lässt sich wohl in folgender Weise lesen: Als «jemand mit Migrationshintergrund» stößt man immer wieder an, da muss man durch. Dabei sollte man nicht vergessen, dass man, wenn man «da geboren» ist, nur die Schweiz kennt, also keine Alternative hat als sich in dieses Umfeld einzufügen. Man sollte sich also nicht in einer zu starken Position – in einer «Scheinwelt» – wähnen und meinen, man könne sich leisten, die Verhältnisse umzukehren und nun diejenigen zu hänseln, die keine «Ausländer» sind. Stattdessen sollte man sich einfügen, darf dabei aber dennoch stolz sein auf seine Herkunft.

Der zweifache Anspruch des sich dem Status angemessenen Eingliederns einerseits und der stolzen Würdigung der eigenen Herkunft andererseits ist beim Lehrer Lucas Benito und seiner pädagogischen Orientierung verknüpft mit dem Erlernen und Pflegen der deutschen Sprache, wie auch mit für ihn grundlegenden Werten wie Ehrlichkeit und Anstand:

«hey, man kann es mit jedem cool oder gut haben .. wenn man ehrlich bleibt und man ist der der man ist man ist wie man ist woher man auch immer ist, und ja sozial sein zueinander oder einander gegenüber ehrlich und eben anständig sein ist sicher das Wichtigste.» (Interview 5b, Z. 721-725)

Dabei adressiert er durchaus gleichzeitig sich selbst und seine Schülerinnen und Schüler, denen er nahe legt, sich so zu verhalten, wie es sich auch für ihn selbst bewährt hat.

Dieses Bemühen um ein nicht-konfrontatives «Um-Widerstände-Herum-dribbeln» wird in einer weiteren erzählten Episode besonders deutlich, in der Lucas Benito einleitend meint, es gebe auch Situationen, in denen er sich «nach rechts oder links geschubst fühlst» (Interview 5b, Z. 727), was ihm nicht angenehm ist, weil er sich zu einer einseitigen Stellungnahme gedrängt sieht, worauf er sich aber eigentlich nicht einlassen möchte, weil er befürchtet, dass so etwas auch «hintenraus gehen» kann. Statt sich aber von dieser Befürchtung leiten zu lassen, stellt er heraus, wie ihn sein eigener Erfahrungshintergrund zu einer Gelassenheit im Umgang mit solch üblen Zuschreibungen gebracht hat, und dass er einen solch gelassenen Umgang auch als Entwicklungsziel für seine Schülerinnen und Schüler sieht:

«Also ich habe mir anhören müssen wie sie sagen wie sie ‹Scheißausländer›, jemandem gesagt haben in meiner Klasse und so also in der Klasse selbst das Kind ist Deutsch gewesen, [lacht] uh lustig genau. Und in solchen Situationen, eben kann es auch hintenraus gehen also es kann auch extrem werden, und ich mit *meinem* geschichtlichen Hintergrund, habe das ein bisschen cooler anschauen können weil ich weiß im Nachhinein werden sie, darüber lachen .. weil sie ja nichts Schlimmes gemacht haben außer eben ein schlimmes Wort gesagt ‹Scheiß›, oder?, und, ja. (3) Ja das ab- oder aufwerten das, ja man findet sich einfach mit den Jahren denke ich, das geht ein Leben lang hoff ich und .. [lacht] dass man sich kennenlernen darf bis am Schluss.» (Interview 5b, Z. 728-738)

Es scheint, dass die Umgangsweise von Lucas Benito hier auch mit einer gewissen Verharmlosung der Situation einher geht.

Klar ist, dass er sich in seiner Rolle als Lehrer deutlich stärker als in der Rolle als Privatperson in dilemmatischen Situationen befindet, in denen er sich zu einer einseitigen Stellungnahme beinahe gezwungen sieht, dieser aber auszuweichen versucht und stattdessen die gemeinsam wichtigen Werte wie Ehrlichkeit und Anstand ins Zentrum stellt. Seine Rolle beschreibt er in Bildern:

Er sieht seine Klasse analog zu einem ‹multikulturellen› Fußballteam, «wo es wirklich in der Schweiz halt multikulti her, zu und her geht» (Interview 5b, Z. 398-399) und in dem insbesondere die unterschiedlichen Sprachen ihren Platz haben und sogar als Ressource erlebt werden:

«Dass ein Kind das die Sprache mega gut gekonnt hat hat dann einem anderen geholfen das vielleicht nicht gerade Zugang gehabt hat zum Beispiel vom Litauischen ins Französische oder Türkisch ins Französische, ist manchmal ein bisschen holprig gewesen der Weg und dort haben wir zum Glück eben, hat es Lerntandems gegeben und Kolleginnen und Kollegen die einander geholfen haben .. das ist manchmal spannend und eben, gut gewesen dass dann nicht alle die gleiche Sprache gesprochen haben. Sondern dass man voneinander profitiert hat.» (Interview 5b, Z. 387-395)

Als Lehrer sieht er sich dabei gern als Teil des Teams, als jemand Vertrauten und Nahen, der Mut macht und das Selbstvertrauen stärkt, dem gegenüber die Schülerinnen und Schüler auch ehrlich sein können, wenn sie die Hausaufgaben vergessen haben oder eine zusätzliche Erklärung brauchen (Interview 5b, Z. 126-160).

Gleichzeitig möchte er aber auch eine gewisse Distanz wahren und dabei eine «natürliche Autorität» (Interview 5b, Z. 126) ausstrahlen, sodass er bei «Aufgabenvergessen oder Unterrichtsstören, oder ein schlimmes Wort sagen» (Interview 5b, Z. 163-164) die entsprechenden Konsequenzen einfordern kann. Er ist

dabei sehr um Fairness bemüht und verwendet für seine Rolle das Bild eines Schiedsrichters, der viel Gefühl und Menschenkenntnis braucht, um adäquat entscheiden zu können:

«ein Schiedsrichter pfeift mal ein Foul nicht, lässt aber bei der andern Mannschaft dann auch etwas dulden oder duldet dann auch etwas, und als Lehrer muss man dort eben auch Gefühl haben oder also ich denke mal es ist nichts Mathematisches zwar kann man schon Strichlein führen und Beobachtungen notieren und und, aber ich denke mal so, so ist der Job nichts mehr Schönes man muss wirklich mit Gefühl arbeiten. Aber im Grunde genommen sollte man schon unparteiisch bleiben also jedem Kind gegenüber fair und möglichst, gleich. [...] Ja und das ist eine Kunst denke ich mal das hat was mit Menschenkenntnis zu tun, und verlangt vom Lehrer auch ja, eine Ruhe eine Geduld, und Selbstsicherheit.» (Interview 5b, Z. 251-269)

Diese Bilder der Klasse als «multikulturelles» Fußballteam und des Lehrers in der Rolle eines Teammitglieds, aber vor allem auch in der Rolle eines Schiedsrichters bestätigen sich auch in der Analyse einer Reihe von narrativen Ausführungen und erscheinen hier als sehr passend.

Auch zum *Umgang mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler* macht sich Lucas Benito im Interview einige Gedanken. Diese Gedanken beruhen zumeist auf Selbsteinschätzungen und können nur vereinzelt mit narrativen Passagen überprüft werden.⁸⁶ Es bleibt deshalb weitgehend ungeklärt, wie er die Zusammenarbeit im Konkreten erlebt und gestaltet. Interessant ist aber, dass er die Zusammenarbeit mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler beinahe durchgehend in einen kontrastierenden Vergleich setzt zu «Schweizer Eltern» (Interview 5b, Z. 808):

In seiner Vorstellung, wie sich «Schweizer Eltern» verhalten, stützt er sich dabei vor allem auf Erzählungen eines Lehrerkollegen mit einem «polnischen Immigrationshintergrund». Dieser Kollege habe als Lehrer auf dem Land gearbeitet und erzählt, die Eltern seien dort «voll auf ihn los», sie seien «nie zufrieden» gewesen, sie würden auf einen «einhacken» können und Ansprüche stellen an die Schulleistungen ihrer Kinder und an die Arbeit der Lehrer, die ins Unermessliche gingen: «dass er wirklich alles für das Kind gibt! Weil dort ja, also man kann nie aufhören ein Kind zu fördern! Also das gibt es da wirklich (3) ja

86 Für die Unterscheidung zwischen eigentheoretischen Ausführungen und narrativen Passagen sowie ihrem jeweilig analysierbaren Gehalt, siehe unter 6.1.3.

die Grenze ist einfach the Sky also der Himmel sozusagen» (Interview 5b, Z. 805-832).

Lucas Benito macht in dieser für ihn ungewöhnlich dezidierten Sprache deutlich, dass er die Haltung dieser «Schweizer Eltern» seinem «polnischen Kollegen» gegenüber nicht gutheißen kann. Gleich darauf schwächt er aber diese harte Frontenbildung auch gleich wieder ab, indem er die Interessen dieser «Schweizer Eltern» aus ihrer Sicht darzustellen versucht und meint, sie seien halt selber durch diese Schule und wüssten deshalb, was man verlangen könne und dass es dazu auch notwendig sei, dass «man einem Lehrer manchmal auch ein paar Sachen rausquetschen muss oder ihn zurechtschubsen» (Interview 5b, Z. 828-829). Allerdings würde es ja auch «Schweizer Eltern» geben, die «nicht motzen kommen» (Interview 5b, Z. 811-812).

Im Kontrast dazu charakterisiert er die Eltern der «Arbeiterfamilien mit Migrationshintergrund» (Interview 5b, Z. 824) im städtischen Gebiet als diejenigen, die

«einfach hart arbeiten die hierher emigriert sind aus wirtschaftlichen Gründen oder was auch immer, dass die jetzt nicht wie die Schweizer Eltern auch auf einen Lehrer einhacken können, und einen Lehrer zurechtweisen ich meine ich habe mehr Freiheit, ich meine man darf sich auch mehr Fehler erlauben.» (Interview 5b, Z. 806-809)

Zudem seien diese Eltern viel dankbarer, denn sie seien «froh, dass der Lehrer die Kinder aushält und ihnen Deutsch beibringt und Mathe» (Interview 5a, Z. 839-840).

In der für Lucas Benito typischen Manier wechselt er in seiner Beschreibung hin und her zwischen den Perspektiven der jeweiligen Gruppen. Dabei behält er die Gruppeneinteilung in die «Schweizer Eltern auf dem Land» und die «Migranteneltern in der Stadt» bei, diskutiert aber die Vor- und Nachteile der jeweiligen Konstellationen für ihn als Lehrer. So fügt er an:

«auf dem Land hat man sicher den Vorteil dass man .. nur auf das Deutsch bezogen sicher weiter kommen könnte also man könnte also das kann man auch hier machen mit Kindern mit Ausländerkindern also so eben ich habe erst eine Klasse durch und denke mir vor allem .. also ich spüre es vor allem im schriftlichen Bereich also (3) das Schweizer Kind kommt einfach weiter [...] Also der Wortschatz ist etwas das man als Vorteil sehen könnte.» (Interview 5b, Z. 844-857)

Nebst diesen Vorteilen in den Deutschkompetenzen bei einem «Schweizer Kind» denkt Lucas Benito auch, dass die «Schweizer Eltern» sicher spannend sind zur inhaltlichen Zusammenarbeit im Unterricht:

«und die Eltern sicher auch spannend also oft sind es halt El eben Eltern die die Sprache gut können die vielleicht auch gute Ausbildungen haben, wo man auch super kann miteinbeziehen in das Schulische .. oder, ja. Kann man mit Migrationsfamilien auch. Oder. (3) Einfach *anders* dort muss man eben das Gespür haben denke ich mal. Ist vielleicht für ein paar nicht so nahe, und ich bin halt mit dem spanischen Migrationshintergrund hierher gekommen weil ja. Weil ich mir so etwas, ja erhofft habe dass es jetzt so Synergien jetzt gerade bedeutet in diesem Zusammenhang, aber dass man so .. ja. So Kulturen nutzen kann.» (Interview 5b, Z. 858-867)

Lucas Benitos Vorstellung unterschiedlicher Schulkontexte ist also stark geprägt von der Unterscheidung zwischen den ländlichen, gut ausgebildeten, deutschkompetenten und sehr fordernden «Schweizer» Familien und den städtischen, hart arbeitenden, weniger deutschkompetenten und sehr dankbaren «Migrationsfamilien».

Seine Entscheidung, den Kontext der Migrationsfamilien für seine Berufstätigkeit zu wählen, ist sicherlich auch davon geleitet, jenem ländlichen «Schweizer» Kontext ausweichen zu können. Seine Seitenbemerkung im Hinblick auf seine neue Klasse ist dabei wenig erstaunlich: Ab dem neuen Schuljahr erwartet ihn eine neue vierte Klasse mit «weniger Migrationshintergrund» (Interview 5b, Z. 1212) als er es bislang gewohnt war. Entsprechend meint er: «Das heißt ich kann mich dann (3) ja? Quasi gefasst machen» (Interview 5b, Z. 1212-1213).

Klar ist also sein Respekt vor diesen «Schweizer» Kindern und Eltern. Etwas weniger klar ist sein Erleben mit den «Migrationsfamilien». Im Rückblick auf seine drei ersten Unterrichtsjahre bilanziert er, er würde seine Berufswahl nicht bereuen. Er sieht viel Positives, insbesondere, dass er seine Interessen an Musik und an Sprachen ausleben kann. In seiner Formulierung spiegelt sich aber auch viel Selbstvergewisserung:

«Also ist wirklich ein schöner Job und, ich kann meine Interessen ausleben mit Musik und, ich habe halt gern Sprachen. Also wirklich. Ich begrüße an einem Elterngespräch gern türkische Eltern auf Türkisch oder, portugiesische auf Portugiesisch, drum, bereue ichs wirklich nicht und kann sagen ich bin einen *richtigen* Weg oder einen *guten* Weg gegangen oder, habe wirklich das Glück dürfen, also ja, dürfen machen sozusagen.» (Interview 5a, Z. 237-243)

Eine ähnliche Ambivalenz zeigt sich auch in Lucas Benitos *Erfahrungen im Kollegium*, auch hier unterscheidet er zwischen zwei Personenkreisen: Da ist auf der einen Seite der Kreis von denjenigen, die er «lieb gewonnen» (Interview 5b, Z. 1078) hat und auf der anderen Seite der Kreis von denjenigen, mit denen er «weniger anfangen» (Interview 5b, Z. 1079) kann, mit denen er aber trotzdem redet und zu denen er sich um einen guten Kontakt bemüht, denn er probiere «einfach es mit niemandem schlecht zu haben» (Interview 5b, Z. 1029-1030).

Dieses Bemühen erscheint hier ganz besonders verbunden mit der Frage des «Migrationshintergrunds». Ohne darauf angesprochen worden zu sein, macht Lucas Benito diese Frage zum Zentrum seiner Darstellung des Kollegiums:

«Es ist ein spannendes Kollegium. Also wir haben auch eine Migrationshintergrundteamkollegin wir haben, Lehrpersonen mit, Migrationshintergrund im Balkan, im Deutschen (4) ein paar Frauen Schweizerinnen sind, mit einem Italiener verheiratet nochmal ein Italiener, ein Türke sogar, eben ich finde das natürlich mega oder das auch zu spüren dass das, normal ist das Multikulturelle sozusagen. Das ist natürlich cool und, ja. Also ich sage jetzt nicht ich fühle mich fehl am Platz weil ich, aus einer spanischen Familie komme aber das spürt man halt schon raus.» (Interview 5b, Z. 1084-1092)

Lucas Benito schätzt es also außerordentlich, dass es in seinem Kollegium noch andere gibt, die auch einen «Migrationshintergrund» haben, weil daraus auch eine Normalität des «Multikulturellen» entstehe. Allerdings relativiert er diese Idee einer selbstverständlichen «multikulturellen» Normalität sofort wieder, indem er sie assoziiert mit einer Befürchtung, sich wegen seiner spanischen Herkunft fehl am Platz zu fühlen.

Diese Befürchtung ist dabei durchaus keine reine Fantasie. Lucas Benito erzählt eine Episode mit einem alteingesessenen «waschechten Zürcher» Lehrerkollegen, der einen Witz gemacht habe, von dem Lucas Benito aber nur hoffen kann, es sei ein Witz gewesen:

«ich hoffe es ist ein Witz gewesen, mir gesagt hat ich sei doppelt gestraft also erstens sei ich Ausländer und zweitens sei ich rede ich kein Zürideutsch [sondern Schaffhauser Dialekt, Anm. der Verfasserin][...] der der das gesagt hat ist halt der der am Äl Längsten im Team ist das ist jetzt wirklich etwas jemand Wichtiges für mich oder? nach dem ich mich richte. [...] Und ja das hat mich schon ein bisschen zum Nachdenken gebracht [...] Es gibt Befürworter von Lehrer mit Migrationshintergrund oder? es kann auch sein dass man im Kollegium sagt ‹Was macht auf einmal einer mit Migrationshintergrund im Lehrerzimmer?› oder das hat man vielleicht vor zwanzig Jahren mal gedacht oder vor zehn Jahren, zum Glück .. das so etwas spüre ich jetzt nicht würde ich jetzt mal behaupten oder

hoffe ich ich hoffe das ist ein Witz gewesen oder? Weil .. ja ist ja lustig dass er so denkt oder aber er ist halt einer er ist von hier oder? Ein waschechter Zürcher sage ich mal. Von so einem lässt man sich das noch gefallen.» (Interview 5b, Z. 1099-1124)

Lucas Benito macht also die Erfahrung, dass es in seinem Kollegium eine «multikulturelle» Normalität geben kann, die aber nicht von allen geteilt wird. Er bearbeitet diese Zuschreibung gedanklich, indem er sie zu relativieren versucht, sie auch als «lustig» bezeichnet und sie sich letztlich von einem so «waschechten» Zürcher einfach gefallen lässt. Es scheint also, als wende er auch hier seine bewährten Umgangsweisen des «um die Widerstände herumdribbelnden geschickten Fußballers» an. Gleichzeitig ist kaum zu überhören, dass er diese Äußerung seines Kollegen eben nicht als Witz, sondern als Kränkung und als implizites Infragestellen seiner Zugehörigkeit empfindet, sie aber durch seinen Umgang damit in ihrer Wirkung abzuschwächen versucht.

Im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen im Kollegium und seiner zunehmenden Berufserfahrung tauchen nun aber noch neue Aspekte in seinen Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit auf. Lucas Benito berichtet von Aspekten in seinen Wertorientierungen, mit denen er sich auch von manchen seiner Kollegen abgrenzt:

Zum einen legt Lucas Benito großen Wert auf eine «saubere» Sprache, die «anständig» ist. Er möchte einen Umgang mit sprachlichem Ausdruck pflegen und fördern, sodass die Schülerinnen und Schüler lernen, sich zwar ehrlich, aber doch «konstruktiv» und «möglichst anständig» mitzuteilen (Interview 5a, Z. 291-299). Damit grenzt er sich von denjenigen Lehrerkollegen ab, die darauf weniger Wert legen: «Also es gibt auch Lehrer die es akzeptieren wenn der Schüler einem «Dubel» sagt zum Beispiel» (Interview 5b, Z. 304-305)⁸⁷.

Zudem denkt er über seine Eigenheiten in der Wertorientierung nach und betont einmal mehr, dass ihm grundlegende Werte wie Ehrlichkeit sehr wichtig sind, während er – das wird aus dem größeren Kontext deutlich – die Pünktlichkeit für etwas weniger wichtig erachtet: «Dem einen ist das Ehrlichsein vielleicht wichtig [...] einem andern Lehrer ist das vielleicht weniger wichtig aber dafür das Pünktlichsein» (Interview 5b, Z. 277-279). Es ist vermutlich kein Zufall, dass er mit der Pünktlichkeit einen Wert anspricht, der als typisch schweizerisch gilt und dass er ihn mit einem offenkundig bedeutsameren Wert wie der Ehrlichkeit konterkariert.

87 «Dubel» ist ein Schweizerdeutsches Schimpfwort, ähnlich etwa wie «Blödmann» oder «Idiot».

In diesen Passagen kommt eine neue Umgangsweise zum Ausdruck, die sich über das Gängige auch erheben will und nach den Werten sucht, die den gängigen übergeordnet sind. Diese Tendenz pflegt Lucas Benito auch in seinem außerberuflichen Leben. Er erzählt, dass er sich zunehmend für Kunst, Musik und Literatur interessiert und dabei vor allem diejenigen Werke schätzt, die sich mit den großen philosophischen und religiösen Fragen des Lebens beschäftigen. Im Besonderen bewegt ihn auch die Geschichte Spaniens und das damit verbundene Zusammenleben von Juden, Muslimen und Christen:

«weswegen ich mich dort interessiere auch für die Geschichte von meinem Land sozusagen oder was so passiert ist .. liest man wirklich wie, der Jude der Muslim, und der Christ zusammengelebt haben und voneinander profitiert haben .. das finde ich mega oder da bin ich wirklich im Buch drin und es packt mich obwohl ich früher nicht so der Leser gewesen bin [...] Es ist nicht mal konkret die Religion es wird zwar immer erwähnt oder dass der Muslim ist und so dass der so betet oder (3) ja das Miteinander ist etwas Schönes sicher das hat mich interessiert in den letzten Jahren .. Krimis ist nicht so mein Ding gewesen oder so Liebesromane (4) mehr ja wirklich so das historisch, religiöse eher.» (Interview 5a, Z. 1786-1799)

Dieses Interesse assoziiert Lucas Benito mit seinen eigenen Erfahrungen des natio-ethno-kulturell vielfältigen Zusammenlebens, das er früher eher unbewusst erlebt habe, mit dem er sich heute aber bewusster auseinandersetzen würde (Interview 5a, Z. 1814-1824).

Das interessierte Lesen dient ihm aber nicht nur zur inhaltlichen Auseinandersetzung, sondern auch zur Verbesserung seiner Sprachkompetenzen. Es geht ihm dabei zwar auch um die deutsche Sprache, insbesondere aber um die spanische, die er auch auf hohem sprachlichem Niveau können möchte. Es ist auffallend, dass für ihn nun die spanische Sprache im Vordergrund steht, auch die Auseinandersetzung mit seinem Herkunftsland. Möglicherweise ist dieses neue Interesse eine Reaktion darauf, dass seine Schweizer Zugehörigkeiten im Umfeld der Schule stärker in Frage gestellt sind. Auffallend ist aber auch, dass diese Auseinandersetzung mit einer Umdeutung seiner Herkunftsidentität einher geht. Den lokalen Dialekt seiner Eltern und seiner Verwandten auf dem Land betrachtet er als «vulgär» (Interview 5a, Z. 1005), und von den dort gepflegten Musiktraditionen spricht er eher abschätzig, während er das «Castellano» als das «erichtige» Spanisch (Interview 5a, Z. 93) benennt und vom Flamenco in Andalusien mit Bewunderung berichtet (Interview 5a, Z. 552-556).

Lucas Benito pflegt also diese neuen Umgangsweisen im Sinn eines Aufsteigens zu etwas Höherem, Übergeordneten, Kultivierten, Gebildeten, mit dem er

nicht nur die Wertorientierungen als Lehrer überprüft, akzentuiert und auch gegen Schweizer Werte und die Werthaltungen mancher Kollegen abgrenzt, sondern auch seinen Herkunftsbezug umdeutet und sich stärker mit der spanischen Hochkultur identifiziert.

Folgende Umstände erscheinen für diese Entwicklung bedeutsam: Im schulischen Umfeld und in der Rolle als Lehrer erlebt Lucas Benito seine Zugehörigkeitsräume als deutlich polarisierter zwischen einer Schweizer Zugehörigkeit und einer anderen, die sich wohl als «mit Migrationshintergrund» bezeichnen ließe. Während er im Zuge der Rückkehr seines Vaters und dem Bleiben seiner Mutter, seines Bruders und sich selbst noch davon gesprochen hatte, er würde sich «irgendwie von hier» fühlen und froh sein, dass auch seine Mutter bleiben würde, sieht er sich im Kontext von Schule und Kollegium eher veranlasst, seine spanische Zugehörigkeit zu verteidigen: «wenn ich nach meiner Na Heimat gefragt werde eigentlich zwei Sachen angebe oder ich sage von hier, aber .. ich kenne auch einen andern Fleck. Ich fühle mich auch dort daheim» (Interview 5b, Z. 1172-1174).

Es mag diese Fremdpositionierung sein, die ihn dazu veranlasst, aus einer gewissen Defensive heraus die Zugehörigkeitsgefühle zu Spanien zu reflektieren. Sein sozialer Aufstieg und sein im Vergleich zu seinen Eltern und Großeltern stärkerer Bildungsbezug sind dann wohl der Hintergrund, vor dem er diese Zugehörigkeitsgefühle auch umdeutet und schließlich dazu verwendet, um nach den übergeordneten Werten zu suchen. Zugespitzt ließe sich sagen: Er überwindet die Differenzen, indem er sich über sie erhebt zu etwas Höherem.

Zusammenfassend zeigen sich in diesem beruflichen Teil von Lucas Benitos Lebensgeschichte eine Reihe unterschiedlicher Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit sowie seine damit verbundenen Umgangsweisen:

Die Stellensuche gestaltet sich bei Lucas Benito nach der Frage von Passung und Akzeptanz. Er findet eine Stelle in einem städtischen Einwanderungsquartier, von der er unter Verweis auf seine eigene Herkunftsgeschichte (Interview 5b, Z. 864) überzeugt ist, dass sie gut zu ihm passt. Gleichzeitig ist er zuversichtlich, dort gut akzeptiert zu werden, dies insbesondere im Kontrast zu Schulen auf dem Land mit hauptsächlich Kindern und Eltern «ohne Migrationshintergrund».

Die Arbeit als Lehrer in einer Mittelstufenklasse erlebt er zunächst erleichtert als ein Akzeptiertwerden, gleichzeitig als eine Arbeit, in der ihn die Fragen der Differenzen und Zugehörigkeiten immer wieder und in vielfältiger Weise umtreiben. Er stellt stereotype Bewertungen – etwa die Negativbewertung eines haushaltarbeitsgewohnten muslimischen Mädchens – in Frage und versucht seine Schülerinnen und Schüler auf sanfte Weise zu einem Relativieren solcher

Wertungen zu bewegen. Dabei ist es ihm ein Anliegen, dass diese Relativierungen nicht zu einer Umkehrung der Zuschreibungen führen, sodass in der Konsequenz die «Schweizer Kinder» in seiner Klasse darunter zu leiden hätten, die Zuschreibungen sich aber letztlich auch als Bumerang für das Kind «mit Migrationshintergrund» erweisen könnten. Als ein «albanischer Bube» seiner Klasse solche Tendenzen einer Umkehrung der Zuschreibungen entwickelt, versucht Lucas Benito ihn zu bremsen und ihm klar zu machen, dass er sich in der Position als «jemand mit Migrationshintergrund» nicht überschätzen sollte, sich aber stattdessen um einen «anständigen» Umgang bemühen und auch die deutsche Sprache gut erlernen sollte und dann, auf der Basis solcher Bemühungen, schon auch auf seine Herkunft stolz sein dürfe.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler zeichnet Lucas Benito vor allem in einer deskriptiven und argumentativen Weise, so dass die eigentlichen Erfahrungen dahinter weitgehend verborgen bleiben. Interessant ist aber Lucas Benitos sehr polarisierte Darstellung der Eltern im städtischen Einwanderungsquartier auf der einen Seite und der Eltern im ländlichen Milieu auf der anderen Seite. Die Eltern im städtischen Einwanderungsquartier beschreibt er als dankbar, als hart arbeitend, als wenig gebildet und als Menschen, für die es ein Gespür braucht für einen guten Umgang, ein Gespür, das er sich selbst durchaus zubilligt zu haben. Die Eltern im ländlichen Milieu zeichnet er im Kontrast dazu als überaus fordernd, besonders einem Lehrer mit Migrationshintergrund gegenüber, wie etwa seinem Kollegen mit polnischer Herkunft, der in einem ebensolchen Milieu arbeitet.

In der Beschreibung des Kollegiums entsteht ein ähnlich zweigeteiltes Bild: Auf der einen Seite hat Lucas Benito einige Kolleginnen und Kollegen «mit Migrationshintergrund» an seiner Seite, die er auch als solche benennt und sie mit der Hoffnung verbindet, es entstehe dadurch eine «Normalität des Multikulturellen». Auf der anderen Seite erfährt Lucas Benito aber Zuschreibungen eines alteingesessenen Zürcher Lehrers in seinem Team – er sei mit seinem spanischen und nicht-zürcherischen Hintergrund ja «doppelt gestraft» – die ihn seine Zugehörigkeit auch in Frage stellen lassen.

Im Umgang mit diesen Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit werden folgende Charakteristika deutlich:

Als Lehrer einer Mittelstufenklasse ist Lucas Benito sehr bemüht um einen nicht-konfrontativen, sondern gelassenen und vermittelnden Umgang mit Stereotypen, Zuschreibungen und Positionen.

Dabei ist offenkundig, dass er seine eigenen bewährten Umgangsweisen auch seinen Schülerinnen und Schülern «mit Migrationshintergrund» nahelegt:

Sie sollen anständig sein, die deutsche Sprache gut lernen, sich in ihrer Position nicht überschätzen, aber doch stolz sein auf ihre Herkunft.

Er verwendet dafür das Bild einer Klasse als «multikulturelle» Fußballmannschaft, in der insbesondere die verschiedenen Sprachen ihren wertgeschätzten Platz haben und zur gegenseitigen Unterstützung dienen sollen.

Seine eigene Rolle sieht er dabei im Sinn einer nahen und vertrauten, aber auch im Sinn einer distanzierten und natürlich-autoritären Figur. Letztere beschreibt er mit dem Bild eines fairen Schiedsrichters, der mit Gefühl und Menschenkenntnis jedem Kind gerecht zu werden versucht.

Mit diesen Umgangsweisen gerät Lucas Benito des Öfteren in dilemmatische Situationen, wenn er sich einer bipolaren Ausschließlichkeitslogik ausgesetzt und zu einer einseitigen Stellungnahme gezwungen sieht. Die dabei angesprochene Grenzlinie bezieht sich dabei fast durchgehend auf diejenige zwischen den «Schweizern» und jenen «mit Migrationshintergrund» und dies bezogen auf die Schulkinder, die Eltern und auch auf das Kollegium.

Lucas Benito versucht das Dilemma zu lösen, indem er auf höhere Werte verweist wie Sorgfalt in der Kommunikation, Ehrlichkeit oder Anstand. Dieses Verweisen auf höhere Werte steht bei ihm in einem Zusammenhang mit einem verstärkten Interesse an Literatur, Kunst und Musik und einem Umdeuten seiner eigenen Herkunftsbeziehung, die er vermehrt im Licht der städtischen spanischen Hochkultur betrachtet und sich von den bäuerlichen Verhältnissen seiner Eltern und Großeltern auf dem Land auch abgrenzt und distanziert.

7.2 TOM BRANKOVIĆ : KAMPF GEGEN SOZIALEN AUSSCHLUSS

7.2.1 Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung

Tom Branković sagt auf die Anfrage, ob er seine Lebensgeschichte erzählen würde, spontan zu und nimmt sich während seiner Ferien dafür Zeit. Er meint, ein solches Gespräch sei für ihn spannend und berichtet dann auch bei beiden Treffen in einem Café sehr ausführlich und engagiert, selbst nachdem wir die Tonaufnahme beendet haben. Nebst dieser Offenheit und dem offensichtlichen Interesse an einem solchen Gespräch ist auffallend, dass er den Gesprächsverlauf stark steuert, indem er die an ihn gerichteten Fragen zum Teil zurückweist oder umformuliert, um seinem eigenen «Erzählfaden» folgen zu können. Auffallend ist außerdem, dass er das Gespräch mit einem hohen Anteil an argumentativen Passagen und in einer klaren Sprache gestaltet, was darauf hinweist, dass er viel

über seine Lebensgeschichte nachgedacht und erklärende Zusammenhänge für sich gefunden hat, die er relativ leicht kommunizieren kann. An manchen Stellen hingegen verweilt er länger in den Argumentationen und führt sie intensiv aus, woraus deutlich wird, dass ihn diese Themen auch zur Zeit des Erzählers umtreiben und er sich stark mit ihren Widersprüchlichkeiten beschäftigt, auch im Rahmen des Interviews.

7.2.2 Lebensgeschichte im Überblick

Tom Branković kommt 1976 in der Schweiz als erstes Kind seiner Eltern zur Welt, drei Jahre später bekommt er eine Schwester. Seine Eltern sind vor der Geburt der beiden Kinder aus dem damaligen Jugoslawien in die Schweiz migriert und entscheiden sich nach einigen Jahren, in der Schweiz zu bleiben und sich gemeinsam mit den Kindern – sobald es möglich ist – einbürgern zu lassen. Die Migration hatte wohl vor allem wirtschaftliche Gründe. Beide Elternteile haben nur Primarschulbildung, der Vater arbeitet als Feinmechaniker, und die Mutter verdient mit Putzarbeiten dazu.

Tom wächst in einem Einwanderungsquartier einer Kleinstadt auf und erlebt mit den anderen Kindern einerseits vergnügliches gemeinsames Spielen auf dem Gelände des Wohnblockquartiers, andererseits aber auch abwertende Zuschreibungen als «Jugo», die sein Erleben der Kindheit stark prägen. Noch während seiner Zeit auf der Unterstufe ziehen die Eltern in eine Eigentumswohnung in einer anderen Stadt, wo Tom die Primar- und die Sekundarschule besucht.

Während der Sekundarschulzeit erlebt er eine persönliche Krise, die sich negativ auf seine Schulleistungen auswirkt, sodass er ein Jahr wiederholen muss. In der Wahl eines Berufs ist er unschlüssig, orientiert sich aber am Wunsch seiner Eltern, dass er und seine Schwester eine bessere Ausbildung erlangen sollen als ihnen selbst möglich war, und folgt schließlich dem Rat seines Klassenlehrers, die Ausbildung zum Primarlehrer zu wählen. Er schließt diese Ausbildung erfolgreich ab und findet eine Anstellung als Mittelstufenlehrer in einer ländlichen Schulgemeinde.

Nach einigen Jahren der Berufsausübung geht er mit seiner damaligen Freundin auf eine einjährige Weltreise. Nur kurze Zeit nach der Rückkehr in die Schweiz geht die Beziehung in die Brüche, was bei Tom erneut eine Krise auslöst und ihn veranlasst, sich intensiv mit weltanschaulichen Fragen zu beschäftigen.

Er geht zunächst zurück zu seiner ehemaligen Arbeitsstelle, kündigt diese Stelle schließlich nach insgesamt zehn Jahren und findet eine neue Anstellung in einer Schulgemeinde mit einer überdurchschnittlich einkommensstarken Bevöl-

kerung. Dort arbeitet er weitere vier Jahre auf der Mittelstufe. Zur Zeit des Interviews ist er 38 Jahre alt und überlegt sich, wiederum die Stelle zu wechseln, scheint aber noch unentschlossen darin, wonach er sucht.

7.2.3 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrer

Im Folgenden wird nun der Fokus auf die außerberuflichen Erfahrungen gerichtet, die Tom Branković in Bezug auf Differenz und Zugehörigkeit gemacht hat, und gleichzeitig näher betrachtet, wie er mit diesen Erfahrungen umgeht.

Tom wächst in einer familiären Viererkonstellation mit Vater, Mutter und Schwester auf. Seine Zugehörigkeit ist diesbezüglich sicherlich eine fraglose, allerdings ist sein rückblickendes Erinnern an diese frühe Zeit in der Familie mit ambivalenten Gefühlen verbunden. Einerseits hat er gute Erinnerungen etwa an gemeinsame Familienabende vor dem Fernseher bei ‹Wetten dass› oder einem Bud Spencer-Film, andererseits weiß er auch noch sehr genau, dass er für das Spielen im Wohnblockquartier schöne Kleidung anziehen musste, sie entsprechend nicht schmutzig machen durfte, was aber gewöhnlich nicht gelang, sodass seine Mutter Schläge androhte, die sein Vater dann ausführte (Interview 6a, Z. 23-43).

Aus rückblickender Perspektive sieht er diese Erlebnisse im Zusammenhang mit der elterlichen Herkunft, denn die schönen Kleider seien für sie aus Statusgründen wichtig gewesen: «Ich glaube das war schon noch speziell bei uns als ähm.. Kinder von.. Migranten [...] dass man immer schöne Kleider bekommen hat zum draußen spielen, weil das ist so ein.. Status der wichtig gewesen ist, oder» (Interview 6a, Z. 30-34). Obwohl er seine Eltern zu verstehen versucht, hat er gleichzeitig auch Verständnis für sich selbst, denn das sei «natürlich für so ein fünfjähriges Kind eine enorm schwierige Aufgabe, eine harte Nuss! Und hat meistens *nicht* funktioniert, oder» (Interview 6a, Z. 55-57).

Während er sich selbst mit dieser allzu schwierigen Aufgabe konfrontiert sieht und für das Nichtgelingen nach seinem Empfinden im Übermaß bestraft wird, erlebt er, dass sich die positive Aufmerksamkeit der Eltern vielmehr auf seine jüngere Schwester richtet, während ihm die Rolle zugewiesen wird, als älterer Bruder auf sie aufzupassen (Interview 6a, Z. 1056-1058).

Toms familiäre Bezüge beschränken sich fast vollständig auf die Kernfamilie. Verwandtschaftliche Verbindungen gibt es zwar im Rahmen jährlicher Besuche bei den Großeltern in Jugoslawien, allerdings scheint dieser Kontakt eher lose und für Tom wenig bedeutsam zu sein (Interview 6a, Z. 73-81). Auch zu seinem Taufpaten habe die Familie «praktisch keinen Kontakt» (Interview 6a,

Z. 76). Aus der Erzählung geht nichts hervor, was auf Personen deuten würde, die Tom jenseits der Kernfamilie nahe standen, auch nicht auf eine Gemeinschaft, etwa eine religiöse. Von den religiösen Zugehörigkeitsvorstellungen der Eltern erfährt Tom erst, nachdem er hört, wie seine Kollegen von verschiedenen Kirchen erzählen und er seine Eltern daraufhin fragt, ob sie – und mit ihnen auch er selbst – einer Kirche angehören würden. Er bekommt zur Antwort, sie seien serbisch-orthodox, aber die Kirche, die es dafür in der Schweiz gäbe, sei zu weit weg und sie würden deshalb nicht hingehen (Interview 6a, Z. 83-94).

Diese Hinweise auf die nur spärlichen verwandtschaftlichen oder Jugoslawien-bezogenen Kontakte schließen nicht aus, dass die wenigen erlebten Begegnungen mit positiven Erinnerungen verbunden sind. Bezeichnend ist hingegen Tom Brankovićs große Zurückhaltung, das Thema ‹Jugoslawien› im Zusammenhang mit seiner Kindheit überhaupt zu erwähnen. Er bringt es nur ein, wenn ihn die ‹Zugzwänge des Erzählens› (Schütze, 1976; vgl. unter 6.1.3) oder die Nachfragen der Interviewerin dazu nötigen, während er auch dann bei oberflächlichen, allgemeinen Erwähnungen bleibt und sich nicht auf das Erzählen konkreter Situationen einlässt.

Die Gründe dafür liegen offensichtlich darin, dass ihm der Jugoslawienbezug viele Schwierigkeiten und auch Gewalterfahrungen eingetragen hat, besonders während dieser ersten Zeit in R-Stadt. Er sagt, er sei von anderen Kindern «immer abgepasst» und «zusammengeschlagen» (Interview 6a, Z. 828-829) worden, womit er ausdrückt, dass er gezielt ausgewählt wurde und dass es mehrere waren, die es auf ihn abgesehen haben, während er selbst alleine war.

Aber es sind nicht nur die handgreiflichen Auseinandersetzungen und Niederlagen, sondern auch die Erfahrungen subtiler Demütigungen und Hänseleien, die seine frühe Schulzeit prägen. Man habe ihn belächelt, und in den Turnstunden, wenn Kinder für die Mannschaften gewählt werden sollten, sei er jeweils zuletzt gewählt worden: «wenn man etwas gesagt hat.. ja, ist man belächelt worden, im Turnen.. zuletzt gewählt, in dieser Zeit oder (3) ja» (Interview 6a, Z. 915-916).

Für Tom ist es klar, dass diese Erfahrungen in einem Zusammenhang stehen mit Zuschreibungen als ‹Jugo›: «Ich bin.. jemand gewesen der in R-Stadt recht oft als ähm.. Jugo wahrgenommen worden ist, und deshalb viel in Konflikten drin gewesen ist, also Leute haben mich abgepasst, oft Schlägereien, weil oft Schlägereien, wieder dreckige Hosen [lacht] und so weiter, oder» (Interview 6a, Z. 142-148).

Mit der Formulierung «als ähm.. Jugo wahrgenommen worden» betont er, dass nicht er, sondern Andere es sind, die das Thema der nationalen Herkunft einbringen und dass sie mit ‹Jugo› eine Bezeichnung wählen, die üblicherweise

zur Beschimpfung und Abwertung dient. Die Formulierung deutet außerdem auf ein sich wiederholendes Geschehen, das damit beginnt, als «Jugo» «wahrgekommen» zu werden, was zu Konflikten und Schlägereien führt, dies wiederum zu schmutzigen Hosen, die vermutlich – angedeutet mit dem «und so weiter» – die unausweichlichen Schläge durch den Vater zur Folge haben.

Tom gerät in dieser Zeit also von doppelter Seite in Bedrängnis und steht dieser Situation allein gegenüber. Einerseits sieht er sich mehreren Kindern gegenüber, die ihm nichts Gutes wollen, andererseits bekommt er dabei keine Unterstützung von Seiten der Eltern, sondern muss ganz im Gegenteil noch mit Bestrafung für seine verschmutzten Hosen rechnen.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass Tom Branković das Thema ‹Jugoslawien› ungern zur Sprache bringt und auch den Besuch der ‹jugoslawischen Schule› – das damalige Pendant zu den späteren ‹Kursen in Heimatlicher Sprache und Kultur⁸⁸ – in höchst unguter Erinnerung hat. Auf die Frage, wie es denn dort gewesen sei, sagt er:

«*Horror.*.. Montag Montag hasse ich vielleicht auch wegen dem. Weil es ist immer am Montagabend ist äh, die jugoslawische Schule hat man sie genannt, hat dann stattgefunden und dann hast du irgendwie (4) um halb fünf dorthin müssen dann ist es bis um sechs sieben gegangen dann bist du heim hast schnell etwas gegessen .. all diese Serien die dann um 18.30 losgegangen sind Knight Rider MacGyver, The A-Team ich weiß gar nicht was dort alles noch gelaufen ist wo die andern dann davon gesprochen haben was ich dann verpasst habe. Also ich bin gar nicht motiviert gewesen diese Sprache zu lernen.» (Interview 6b, Z. 747-755)

Noch während Toms Zeit auf der Unterstufe zieht die Familie in eine Eigentumswohnung in einer anderen Stadt. Den Wechsel in dieses für ihn völlig neue Umfeld stellt Tom Branković als einen Wechsel dar, der ihm ermöglicht, seine erlittene soziale Position in R-Stadt hinter sich zu lassen und stärker aktiv handelnd aufzutreten. Dabei wird deutlich, dass dieses aktiv Handelnde darauf aus-

88 Die ‹Kurse für Heimatliche Sprache und Kultur› gehen ursprünglich auf eine Initiative politischer Flüchtlinge aus Italien in den 1930er Jahren zurück und wurden ab den 1960er Jahren auch von anderen Einwanderungsgruppen angeboten. Sie werden durch die Herkunftslander oder private Trägerschaften finanziert und sollten ursprünglich dazu dienen, die Rückkehr ins Herkunftsland und die Wiedereingliederung ins dortige Schulsystem zu erleichtern, während später die Förderung der Zweisprachigkeit zentraler wurde, insbesondere auch für Kinder aus Familien ohne Rückkehrabsichten (Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt, 2011, S. 5-6).

gerichtet ist, in der sozialen Rangordnung aufsteigen zu können. Entsprechend nimmt Tom seine sozialen Bezüge zu den Gleichaltrigen in erster Linie als soziale Ordnung wahr, in der man einen höheren oder tieferen Platz einnimmt, im schlimmsten Fall jenen des «Omega», also jenen des alleruntersten:

«und in H-Stadt war es dann nicht mehr so, dort hast du, hast du wie in eine andere.. in einer anderen.. wie soll ich dem sagen? Hast du nicht als Omega angefangen, sondern hast *höher* einsteigen können, nur schon durch, durch die Tatsache, dass die neuen Schüler interessiert waren und die Vergangenheit nicht gekannt haben.. du bist für einen Moment im Zentrum der Aufmerksamkeit gestanden, und dieses Momentum habe ich gut nutzen können, um mich wie neu zu positionieren.» (Interview 6a, Z. 149-156)

Wie gut es ihm wirklich gelingt, dieses «Momentum der Aufmerksamkeit» bei den neuen Kollegen – die er distanziert «Schüler» nennt und damit auf den Schul- und Klassenkontext verweist – zur Selbstpositionierung zu nutzen, bleibt offen, denn er geht kaum auf konkret erlebte Situationen in narrativer Form ein, sondern bleibt weitgehend in einem deskriptiven und argumentativen Duktus auf hohem Abstraktionsniveau. Sicher ist aber, dass er den Wechsel nach H-Stadt im Rückblick mit einer starken Absicht assoziiert, die Aufmerksamkeit der Kollegen in einer Weise zu gewinnen, die ihm eine anerkannte Position ermöglicht und dass er das reaktive Erleiden zugunsten eines aktiven Handelns zurückzulassen versucht.

Er tut das nicht nur im verbalen, kommunikativen Sinn, sondern beginnt außerdem, Kampfsport zu betreiben, um «anders auftreten» (Interview 6a, Z. 144) zu können. In diesem Zusammenhang kann er durchaus von konkreten Erlebnissen erzählen. Eines davon bezeichnet er als «Schlüsselerlebnis» (Interview 6a, Z. 971). Er erlebt überrascht, dass er mit seinem Auftreten den gewünschten Effekt erzielt:

«Ich erinnere mich sogar noch an einen Moment.. wo, irgendjemand hat mir etwas gesagt, ich glaube Lukas hat er sogar geheißen.. der Bub, ich mag mich jetzt ganz genau erinnern, und der ist dort gestanden und ich habe einfach reflexartig habe ich einfach so meine Hand gehoben und er ist zusammengezuckt.. dann habe ich gefunden: *Wow!* [lacht] Und.. dort habe ich glaube ich so Selbstvertrauen gewonnen.» (Interview 6a, Z. 918-924)

Aber trotz dieser starken Absicht, die Aufmerksamkeit der Gleichaltrigen für sich zu gewinnen und dabei ein sicheres und sogar einschüchterndes Auftreten zu zeigen, gerät er auch in H-Stadt in Schlägereien, bei denen er unterlegen ist.

Er eignet sich aber eine Haltung an, nicht klein beizugeben, sondern seine Haut «so teuer wie möglich» zu verkaufen:

«ich bin dann.. doch noch ein paar Mal in eine.. in Konflikte gekommen, wo, wo dann in Schlägereien ausgeartet sind, und es ist, es ist dann oft so gewesen, ich *alleine*.. gegen drei vier andere, oder.. und äh (3) ich habe gewusst.. du.. die magst du nicht alle drei, oder.. und irgendwann, irgendwann ist es einfach so gewesen, bist du irgendwo unter denen gelegen, die halten dich fest.. der eine prügelt rein, und irgendwie ist meine Hand frei gekommen, und ich habe dann einen Oberschenkel oder eine Ferse erwischt, einfach reingebissen.. die Reaktion ist gewesen, die sind weg gesprungen, einfach haben mich losgelassen, weg, und dann habe ich auch gemerkt.. ich mag nicht alle drei, aber *einen*, *einer* muss auch, muss auch einen Blutzoll .. geben, oder, und.. ich glaube eben das zieht sich durch, einfach auch wenn du nicht gewinnst, verkauf deine Haut so teuer wie möglich.» (Interview 6a, Z. 927-985)⁸⁹

Mit dem Ausdruck «das zieht sich durch» weist er darauf hin, dass es sich dabei um eine Haltung handelt, die er in dieser Zeit zu entwickeln beginnt und danach beibehält. Er nennt diese Haltung auch einen «Kämpfergeist» (Interview 6a, Z. 987) und sieht sie als eine Notwendigkeit, denn

«das eine hängt ja mit dem anderen zusammen.. wenn du dich nicht wehrst, sinkt auch die Achtung der Leute.. oder du wirst.. sie mögen dich vielleicht nicht, aber sie wissen, uh.. ein Skorpion ist auch klein, aber er sticht und es tut weh, ja wir sind zwar zu dritt aber, ich weiß ja nicht *wen* es erwischt, das könnte auch *ich* sein.» (Interview 6a, Z. 988-993)

Notgedrungen sucht Tom also nach Mitteln und Wegen, sich die «Achtung der Leute» zu erhalten, wenn er auch nicht damit rechnet, von ihnen gemocht zu werden. Hätte er einen solchen Kampfgeist nicht entwickelt – so denkt er im Rückblick – dann hätte er sich irgendwann einmal «abgefunden mit.. ja.. kommst du halt auf den Grind.. das ist doch egal.. andere Wegli nehmen, verstecken.. ja..» (Interview 6a, Z. 1002-1003), hätte also statt der sich wehrenden eher die ausweichende Strategie gewählt, indem er auf dem Schulweg Umwege genommen oder sich versteckt hätte.

Es ist auffallend, dass es sich bei diesen Überlegungen zur sozialen Position und zum Bestreben nach Achtung um ein Thema handelt, das seine Erzählung

89 Mit «mag» (in «die magst du nicht alle») ist hier das Schweizerdeutsche «mögä» im Sinn von «schaffen», «bewältigen» oder «bezwingen» gemeint, entsprechend also etwa «die schaffst du nicht alle drei». Gleches gilt für den Satz «ich mag nicht alle drei».

der Primarschulzeit dominiert und strukturiert. Seine sozialen Bezugsfelder sind dabei durchgängig die Gleichaltrigen, denen er als Einzelner gegenübersteht.

Eine Ausnahme bildet einzig seine jüngere Schwester, zu der er als älterer Bruder – als Beschützer und als der Stärkere – eine andere Rolle einnehmen kann: «Dann ist die Schwester auch in die Schule gekommen, und dann bin ich zum ersten Mal in der Rolle gewesen, ich bin der große Bruder von jemandem an der Schule, habe immer ein bisschen geschaut, wo die Schwester ist.. ja» (Interview 6a, Z. 158-163). Tom Branković führt nicht näher aus, wie er seine Rolle als Bruder erlebt hat, sodass lediglich vermutet werden kann, dass sie höchstens ein wenig dazu beigetragen hat, in der sozialen Rangordnung die von ihm angestrebte bessere und höhere Position einzunehmen.

Beim Anstreben dieser Position spielt die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit insofern eine Rolle, als Tom sie während seiner ersten Zeit in R-Stadt als herabwürdigende Zuschreibung erlebt hat und nun in H-Stadt viel daran setzt, nicht mehr in diese Lage zu geraten. Es geht ihm daher weniger um Anerkennung im Rahmen schweizerischer, kantonaler oder lokaler Zugehörigkeiten, sondern in erster Linie um eine Anerkennung, die sich *nicht* auf Jugoslawien und die damit einhergehende Abwertung bezieht.

Tom Brankovićs Erzählung seiner Schulzeit lässt sich grob in drei Phasen gliedern: Zunächst die erste Unterstufenzeit in R-Stadt, in der er die Zuschreibungen als «Jugo» erleidet, dann die restliche Primarschulzeit auf der Unter- und dann Mittelstufe in H-Stadt, in der er um Aufmerksamkeit und Anerkennung ringt und dabei stärker aktiv handelnd auftritt, und schließlich die Sekundarschulzeit, die er ebenfalls in H-Stadt erlebt:

Während er in der Primarschulzeit «eher ein Angepasster» (Interview 6a, Z. 1035-1036) gewesen sei, sei er in der Sekundarschulzeit ein «verhaltensorigineller Schüler» (Interview 6a, Z. 217) gewesen, wie er sich scherhaft selber nennt, indem er an dieser Stelle ein typisches Lehrervokabular verwendet:

«Das sind die Jahre gewesen, wo ich viel, wo ich viel Unfug angestellt habe / I: Mhm / E: also heute würde man sagen ein <verhaltensorigineller Schüler> bin ich gewesen [lacht] / I: [lacht] / E: vorlaut.. uninteressiert.. habe mich selber unterhalten während dem Unterricht, mit, Scherzen.. viel Zeug ist kaputt gegangen, durch meine Hände [lacht] Wandtafeln, Lampen (3) Streit gesucht mit den Lehrpersonen.. ich bin oft im Lehrerzimmer gewesen.. wegen Vorfällen die gewesen sind.» (Interview 6a, Z. 214-224)

Nicht nur in der Erzählweise und im Gebrauch eines typischen Lehrervokabulars, sondern auch in seiner eigenen expliziten Interpretation betrachtet er diese

Phase mit einem eher distanzierten Blick. Er beschreibt sie als eine Phase, die einerseits durch die Schule und Unterrichtsform und andererseits durch den Wunsch nach Aufmerksamkeit geprägt war.

«Ich glaube.. diese Auseinandersetzungen sind so eine Mischung gewesen zwischen (3) meine Langeweile zu kompensieren.. und das ist wirklich viel sitzen gewesen, zuhören.. das Konforme.. das hat mir einfach nicht so.. gepasst, plus Aufmerksamkeit erregen bei den Klassenkameraden, und besonders bei den Klassenkameradinnen (3) weil, du kannst.. wenn du eine Plattform hast, wo du.. brillieren kannst, in der einen oder anderen Form.. du wirst wahrgenommen.. du hast einen Ruf.. klar, der Ruf ist nachher nicht immer zu.. zum Vorteil, gewesen, aber.. du konntest wie (5) Eindruck machen.. auf die eine oder andere Seite.. oder man hat mich gekannt.. bei den Lehrern und bei den Schülern.. / I: Mhm / E: ..aber ich wüsste jetzt nicht, was mehr Gewicht gehabt hat, eben die Langeweile / I: Mhm / E: ..oder eben das.. diese Plattform nutzen, zum sich zur Geltung bringen.» (Interview 6a, Z. 1040-1056)

Statt sich also wie in der Primarschule die Aufmerksamkeit durch eine größere Sicherheit im Auftreten und durch «Kämpfergeist» zu erarbeiten, wird er nun in einer Weise aktiv, die ihn noch radikaler aus der reaktiven Rolle heraus und in eine noch stärker aktive Rolle hinein bringt. Nun ist *er* derjenige, der zuerst handelt, indem er «vorlaut» ist, Scherze macht, Streit sucht und damit Aufmerksamkeit erregt, «wahrgenommen» wird, sich selbst «einen Ruf» schafft, «Eindruck» macht und sich «zur Geltung» bringt. Es ist ein Verhalten, mit dem er sich vom Konformen abhebt und auf diese Weise die Aufmerksamkeit der Klassenkameraden – und in diesem Alter nun besonders auch der Klassenkameradinnen – proaktiv auf sich zu ziehen versucht.

Aber nebst diesem Streben nach Aufmerksamkeit sieht er auch die Schule als Ursache seines Verhaltens. Die Langeweile habe ihn dazu getrieben, sich selbst zu unterhalten, womit er impliziert, dass die Unterrichtsinhalte für ihn uninteressant waren. Er sei «immer» ein «Minimalist» gewesen, «entweder es interessiert mich, dann habe ich es mit Leidenschaft gemacht, oder es hat mich nicht interessiert, dann habe ich es gar nicht gemacht» (Interview 6a, Z. 170-173). In dieser Zeit sei er «nicht so interessiert» gewesen, «ich habe einfach gemerkt, meine Eltern hätten Freude gehabt und mein Lehrer hat gesagt, ich habe das Potenzial, also habe ich es gemacht. Aber er ist, er ist nicht darum herumgekommen, mir zu sagen dass ich ein fauler Sack sei» (Interview 6a, Z. 175-181). Mit dieser eigenen rückblickenden Deutung stellt er sich als aktiv Handelnden und selbst Entscheidenden in den Vordergrund, der sich nur engagiert, wenn er es möchte und wenn es für ihn interessant ist, während er gleichzeitig zugesteht, auch dem

Wunsch der Eltern und dem durch die Lehrer zugesprochenen Potenzial gefolgt zu sein, indem er trotz seines Desinteresses den Minimalanforderungen Genüge geleistet hat.

Dann allerdings habe es ihm ein Jahr lang «völlig ausgehangt» (Interview 6a, Z. 194). Tom hat zu der Zeit «keine Lust», es ist «viel Pubertät» im Spiel, «viel Hormone», wie er in knappen Worten andeutet und worüber er offenbar nur ungern erzählt (Interview 6a, Z. 194-197). Schließlich muss er das zweite Sekundarschuljahr wiederholen (Interview 6a, Z. 192). Während er schon davor in seinen Bemühungen um Aufmerksamkeit und Achtung durchgehend als Einzelner und als Einzelkämpfer auftritt, bekommt diese Vereinzelung nun noch eine zusätzliche Komponente, indem er seine angestammte Klasse verlassen muss.

In dieser Zeit erfährt Tom allerdings einen gewissen Rückhalt von Seiten seiner Lehrer und seiner Eltern. Seine Lehrer sehen trotz des Leistungsrückgangs auch das Potenzial in ihm, sodass sie ihn nicht zurückstufen, sondern ein Jahr wiederholen lassen, und von seinen Eltern spürt er, wie sehr sie sich wünschen, dass ihre beiden Kinder einen besseren Schulabschluss erlangen als es ihnen selbst möglich war (Interview 6a, Z. 198-203). Diese beiden Umstände sind wohl bedeutsam dafür, dass sich Tom schließlich für die Ausbildung zum Primarlehrer entscheidet, was ihm auch ohne weitere schulische Schwierigkeiten gelingt (siehe Ausführungen dazu im nachfolgenden Unterkapitel).

Im weiteren Verlauf gestalten sich seine Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit nun noch einmal in neuer Weise, indem sich Tom überaus intensiv mit weltanschaulichen Fragen beschäftigt, zunächst im Rahmen seiner Ausbildung, dann auch im privaten Rahmen in Auseinandersetzung mit seinen Eltern, besonders mit seinem Vater.

Im Rahmen seiner Ausbildung ist es ein Lehrer in Geschichte und Geografie, der für Tom eine wichtige Rolle spielt. Tom ist von dessen breitem Wissen sehr angetan, bezeichnet ihn sogar als Vorbild (Interview 6a, Z. 1098) und fühlt sich von ihm in seinen eigenen Fragen und Interessen angesprochen. Dieser Lehrer regt ihn etwa dazu an, Sagen, Mythen oder Legenden sowie biblische Geschichten auf ihre Funktion hin zu hinterfragen und sie reflektierend zu relativieren, eine Betrachtungsweise, die bei Tom auf großes Interesse stößt:

«und wir haben dann mit dem.. ein bisschen über solche Sachen geschwätz und Sagen, Mythen, Legenden verglichen mit Geschichte, was ist Tatsache gewesen, [...] er hat da zumal das erste Mal das Wort ‹Agnostiker› gebraucht, oder, das habe ich vorher nicht gekannt, und er hat gesagt, das sei, ihn faszinieren Sagen, Mythen und Legenden, aber, er sehe es nicht an als dass das ein Teil äh, von der.. faktischen Geschichte ist, sondern wie

Menschen sich Sachen *erklärt* haben.. und das ist für mich bis zu diesem Zeitpunkt neu gewesen, dass man das getrennt hat, oder weil Religion ist immer für mich, auch von meinem Umfeld.. angeschaut worden als irgendetwas, das irgendwie.. ja.. dazumal ist es gegangen, oder, dann hat halt der Noah die Tiere auf das Schiff genommen und man weiß nicht genau, ob es passiert ist oder nicht, und ich habe das einfach so hingenommen, und.. zu diesem Zeitpunkt ist es wieder interessant geworden für mich.» (Interview 6a, Z. 361-378)

Die Anregungen dieses Lehrers, überlieferte Geschichten und vermeintlich geschichtliche Fakten zu hinterfragen und in diesem Sinn «über den Tellerrand hinauszuschauen» (Interview 6a, Z. 1101) sind für Tom höchst animierend:

«König Arthus, der Ritter der Tafelrunde, habe ich dann gelesen, dann äh, der trojanische Krieg / I: Mhm / E: vom Homer.. die Odyssee, ich habe wirklich so viel gelesen wie noch nie in meinem Leben [...] das hat mich dann fasziniert, und.. Kreuzzüge.. Römer.. Industrialisierung also ich habe Geschichte in dieser Zeit habe ich verschlungen.» (Interview 6a, Z. 378-395)

Die Auseinandersetzungen finden dabei nicht nur lesend und im Austausch mit dem Geschichtslehrer statt, sondern auch unter den Kollegen, wobei Tom Branković in diesem Zusammenhang erstmalig auch von einem «Freundeskreis» spricht:

«Als Zwanzig, Zweiundzwanzigjähriger habe ich gefunden, Kapitalismus, Kommunismus, in dem sind wir dort gesteckt, und, es ist alles im Umbruch gewesen in den Neunzigerjahren.. äh, irgendwo muss es doch ein System geben, das, das verhebt.. habe da auch in meinem Freundeskreis recht rege Diskussionen geführt mit, wir haben das, angeschaut und, die Hippiezeit aus den Sechzigerjahren war auch noch, etwas das immer so ein bisschen, im Hinterkopf war.. Anarchie, was ist das? ..kann der Mensch überhaupt die Verantwortung für sich selber übernehmen, ohne dass man Gesetze braucht. Ja, das sind einfach Sachen gewesen, die haben wir an uu vielen Abenden diskutiert und, das sind lange Abende geworden.» (Interview 6a, Z. 400-411)⁹⁰

Nebst diesen Auseinandersetzungen im Rahmen der Ausbildung finden sie auch im Rahmen der Familie statt, vor allem mit Toms Vater: Im Kontext der Jugoslawienkriege erlebt Tom, dass sie als Familie plötzlich nicht mehr als «Jugosla-

90 «Verhebt» ist ein schweizerdeutscher Ausdruck für etwas, das nicht nur funktioniert, sondern das «hält», das stabil und verlässlich ist.

wen» wahrgenommen werden, sondern als «Serben» und als «Orthodoxe», insbesondere von Bekannten mit ebenfalls ehemals jugoslawischer, aber ethnisch oder religiös anderer Zugehörigkeit, und dass diese Bekannten auf einmal nichts mehr mit Toms Familie zu tun haben möchten (Interview 6a, 453-463). Es ist naheliegend und auch offensichtlich, dass dieses Erleben bei Tom auf einen höchst wunden Punkt trifft. Er erzählt zu diesem Thema energisch, engagiert und ausführlich, sodass sowohl an der Erzählweise wie auch am Inhalt gut zu erkennen ist, dass ihm dieses Thema wichtig ist und dass er es intensiv bearbeitet hat:

«du wirst auch aufgrund von deinem Nachnamen, einer gewissen Ethnie zugeordnet.. und, man mag dich nicht [...] ich habe dann den Deutschen noch ein bisschen nachempfinden können, oder weil als deutscher, Nazi.. Serbien hat Völkermord betrieben, im Balkan.. in den Neunzigerjahren.. also bist du dabei, du gehörst zu dem Volk, das, das Schlimmes gemacht hat, und du hast denen noch so breit erklären können [...] es wird mir einfach angehängt irgendwo.» (Interview 6a, Z. 458- 469)

Tom ist entschlossen, sich solche Zuschreibungen nicht mehr einfach anhängen zu lassen und stattdessen selber darüber zu bestimmen, welches Weltbild er vertritt. Dabei möchte er sich von der «Schublade», in die er unweigerlich dennoch gesteckt wird, nicht mehr beirren lassen, sondern sich von dieser Enge befreien:

«Weltbilder muss man vertreten, dass man zu einer Gruppierung gehört, ich vertrete dieses Weltbild nicht.. also ich kann, ich kann meine, ich kann meine biologische Herkunft nicht wegdiskutieren, aber eine Konfession ist äh.. ist äh ein Weltbild zu dem man steht, oder man steht *nicht* dazu, und das hat nichts mit den Eltern zu tun. Der kulturelle Hintergrund mag so geprägt sein, aber ob ich katholisch bin, evangelisch, orthodox, oder Muslim, das entscheide *ich*, auch wenn es jetzt mein Gegenüber an der Taufe festmachen möchte, dann kann ich sagen: ‹Ok, dann machst du es an der Taufe fest, dann machst du eine Schublade auf und tust mich dort rein, wenn es dir gefällt›, mich interessiert es nicht. ..und das hat, ich meine ich sage das jetzt so da, einfach in ein paar Sätzen, aber diese Erkenntnis war so richtig eine Befreiung.» (Interview 6a, Z. 470-483)

Dieser Moment der «Befreiung» ist für Tom höchst bedeutsam. Er knüpft an der Erkenntnis an, die er durch seinen Geschichts- und Geografielehrer gewonnen hat, dass vermeintlich faktische Erzählungen wie Mythen und Legenden nach ihrer Funktion hinterfragt und damit relativiert werden können. Hier bezieht er diese relativierende Betrachtung auf die vermeintlich qua Herkunft gegebenen oder «faktischen» Zugehörigkeiten, die in seinen Augen ebenfalls hinterfragt werden können. Er möchte damit erreichen, dass er selbst über sein Weltbild,

seine religiöse Orientierung und damit auch seine Zugehörigkeiten bestimmen kann, erlebt aber gleichzeitig, dass diese Selbstbestimmung davon abhängt, ob man ihm wirklich zuhört, was durchaus nicht immer der Fall ist:

«Ich sage, wer ich bin, ich sage wie mein Weltbild funktioniert.. und wenn ich in deinen Augen halt ein Jugoslawe bin, der.. orthodoxe Wurzeln hat.. mach du das [lacht], du kannst aus mir einen Indianer machen, weil ich mal in Amerika gewesen bin und jetzt irgendwie so ein Ketteli trage oder ich weiß nicht was, oder [...] mein kurzer Haarschnitt macht mich vielleicht zu einem, Rechtsradikalen, wenn du das möchtest.. aber du hörst mir ja nicht *zu*.» (Interview 6a, Z. 485-491)

Während Tom damit für sich selbst erneut einen – wenn auch nicht gänzlich befriedigenden – Weg gefunden hat, mit den zugeschriebenen Zugehörigkeiten umzugehen, findet er bei seinen Eltern und besonders bei seinem Vater eine Haltung, die er zwar versucht zu verstehen, gegen die er sich aber gleichzeitig vehement zur Wehr setzt. Er erlebt, dass die Kriegsgeschehnisse die Familie emotional aufwühlen (Interview 6a, Z. 434), sowohl im Sinn von Nationalstolz wie auch im Sinn von familiären Verlusten:

Der Nationalstolz wird etwa im Rahmen des Kosovokriegs deutlich, als die Eltern um die alten serbisch-orthodoxen Kirchen im Kosovo fürchten (Interview 6a, Z. 523-527). Tom reagiert ungehalten und verständnislos darauf, dass wegen einiger alter Kirchen und wegen religiöser und kultureller Traditionen blutige Kriege ausgetragen würden und meint dezidiert: «wieso sprengen wir nicht einfach alle diese, blöden Kirchen in die Luft» (Interview 6a, Z. 528-529), eine Strategie, die sich seines Erachtens auch auf den Nahostkonflikt anwenden ließe, damit man merken könne, wie absurd auch dieser Krieg sei:

«nimm mal alle Tempel dort weg, und all die, all die Mauern und all das Zeug, und dann merkst du auf einmal, die kämpfen eigentlich um ein bisschen Sand, um Stein, und Olivenbäume.. und die haben noch nicht einmal Bodenschätze.. nichts, oder, ich meine es geht nur darum, dass irgendwie viel Metaphysik herumschwemmt in diesem Land, und jeder den Anspruch auf diese Metaphysik erhebt.» (Interview 6a, Z. 531-537)

Als die Familie hört, dass ein Cousin ums Leben kommt, weil er während einer Übung mit einem Militärfahrzeug auf eine Mine fährt, reagiert Toms Vater mit Wünschen nach Vergeltung, was zwischen Tom und seinem Vater zu einem «Erwachsenenstreit» führt:

«und dann habe ich wirklich zum ersten Mal.. einen Erwachsenenstreit gehabt mit meinem, mit meinem Vater.. weil er eben gefunden hat.. ja und jetzt erst recht und so, dann habe ich gefunden: ›Ja aber hör mal, du befürwortest den Krieg! Dann kannst du nicht wählen, wer stirbt.. Krieg ist so, da sterben auf *beiden* Seiten Leute, hast du nicht das Gefühl dass auf der einen Seite *auch* Väter, oder Verwandte jetzt am Trauern sind, wegen, Leuten die unter *deiner* Fahne kämpfen?.. das hat ihn dann verrückt gemacht, dass ich nicht die Partei ergriffen habe, für das Land, und wir haben seitdem *nie* mehr über das geredet.» (Interview 6a, Z. 598-507)

Tom kann seinen Vater nicht von seiner Meinung überzeugen, sodass die Politik als Gesprächsthema zwischen ihnen zu einem Tabu wird. Er deutet diesen unüberwindbaren Meinungs- und Haltungsunterschied zwischen ihnen, indem er sich selbst und seine Schwester als «westlich geprägt» und «gebildet» betrachtet, während er seinem Vater Ansprüche als «Patriarch» unterstellt und ihn entsprechend mit weniger «westlich», weniger «gebildet» und außerdem mit «Scheuklappen» und «Tunnelblick» assoziiert und trotz all dieser negativen Konnotationen zu verstehen versucht:

«Ja.. die Politik ist so wie ein, Tabu, weil wir merken, wir haben es (3) wir haben verschiedene Ansichten (3) der Rationalismus den er uns, quasi.. schmackhaft machen wollte, als Patriarch, als Oberhaupt der Familie, den hat meine Schwester und ich einfach nicht angenommen, weil wir sind zu sehr, westlich geprägt gewesen, wenn du so willst, oder schon, gebildet, mit meiner.. Lehrersemi-Ausbildung, wo ich das Ganze einfach differenzierter angesehen habe, nicht so.. Scheuklappen, der Tunnelblick.. auf eine Art und Weise konnte ich ihn verstehen, weißt du.. er ist da, er liebt sein Land, es wird auseinandergerissen, Leute sterben (4) gleichzeitig musste ich sagen nein, jetzt bin ich.. ich bin eine eigenständige Persönlichkeit.. ich muss nicht eine Familientradition aufrechterhalten, sondern tun was richtig ist für mich.» (Interview 6a, Z. 509-521)⁹¹

Einmal mehr führt also Toms Umgangsweise mit Zugehörigkeiten und Zuschreibungen dazu, dass er sich von Menschen – in diesem Fall von seinem Vater – distanziert und sich als Einzelner positioniert.

91 Es bleibt etwas unklar, was Tom Branković hier mit dem «Rationalismus» seines Vaters meint. Möglicherweise ist damit die Rationalität des Vaters angesprochen, also seine Sichtweise in seiner eigenen Erklärungslogik.

Dieser Zusammenhang von Differenz, Distanzierung und Vereinzelung entsteht noch ein weiteres Mal, als Tom in eine Situation gerät, die ihn zutiefst erschüttert. Er selbst nennt sie den «Ground Zero» seines Lebens (Interview 6a, Z. 841).

Nach Abschluss seiner Ausbildung und Absolvieren der Rekrutenschule – die Familie hat sich unterdessen einbürgern lassen – unterrichtet Tom einige Jahre als Mittelstufenlehrer und geht dann mit seiner damaligen Freundin für ein Jahr auf eine Weltreise (Interview 6a Z. 862- 866; 1142). All diese Stationen werden von Tom Branković kaum näher ausgeführt und meist nur im Dienst der Nachvollziehbarkeit erwähnt, um sich schließlich erzählend bei denjenigen Themen aufzuhalten, die ihn umtreiben und auch die Zeit des Erzählens noch stark prägen.

Mit seiner Freundin teilt er ein großes Interesse an Religionen, sodass sie auf ihrer Reise gemeinsam buddhistische Tempel in Thailand besuchen oder sich Bücher wie den Roman *Illuminati* von Dan Brown gegenseitig vorlesen und darüber ins Diskutieren kommen. Während seine Freundin an ihrer katholisch geprägten religiösen Überzeugung festhält, hinterfragt Tom die ihm bekannten christlichen Hilfs- und Heilsversprechungen und zieht sie zunehmend in Zweifel (Interview 6a, Z. 666-736). Ein wichtiger Gedanke dafür kommt ihm in einem Gespräch mit seiner Freundin auf einer Wanderung in Neuseeland:

«und dann habe ich gesagt: ‹Was wenn die Firma Gott gar nicht existiert? Aber wir brauchen einen Briefkasten, man kann Briefe reinwerfen, in der Hoffnung, es liest sie irgendwann mal jemand, und wir müssen gar nicht wissen, ob das, mal gelesen wird, sondern einfach die Beruhigung, wir nehmen da den Placebo-Effekt und so weiter›, und dieser Gedanke hat mich einfach nicht mehr losgelassen.. und, sie ist dann, ist dann irgendwie auf dem Trip gewesen, von wegen: ‹Ja, aber glaubst denn du, dass wir, wenn wir sterben, dass wir uns dann wiedersehen?› Dann habe ich gefunden: ‹Ich weiß es nicht, das ist die ehrlichste Antwort, die ich dir geben kann.. es wäre schön, ja, und wenn ich dieses Konzept erstellen müsste, ich würde es so erstellen, dass es so ist, aber.. ich fände es auch schön, wenn Regen nicht nass wäre..› / I: [lacht] / E: aber irgendwo, gehört es, gehört es zum Erwachsenwerden, einfach dass man merkt, gewisse Sachen sind so, Leute sterben, es tut weh, wir müssen einen Weg finden, wie wir, damit umgehen.. und vielleicht haben wir Menschen, müssen wir unsere Psyche gesund halten, indem wir so etwas brauchen.» (Interview 6a, Z. 686-705)

Diese Meinungsverschiedenheiten zwischen Tom und seiner Freundin mögen ein Grund gewesen sein für ihre spätere Trennung, möglicherweise waren es auch die bei der Freundin stärkeren Wünsche nach Heirat und Bindung (Interview 6a, Z. 735-749). Nach ihrer Rückkehr von der Reise und nach insgesamt

sechseinhalb Jahren Zusammensein lernt die Freundin jemand anderen kennen und «informiert» (Interview 6a, Z. 758) Tom darüber, dass sie sich von ihm trennt. Tom ist «erschüttert» über die «Leichtigkeit, mit der sie das einfach aufgibt» (Interview 6a, Z. 761-762) und erlebt darauf eine heftige Krise:

«du verlässt nicht nur die Erde, sondern du.. wirst aus dem Raumschiff rausgeworfen.. du schwebst also irgendwo, im Weltall, im luftleeren Raum und denkst, ich brauch eine Richtung, einen anderen Planeten.. der ähnliche.. der eine ähnliche Atmosphäre hat (7) ja und dann (6) und dann tut es sich zuerst einmal ein Abgrund auf und verschlingt dich einfach mal für eine Weile.» (Interview 6a, Z. 769-774)

Die Heftigkeit dieser Erfahrung sieht er stark damit verbunden, dass seine Weltbilder zusammengebrochen seien, dass er in zweifacher Hinsicht verloren hat, was «uns als Menschen Halt gibt»: den religiösen Glauben «an das Gute im Leben» und «die Liebe, die alles zusammenhält» (Interview 6a, Z. 794-795).

Tom spricht in diesem Zusammenhang von krassen Dimensionen, von viel Alkohol, «um den Schmerz zu betäuben», «kiffen, nicht schlafen.. lange in den Ausgang» (Interview 6a, Z. 778-779). Da er nach der Reise am ehemaligen Arbeitsort seine Arbeit als Mittelstufenlehrer wieder aufgenommen hat, unterrichtet er zu dieser Zeit und erlebt seine Arbeitgeber als «recht kulant», sie hätten gewusst, dass er «eine schwierige Zeit» durchmacht (Interview 6a, Z. 780-781).

Schließlich gerät er an einen Punkt, an dem er sich eingestehen muss – höchst wahrscheinlich auch veranlasst durch die entsprechenden Aufforderungen der Vorgesetzten – dass er es nicht mehr alleine schafft (Interview 6a, Z. 782-784).

Die Dramatik dieses erleidenden Zusammenbrechens wird in der Erzählung nun kontrastiert mit einem beeindruckenden Wiedergewinn der eigenen Handlungsfähigkeit, und es wird deutlich, dass es diese Handlungsfähigkeit und das eigenwillige Durchsetzungsvermögen sind, die Tom Branković hier in aller Deutlichkeit darstellen möchte:

Tom möchte sich «neu erfinden», wie er sagt (Interview 6a, Z. 791), er lässt sich zunächst kurze Zeit psychologisch beraten und mit alternativen Heilmethoden behandeln, geht dann den Weg wieder allein weiter, gibt die Suchtmittel auf, nimmt zwanzig Kilo ab und nutzt seine «Wut» (Interview 6a, Z. 819) als Energie um zu trainieren, unter anderem indem er rennt «bis zum Umkippen» (Interview 6a, Z. 822). Er wechselt die Stelle, sucht sich eine neue Wohnung, bewegt sich wieder vermehrt auf dem «Single-Markt» (Interview 6a, Z. 824) und blickt zur Zeit des Interviews auf jene «Zeit des Abgrunds» als eine vergangene zurück, scheint aber gleichzeitig noch stark in ihrem Eindruck zu stehen. In seinen

freundschaftlichen und romantischen Beziehungen ist er vorsichtig und zurückhaltend und sagt bilanzierend «ich ich ich *vertraue nicht vielen Leuten*» (Interview 6b, Z. 839-840).

Was ihn gleichzeitig philosophierend umtreibt, sind die Fragen nach den schlüssigen Erklärungsansätzen für das Verhalten der Menschen. Die Systemkritik und linkspolitischen Ideologien, die er in seiner ersten Ausbildungszeit so ausführlich diskutiert hat, nennt er im Rückblick «naiv» (Interview 6a, Z. 419-420), christlich-religiöse Orientierungsmomente hat er bereits aufzugeben begonnen, als er erlebte, welches Unheil die religiösen Zugehörigkeiten im Kontext des Jugoslawienkriegs anrichteten (Interview 6a, Z. 440-444) und die ihm bekannten christlich-religiösen Hilfs- und Heilsversprechungen hat er während der Weltreise angezweifelt und schließlich ebenfalls hinter sich gelassen (Interview 6a, Z. 763-764).

Zur Zeit des Interviews hält sich Tom Branković bei den biologischen Erklärungsansätzen auf und flieht seine Gedanken dazu immer wieder in seine Erzählung ein. Seine Beobachtungen des menschlichen Verhaltens veranlassen ihn, dieses Verhalten auf seine biologische Funktion hin zu betrachten, denn «all dieser Idealismus ist eigentlich.. ignoriert unsere, unsere Biologie» (Interview 6a, Z. 573-574). Tom Branković möchte die Menschen in ihrem Verhalten durchschauen und greift dabei auf das biologisch gesteuerte Verhalten des «Homo sapiens» zurück: «Was ist dahinter? Was, was, was, wieso ist ein Gruppenverhalten so wichtig für uns Menschen, für uns, Homo sapiens, oder ich meine der Begriff ‹Homo sapiens› schafft so eine Distanz, ‹Menschen› schließt dich immer mit ein, und ‹Homo sapiens› hat mir geholfen, so ein bisschen, aus einer gewissen Distanz das Ganze zu sehen» (Interview 6a, Z. 547-552).

Mit dieser Reduktion der verschiedenen Menschen auf ihren gemeinsamen Abstammungs-Prototypen sucht Tom einerseits nach Erklärungen für das menschliche Verhalten, schafft damit aber auch einen Bezug zu einem gemeinsamen Nenner aller Menschen, der jenseits aller Differenz- und Zugehörigkeitsfragen im Sinn einer Universalität existiert.

Tom Brankovićs Einflechtungen biologistischer Erklärungen haben in seiner Erzählung den Charakter von Suchbewegungen, sodass unklar bleibt, mit welchen konkreten Erfahrungen er diese Überlegungen verbindet. Klar ist hingegen, dass er mit diesen Erklärungsansätzen für sich einen neuen Boden gefunden hat, der ihm als Ausgangspunkt für Weiteres zur Verfügung steht:

ich denke im Grund genommen funktionieren wir bis auf die kulturellen Unterschiede .. ähnlich haben ähnliche Bedürfnisse, ähnliche Ängste ähnliche Freude .. wollen essen ein

Dach über dem Kopf haben ich sehe es mehr so. / I: Mhm. / E: Ein Lächeln ist ein Lächeln. (Interview 6b, Z. 824-830)

Zusammenfassend lässt sich Tom Brankovićs Geschichte bezogen auf die außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in fünf Teilen lesen, die je unterschiedliche Erfahrungen beinhalten und zu unterschiedlichen Umgangsweisen führen:

In einem *ersten* Teil befindet sich Tom in R-Stadt und erlebt eine einengende Situation sowohl von Seiten der Gleichaltrigen, von denen er sich als «Jugo» etikettiert, herabgesetzt und angegriffen fühlt, wie auch von Seiten seiner Eltern, die ihn aus seiner Sicht überfordern und über die Maßen bestrafen. Tom erleidet dieses Geschehen, bis dahin noch ohne wirksame Möglichkeit, sich dagegen zur Wehr zu setzen.

Ein *zweiter* Teil beginnt mit dem Wechsel nach H-Stadt, wo Tom den Neuanfang zu nutzen versucht, um in der sozialen Rangordnung nicht mehr ganz unten zu sein. Er bemüht sich um die Aufmerksamkeit der Gleichaltrigen, lernt einen Kampfsport, um sicher auftreten zu können, und gerät dennoch in Schlägereien, in denen er unterlegen ist. Er eignet sich nun einen «Kämpfergeist» an, um sich so gut wie möglich zu wehren und die Achtung seiner Kollegen nicht zu verlieren. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit spielt dabei insofern eine Rolle, als Tom viel daran setzt, nicht mehr als «Jugo» etikettiert zu werden.

Die Zeit an der Sekundarschule in H-Stadt bildet den *dritten* Teil der Geschichte. Diese Zeit beschreibt Tom Branković als ein noch proaktiveres Suchen nach Anerkennung, indem er in der Schule mit Scherzen und Streitlust auffällt und damit die Aufmerksamkeit seiner Kollegen und Kolleginnen zu gewinnen versucht.

Im Zuge einer persönlichen Krise im zweiten Oberstufenjahr und der darauf folgenden Wiederholung eines Schuljahrs bekommt seine zunehmende Positionierung als Einzelner eine zusätzliche Komponente, indem er die angestammte Klasse verlassen muss.

Zur gleichen Zeit muss er sich für einen beruflichen Weg entscheiden. Wichtige Bezugspersonen sind in diesem Zusammenhang sowohl seine Eltern wie auch seine Lehrer, durch deren Rat er sich schließlich für den Lehrerberuf entscheidet.

Der *vierte* Teil wird bestimmt durch das Entdecken des persönlichen Gewinns durch Bildung. Im Rahmen der Ausbildung erlebt Tom in der Person eines Lehrers für Geschichte und Geografie eine Vorbildfigur, die Tom mit ihrem Wissen und der pädagogischen Aufforderung «über den Tellerrand hinauszuschauen» (Interview 6a, Z. 1101), beeindruckt. Er entdeckt seine Faszination für

die hinterfragenden Zugänge zum Gehalt von Mythen, biblischen Geschichten und politischen Systemen und findet auch gleichaltrige Gesprächspartner, mit denen er diese Themen diskutieren kann.

Im Zusammenhang mit dem Jugoslawienkrieg werden nun die natio-ethno-kulturellen wie auch religiösen Zugehörigkeiten im Kontext von Konflikt und Krieg virulent. Tom nutzt seine erworbene Bildung dazu, den Sinn dieses Kriegs zu hinterfragen und die vermeintlich ‹faktischen› ethnischen und religiösen Zugehörigkeiten als Zuschreibungsprozesse zu entlarven. Damit stößt er bei seinem Vater auf Unverständnis und interpretiert dieses Unverständnis mit seinem im Gegensatz zum Vater bildungsorientierten Aufwachsen in einem ‹westlichen› Land. In der Folge positioniert er sich sowohl seinem Vater gegenüber wie auch im Fremdzuschreibungsgeschehen ethnischer Zugehörigkeiten als Einzelner, der selbst bestimmt, wer er ist, jenseits all der zugeschriebenen Schubladen.

Im *fünften* Teil bekommt die zunehmende Vereinzelung einen erneuten Akzent, indem er durch seine sich verstärkenden Zweifeln an den christlichen Hilfs- und Heilsversprechungen sein Gottesbild verwirft und zur gleichen Zeit erlebt, dass seine Freundin sich von ihm trennt. Dieses doppelte Erleben eines Zusammenbruchs verursacht bei Tom eine massive Krise, aus der er sich schließlich wieder befreit, was insgesamt erneut dazu führt, dass er sich als Einzelner positioniert und nur einige wenige Freunde hat, denen er wagt zu vertrauen. Gleichzeitig sucht er anhand biologistischer Erklärungen nach Antworten auf die Rätsel menschlichen Verhaltens und betont damit gleichzeitig das allen Menschen Gemeinsame auf der Basis gemeinsamer Abstammung und entsprechender biologischer Veranlagung als «*Homo sapiens*».

7.2.4 Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrer-Werdens

Der Fokus richtet sich nun noch einmal genauer auf die Frage nach Tom Brankovićs Berufswahl und seinem Werdegang zum Primarschullehrer.

Wie erwähnt besucht Tom in H-Stadt die Sekundarschule und muss sich deshalb zu der Zeit überlegen, welchen beruflichen Weg er nach Beendigung der Sekundarschule anstreben möchte. Er hat zunächst «keine Ahnung» (Interview 6a, Z. 210), wofür er sich entscheiden könnte und schnuppert einige Male, unter anderem bei einem Elektroniker (Interview 6a, Z. 250), bekommt aber die Rückmeldung, dafür nicht geeignet zu sein: «Habe mich zu ungeschickt ange stellt mit Löten» (Interview 6a, Z. 251-252). Ermutigende Rückmeldungen kommen hingegen von Seiten seines Klassenlehrers und eines Fachlehrers, die ihm während eines Elterngesprächs dazu raten, auch Lehrer zu werden: «und

dann haben sie gefunden, ich schwatze gerne.. also würde ein Beruf zu mir passen, wo ich erzählen kann, dann haben sie gefunden Lehrer» (Interview 6a, Z. 244-246).

Dieser Rat erscheint im erzählten Text etwas überraschend, führt Tom Branković doch davor aus, dass er in dieser Zeit ein «verhaltensorigineller Schüler» (Interview 6a, Z. 217) gewesen sei, für die schulischen Inhalte und das konforme Sitzen nicht viel übrig hatte und in seiner Suche nach Aufmerksamkeit auch Streit mit den Lehrpersonen (Interview 6a, Z. 222-223) gesucht und Schuleinrichtungen «kaputt» gemacht (Interview 6a, Z. 221) habe. Dieses beschriebene Verhalten ließe eher vermuten, er würde die Schule gerne hinter sich lassen und sich etwas suchen, das ihn wirklich interessiert. Allerdings lassen sich die verschiedenen Aspekte bei der Berufswahl auch anders betrachten und schlüssig zusammenbringen, wie durch eine längere Auseinandersetzung in einer Interpretationsgruppe und durch den Vergleich mit anderen Interviewstellen klar wurde und im Folgenden erläutert werden soll:

Tom Branković interpretiert sein Verhalten während der Sekundarschulzeit, sein «vorlautes» Erzählen, Scherzen und Unterhalten in plausibler Weise als Suche nach Aufmerksamkeit (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel). Der Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer ist dabei naheliegenderweise attraktiv, denn tatsächlich kann er als Lehrer nicht nur mit der Aufmerksamkeit seiner künftigen Schülerinnen und Schüler rechnen und als Unterhalter im Mittelpunkt stehen, er kann außerdem davon ausgehen, dafür eine höhere und relativ unbestrittene Position in der sozialen Rangordnung einzunehmen. Darüber hinaus mag auch Toms bewährte Rolle als Einzelner, Einzelkämpfer und Alleinunterhalter (vgl. ebenfalls Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel) gut zum Beruf als Lehrer passen. Insgesamt kann er also an Vielem anknüpfen, das er sich als Umgangsweisen im sozialen Kontext und insbesondere auch als Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit angeeignet hat.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Interpretation der Berufswahl ist die Aufmerksamkeit der Eltern. Als Tom eine Sekundarschulklassrepetition muss, spürt er einen «Riesenfrust» (Interview 6a, Z. 202) bei seinen Eltern und drückt mit der Formulierung aus, dass ihm diese Reaktion keineswegs gleichgültig ist. Er versteht, dass sich seine Eltern für ihn und seine Schwester einen «besseren Abschluss» (Interview 6a, Z. 199-200) wünschen als ihnen selbst möglich war (Interview 6a, Z. 198-203). Diese frustrierte, enttäuschte Reaktion der Eltern auf Toms Repetition lässt ihn – das ist als Interpretation naheliegend – im Umkehrschluss hoffen, dass er mit einem angesehenen Ausbildungsweg ihre Aufmerksamkeit und Anerkennung gewinnen kann, was ein wesentlicher Motivationsaspekt gewesen sein mag, um sich für den Beruf als Primarlehrer zu entscheiden.

Seine Hoffnung scheint sich später auch zu erfüllen, da sein Vater bei der Verwandtschaft in Jugoslawien mit Stolz vom höheren Bildungsweg seines Sohns erzählt. Allerdings zeigt er sich gleichzeitig besorgt, dass sein Sohn als «einer vom Balkan» bei der Stellensuche als Lehrer benachteiligt werden könnte:

«ist .. natürlich auch gegen außen etwas gewesen mit dem man man kann auch, Eindruck machen bei den Verwandten in Jugoslawien unten, ‹Mein Sohn ist, in der Kanti›. Natürlich so etwas sagt man schon mit einem gewissen Stolz auf der anderen Seite hat mein Vater auch immer wieder angemerkt ‹Du äh du bist, ein Branković einer vom Balkan die stellen dich niemals ein wenn sie Schweizer haben!› Das habe ich auch hören müssen aber .. nein das sind so die beiden Seiten an die ich mich erinnern kann. *Also meine Eltern sind* also auf der einen Seite eben der Stolz, dass man eine höhere Schule macht, in eine .. in einen anderen Stand hineinkommt / I: Mhm / E: gesellschaftlich und lohnmäßig .. aber auch so ein bisschen Skepsis ‹kannst du den Beruf überhaupt mal ausüben? Findest du eine Stelle?›» (Interview 6b, Z. 26-38)

Diese Befürchtung einer herkunftsbezogenen Benachteiligung – die der Vater vermutlich bereits während Toms Sekundarschulzeit geäußert hat – hält Tom nicht davon ab, diesen Weg einzuschlagen, möglicherweise, weil sich zu der Zeit gar keine valablen Alternativen anbieten, denn Tom Branković schildert die Entscheidung auch als eine, die damals einfach auf der Hand lag, indem sie ja von den Lehrern empfohlen wurde und zu den Wünschen der Eltern passte, während seine Schnuppererfahrungen im Handwerksbereich gezeigt hatten, dass er dort nicht passte und also besser beim Gewohnten blieb. Sein Klassenlehrer scheint ihn darin zu bestätigen, indem er sagt: «Weißt du, du musst dich gar nicht groß umstellen, du bist in der Schule, es geht gerade weiter so» (Interview 6a, Z. 258-259). Allerdings lässt sich Tom dabei auch eine Tür offen, indem er mit einigen zusätzlichen Schuljahren für die Berufswahl Zeit gewinnt und sich sagt «du hast noch einmal ein paar Jahre Schule, du kannst das jederzeit abbrechen» (Interview 6a, Z. 1118-1119).

Die Zeit am Lehrerseminar schildert Tom Branković mit zwei Akzenten: Erstens damit, dass er sich in diesem Umfeld als ein Anderer fühlt und zweitens, dass er erstmals Leidenschaft entwickelt für schulische Inhalte, initiiert durch die Begegnung mit dem bereits erwähnten Lehrer in Geschichte und Geografie:

Dass sich Tom als ein Anderer fühlt, assoziiert er mit einem Bild seiner «Klassenkameraden», die im Unterschied zu ihm «ordentlich» und «mit klaren Zielen vor Augen» sind, sich auch auf die Praktika freuen und sich also mit der Rolle als angehende Primarlehrpersonen gerne identifizieren:

«die Klassenkameraden sind alle anders gewesen.. sehr strukturiert, ordentlich, und, äh, klare Ziele vor Augen, wo s, wo sie einmal sein wollen.. welche Stufen, und ich habe einfach gefunden, Stufen.. ich habe keine Ahnung.. was sie damit meinen, ich meine.. ich mache jetzt einmal diese Schule und dann schaue ich weiter, ich ich (3) und die haben auch recht schnell.. sich gefreut auf diese Praktika.. mit Schülern, und.. die Auswertungen, und ich bin dann dort gestanden vor diesen Tabellen und habe gefunden: Scheiße..! Methodik, Didaktik.. ich schlage mal diese beiden Wörter nach bevor ich an diesen, Kurs gehe, ich weiß.. habe keine Ahnung, einfach völlig, völlig desinteressiert, völlig keine Ahnung gehabt was da auf mich zukommt.» (Interview 6a, Z. 1124-1135)

Tom Branković drückt damit nicht nur aus, dass er zu der Zeit mit den Fachausdrücken weniger vertraut ist als seine Kolleginnen und Kollegen und dass er sich auf die Praktika einschließlich ihrer Auswertungen weniger freut, er deutet damit auch an, dass er sich gesamthaft nicht als typischen Lehrer sieht, wie er an anderer Stelle expliziert: «Ich bin.. ich bin schon recht früh (3) mir bewusst geworden, dass ich nicht (3) der typische Lehrer bin und sein werde» (Interview 6a, Z. 1122-1124). Dieses Typische seiner Ausbildungskolleginnen und -kollegen zeichnet er hier zunächst als ordentlich und zielstrebig, dann auch als brav und streberhaft, da sie aus Toms Sicht nur lernen, um ihre Lehrer zu beeindrucken (Interview 6a, Z. 1220). Schließlich macht er den Unterschied exemplarisch fest an deren Freude an Liedern wie ‹Hoch auf dem gelben Wagen› (Interview 6a, Z. 1215), die er mit seiner eigenen Freude an Eric Clapton's ‹Tears in Heaven› kontrastiert, einem Lied also, das ohne Zweifel weniger als altright traditionell oder konservativ, vielleicht sogar langweilig und verstaubt gelten kann (Interview 6a, Z. 1210-1217).

Tom findet in der Ausbildung immerhin «zwei drei Andere» (Interview 6a, Z. 1183), die wie er einen anderen Weg gehen und nicht lernen, um die Lehrer zu «beeindrucken» (Interview 6a, Z. 1220), sondern weil und wenn es sie wirklich interessiert (Interview 6a, Z. 1184-1187; 1210-1221). Mit ihnen ist Tom enger befreundet, wie er sagt (Interview 6a, Z. 329-336) und findet in seinem Freundeskreis auch Gesprächspartner, wenn es um sein neu entdecktes Interesse an Geschichte geht (Interview 6a, Z. 399-422).

Als zweiten Akzent setzt Tom Branković seine Begegnung mit einem Lehrer in Geschichte und Geografie, bei dem er eine Leidenschaft entwickelt für die Beschäftigung mit historischen wie auch mit lebens- und weltanschaulichen Fragen (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel). In diesem Zusammenhang merkt Tom, dass ihm das tatsächlich liegt, dass er das «ganz gut kann», das Analysieren und Hinterfragen menschlichen Verhaltens ebenso wie das dar-

über Sprechen und Diskutieren und dass ihm diese Fähigkeiten für die spätere Berufsausübung nützlich sein dürften (Interview 6a, Z. 340-343).

Zu dieser Zeit überlegt er sich aber auch, ein Studium in Geschichte zu absolvieren, später zieht er Biologie oder Philosophie als Studienrichtungen in Erwägung, verwirft diese Ideen aber wieder, denn «irgendwann möchtest du mal von zu Hause ausziehen.. irgendwann einmal muss Geld reinkommen.. irgendwann willst du einmal reisen gehen» (Interview 6a, Z. 1238-1240), wobei er sich gleichzeitig sagt, dass ihn das ja nicht davon abhalten müsse, sich auch ohne Studium weiterhin mit diesen Inhalten zu beschäftigen (Interview 6a, Z. 1240-1259).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Tom den Weg in den Lehrberuf wählt, indem er einerseits dem Rat zweier Lehrer folgt und sich andererseits an den Hoffnungen oder Wünschen seiner Eltern orientiert, dass ihre Kinder einmal einen höheren Abschluss erreichen als ihnen selbst möglich war.

Während der Ausbildung fühlt sich Tom im Vergleich zu seinen Kolleginnen und Kollegen als ein Anderer und grenzt sich auch gemeinsam mit einigen wenigen Freunden gegen das typisch Lehrerhafte ab, das er mit Ordentlichem, Brauem, vielleicht auch Streberhaftem und allzu Traditionverbundenem in Verbindung bringt.

Gleichzeitig entdeckt er eine Leidenschaft für historische wie auch lebens- und weltanschauliche Fragen und merkt, dass ihm das Diskutieren und Erzählen liegt und dass ihm dieses Talent für die spätere Berufsausübung nützlich sein dürfte. Die Idee, ein Studium in Geschichte, Biologie oder Philosophie aufzunehmen, verwirft er wieder, weil es ihm wichtiger ist, in absehbarer Zeit finanziell unabhängig zu sein.

Toms Berufswahl und seine Erfahrungen in der Ausbildung erscheinen als logische Fortsetzung des Vorangegangenen. Schon als Sekundarschüler sucht er nach der Anerkennung seiner Kolleginnen und Kollegen, indem er durch Auffallen ihre Aufmerksamkeit gewinnt und sich gleichzeitig als Einzelner positioniert (siehe Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel). Tom kann damit rechnen, auch als Lehrer eine solche Rolle spielen zu können, indem er die Aufmerksamkeit seiner Schülerinnen und Schüler bekommt, mit der sozialen Position eines Lehrers dafür einen hohen und relativ unbestrittenen Platz in der sozialen Rangordnung einnimmt und sich wiederum als relativ unabhängiger Einzelner positionieren kann. Vor diesem Hintergrund ist es wenig erstaunlich, dass er sich auch während der Ausbildung vom typisch Lehrerhaften seiner Kolleginnen und Kollegen abgrenzt und sich auf diese Weise seine Rolle als Einzelner und als Anderer bewahrt.

7.2.5 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrer

Tom schließt die Ausbildung ab und geht danach gleich in die Rekrutenschule, sodass ihm die Bewerbungen und der Einstieg in den Beruf vorerst erspart bleiben (Interview 6a, Z. 1141-1144).

Zur dann folgenden *Stellensuche* erzählt Tom Branković eine markante und aussagekräftige Episode, die offenbart, wie sehr seine Abgrenzung gegen das typisch Lehrerhafte mit seinen vergangenen Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen zu tun hat, insbesondere mit seiner Erfahrung, migrationsbezogen etikettiert und abgewertet worden zu sein.

Bei der erzählten Episode geht es um ein Vorstellungsgespräch, zu dem Tom mit Piercings und einem T-Shirt mit Totenköpfen erscheint. Der Schulleiter fragt ihn im Verlauf des Gesprächs, ob er bereit wäre, als Lehrer die Piercings herauszunehmen und andere Kleidung zu tragen, worauf Tom energisch antwortet:

«*Nein!* ..das gehört zu mir..» wie mein Nachname, ich kann meinen Nachnamen ja auch nicht, einfach, umändern, dass man mich nicht mehr als.. der Sohn von Migranten erkennt, sondern ich muss lernen damit zu leben.. und ich hätte gerne, dass man mich nach meinen *Worten* und nach meinen *Taten* beurteilt, und nicht nach meinem *Aussehen*. Und er hat dann gefunden: «Aber das Aussehen sagt ja recht viel über.. über die Weltanschauung aus, oder.» Ja, aber man kann sie ja auch fehldeuten (3) / I: Und dann? / E: Ja.. eben, als ich dann gesagt habe: «Ich nehme es nicht raus», dann haben sie gefunden: «Ja dann, dann haben sie keinen Platz in unserer Schule.» Und dann habe ich gefunden: «Das ist gut, denn dann gehöre ich nicht hier hin.»» (Interview 6a, Z. 306-318)

Toms Auftreten scheint hier zunächst etwas irritierend, könnte er sein Erscheinungsbild doch relativ leicht ändern, sodass sich auch die Aufmerksamkeit des Schulleiters weniger auf sein Äußeres beziehen würde und er stattdessen nach seinen «*Worten*» und «*Taten*» beurteilt würde, wie er das ja auch einfordern möchte. Entsprechend stellt sich die Frage, was Tom mit diesem Auftreten beabsichtigt. Die Interpretation bleibt an dieser Stelle etwas vage, allerdings gibt es eine Lesart, die in augenfälliger Weise zum sinnhaften Gesamtzusammenhang der Erzählung passt und deshalb hier die überzeugendste ist:

Tom hat die Erfahrung gemacht, dass er ohne für ihn ersichtlichen Grund und allein wegen der jugoslawischen Herkunft seiner Eltern in abwertende «Schubladen» gesteckt oder sogar verprügelt wird. Eine seiner Umgangsweisen damit ist es, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und sie auf diese Weise dorthin zu lenken, wo er sie haben möchte, also auch dorthin, wo sie nicht Ge-

fahr läuft, wieder zur Abwertung als «Jugo» oder als «Sohn von Migranten» zu werden. Entsprechend ist auch sein Auftreten am erwähnten Vorstellungsgespräch zunächst als eine Provokation zu verstehen, die zum Ziel hat, die Aufmerksamkeit dorthin zu lenken, wo er etwas Interessantes zu erzählen hätte, etwas, das ihn willentlich und selbstbestimmt ausmacht und worüber er gerne diskutiert. Sein Hinweis «aber man kann sie auch fehldeuten» kann entsprechend als Aufforderung verstanden werden nachzufragen, mit ihm ins Gespräch zu kommen und verstehen zu wollen, welche «Weltanschauung» genau ihn denn zu diesem Auftreten bewegt hat. Der Schulleiter allerdings bleibt bei einer Entweder-oder-Forderung, sodass das Gespräch für Tom ins Leere läuft und er in der Folge auch die Stelle weder angeboten bekommt noch annehmen würde, wie er sagt.

Er nimmt schließlich eine Stelle in einer ländlichen Schulgemeinde an, arbeitet dort insgesamt zehn Jahre auf der Mittelstufe und wechselt danach in eine überdurchschnittlich wohlhabende Schulgemeinde, wo er zum Zeitpunkt des Interviews auf vier Jahre als Mittelstufenlehrer zurückblickt.

In den erzählten *Erfahrungen mit seinen Schülerinnen und Schülern* nehmen diejenigen Themen einen zentralen Stellenwert ein, die mit der sozialen Rangordnung zu tun haben, mit Kämpfen um soziale Positionen wie auch mit sozialem Ein- und Ausschluss. Ohne danach gefragt zu werden, erzählt Tom Branković fast ausschließlich von Begebenheiten, in denen diese Themen bearbeitet werden. Das mag damit zu tun haben, dass er sich zur Zeit des Interviews gerade intensiv mit diesen Fragen beschäftigt, es ist aber noch wahrscheinlicher, dass es Themen sind, die ihn im Zusammenhang mit seiner Lebensgeschichte und daher in einem situationsübergreifenden Sinn besonders wichtig sind.

Eine dieser erzählten Begebenheiten ist eine Mobbing situation unter Mädchen, die aus Tom Brankovićs Sicht dadurch entstanden ist, dass seine Klasse im Übergang von der Unter- zur Mittelstufe neu zusammengewürfelt wurde und sich danach «zwei Alphas» in einer Klasse befanden:

«es hat dort zwei Alphas drin gehabt / I: Mhm. / E: Natürlich hat jeder den anderen als einen Angriff auf seine Stellung wahrgenommen auf seine Position die Mädchen die scharen sich um dieses Mädchen das andere hat Anspruch gehabt <nein die müssen sich ja um mich scharen. Ich ich will auch ein bisschen den Ton angeben>.» (Interview 6b, Z. 235-241)

Tom Branković erzählt weiter, dass eines der beiden «Alphas» danach zunehmend dem anderen unterlegen ist, worauf die anderen Mädchen der Klasse das

unterlegene «Alpha-Mädchen» «plagen»⁹². Für dieses «Plagen» hat Tom Branković das überlegene «Alpha-Mädchen» als Anstifterin im Verdacht, denn sie wolle jetzt ihre gewonnene Position absichern: «zwei Könige das geht nicht wenn der andere König schwach ist musst du ihn ganz stürzen damit er nicht wieder aufsteht» (Interview 6b, Z. 250-252). Tom Branković zeichnet hier also einen Konflikt unter Mädchen ganz im Sinn eines Kampfs um Positionen in der sozialen Rangordnung. Er erklärt den Konflikt anhand der sozialen «Gesetzmäßigkeiten» (Interview 6b, Z. 254), die unter Kindern nun einmal wirksam seien, das sei «nicht bösartig aber es nimmt so eine Eigendynamik an unter Kindern» (Interview 6b, Z. 253-254). Diese Gesetzmäßigkeiten unter Kindern kontrastiert er mit seiner eigenen Sicht als Erwachsener, der die entstehende Dynamik aus Distanz betrachten und «aus einer weisen Position» heraus «lenken» (Interview 6b, Z. 683-684) könne.

Im Sinn dieses Lenkens setzt er sich mit den Mädchen der Klasse um einen Tisch und kommt mit ihnen über das Konfliktgeschehen ins Gespräch (Interview 6b, Z. 259-261). Als er feststellt, dass es den Mädchen hauptsächlich darum geht, eine Schuldige zu finden, versucht er sie für eine Sichtweise zu gewinnen, die sich von der Schuldfrage löst und sagt zu ihnen:

«es geht gar nicht darum dass wir herausfinden wer schuld ist wahrscheinlich sind so viele schuld, oder gar niemand im Endeffekt», und zuerst habe ich sie mal beruhigen können und dann habe ich sie gefragt «wer von euch hat gewollt dass es jetzt so weit kommt? Dass wir an dem Tisch sitzen und über das Thema reden.» Und niemand hat aufgestreckt und dann habe ich gesagt «eben sieht ihr niemand hat das gewollt und jetzt sind wir trotzdem hier also die Schuldfrage ist irrelevant im Moment. Vielleicht sogar überhaupt. Die Frage ist, wer will dass wir das Problem wieder lösen?» Und dann haben alle aufgestreckt und ich habe gesagt «eben also wir schauen nach vorn». (Interview 6b, Z. 263-272)

Tom Branković bleibt unkonkret darin, wie sich die Dynamik weiter entwickelt und schildert hier vor allem seine Absichten. Er deutet allerdings an, dass der Prozess mehrere Wochen dauert und dass auch ein Sozialarbeiter involviert ist (Interview 6b, Z. 293-295).

Diese erzählte Episode steht hier exemplarisch für weitere, in denen sich ähnliche Sichtweisen finden. Auch in anderen Konfliktsituationen betrachtet er die Ursachen dafür in den ablaufenden sozialen «Gesetzmäßigkeiten» unter Kindern, bei denen hierarchische Strukturen gebildet würden und der Stärkere ge-

⁹² Das schweizerdeutsche «Plagen» ist im Sinn von «Hänseln» oder «Ärgern» zu verstehen.

winne (Interview 6b, Z. 254; 309-311). Seine eigene Rolle sieht er entsprechend darin, diese Gesetzmäßigkeiten zu durchschauen, ihre Auswirkungen zu überwachen und weise lenkend einzugreifen (Interview 6b, Z. 672-706). Er sagt, es nütze wenig, die Kinder lediglich zur Versöhnung durch Handschlag aufzufordern: «Wenn ich einfach sage du hast jetzt keinen Streit mehr gebt euch die Hand. Dann wäre das auf Erwachsenenebene geregelt aber kaum bist du als Richter weg .. werden wieder die alten Hierarchien hervorbrechen und der Stärkere hat recht» (Interview 6b, Z. 308-311).

In dieser selbstdefinierten Rolle, weise lenkend einzugreifen, scheint ihm ein Thema besonders wichtig zu sein, da er es wiederholt einbringt und energisch ausführt: Wenn seine Schülerinnen und Schüler andere Menschen belachen oder gar ausschließen, sollen sie lernen zu unterscheiden, ob sie das aufgrund von Eigenschaften machen, die von den betroffenen Menschen selbst gewählt sind oder nicht. Im nacherzählten Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern macht er eine Rollstuhlfahrerin zum Thema:

«Dann sage ich ‹kann sie das ändern? .. Ist das eine Entscheidung wie wenn ich sage ich ziehe mich jetzt schwarz an und trage und trage meine Haare, zu einem Irokesen aufgestellt und schäre es hier auf der Seite dann muss ich sagen das ist nicht das gleiche. Da ist eine Entscheidung dahinter, eine Wahl wie ich äußerlich auf andere wirken will. Eine Gehbehinderte oder ein dunkelhäutiger Mensch .. der entscheidet sich nicht dafür .. also je nachdem kann man in einer Situation einen Kompromiss machen und sagen, das das stört mich könntest du mir entgegenkommen? Aber jetzt sagen mich stört es dass du in einem Rollstuhl sitzt und das haben sie auch schnell gemerkt oder? Worauf ich hinauswill oder das eine ist wirklich, eine äußerliche Begebenheit wie ein körperliches Gebrechen wo die Person die das hat sich nicht dafür entschieden hat, akzeptieren und sagen, es ist so. Aber trotzdem gehört er zu unserem Kreis. Er provoziert ja nicht damit, sondern das ist etwas mit dem muss er leben.» (Interview 6b, Z. 338-352)

Es ist auffallend, dass sich Tom Branković bei diesen Ausführungen auf diverse potenzielle Ausgrenzungskategorien bezieht wie Behinderung und Hautfarbe, andernorts auch auf das Geschlecht (Interview 6b, Z. 360), aber diejenige seiner eigenen Erfahrung konsequent ausspart. Es liegt auf der Hand, dass er kein Interesse daran hat, seine eigene Erfahrung zu thematisieren und damit seine Position potenziell zu gefährden. Dass ihm diese Position wichtig ist, macht Tom Branković an einer Stelle auch explizit deutlich: Er lässt seinen Schülerinnen und Schülern Freiheiten, wie er sagt, schränkt diese aber sofort ein, wenn er merkt, dass jemand versucht seine «Position einzunehmen» (Interview 6b,

Z. 685), und achtet darauf, «immer der Alpha» im Klassenzimmer zu sein (Interview 6b, Z. 688).

Im *Umgang mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler* erzählt Tom Branković zwei markante Episoden, die mit seinen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit zu tun haben. Die erste bezieht sich auf Eltern, die mit ihm Serbisch sprechen möchten und die zweite auf Eltern, die eine seiner Entscheidungen anfechten.

Die erwähnten Eltern, die mit Tom Branković gerne Serbisch sprechen möchten, treffen bei ihm auf Widerstand: «das habe ich schnell unterbunden weil ich, weil sie mir, im Vokabular überlegen gewesen wären und weil *ich* der bin der das Gespräch führt» (Interview 6b, Z. 739-741). Während sich Tom Branković in der englischen Sprache sicherer fühlt und auch bereit ist, Elterngespräche auf Englisch zu führen (Interview 6b, Z. 741-747), sagt er über seine serbischen Sprachkompetenzen: «Mein aktiver Wortschatz beschränkt sich auf eine kindliche Sprache weil ich als Kind diese Sprache gesprochen habe, dann klingt es mehr so ‹ich muss noch tun› ‹ich gehe machen› ‹ich bin noch gegangen›» (Interview 6b, Z. 723-725). Als Erwachsener spricht er sowohl mit seinen eigenen Eltern wie auch mit seiner Schwester Schweizerdeutsch und hat also das Serbische weitgehend hinter sich gelassen. Nebst seiner Unsicherheit im Umgang mit der serbischen Sprache zeigt sich hier erneut der Zusammenhang zu seiner sozialen Position als Lehrer, denn das ‹Unterbinden› des Serbischen im Elterngespräch dient ihm insbesondere auch dazu sicherzustellen, dass *er* derjenige ist, «der das Gespräch führt».

Die zweite Episode bezieht sich auf Eltern, die Tom Brankovićs Entscheidung anfechten, ihren Sohn im Übertritt von der Mittel- zur Oberstufe in die Sekundarschule einzuteilen. Sie sind der Meinung, dass ihr Sohn das Gymnasium besuchen und nur wegen eines Lernrückstands die erforderlichen Leistungen nicht erbringen könne. Für diesen Lernrückstand machen sie Tom Branković mit seinem Unterrichtsstil verantwortlich, lassen deshalb die Leistungsfähigkeit ihres Sohns in einem Spital abklären und gehen anschließend mit ihrem Anliegen zur Schulleitung sowie zur Schulpflege, was Tom Branković als einen persönlichen Angriff wertet und sich in seiner Rolle als ausgebildeter Lehrer nicht ernst genommen fühlt (Interview 6b, Z. 464-531). In dieser Situation wäre er lieber direkt und undiplomatisch statt zurückhaltend und höflich und resümiert: «das mag ich nicht an meinem Beruf dass man [...] muss höflich bleiben, professionell, wenn man dich auch angreift als .. ja als Person!» (Interview 6b, Z. 531-533).

Bei beiden erwähnten Aspekten ist für Tom Branković die Frage seiner Anerkennung und Achtung in der Position als Lehrer zentral.

Auch bei Tom Brankovićs *Erfahrungen im Kollegium* laufen die Erzählungen auf dieses Thema hinaus:

Zur Zeit des Interviews gibt es im Kollegium eine lebhafte Diskussion um eine kleine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, die sich in den Pausen zum Rauchen jeweils in einen kleinen Raum im Keller des Schulhauses zurückzieht, unter ihnen auch Tom Branković. Die Kolleginnen und Kollegen, die sich im Lehrerzimmer aufhalten, möchten, dass dieser kleine Raum geschlossen wird und sich in den Pausen wieder alle im Lehrerzimmer aufhalten. In dieser Diskussion dominiert nach Tom Brankovićs Ansicht ein unrealistischer «Idealismus» (Interview 6b, Z. 590), der sich nicht nur auf den Aufenthaltsort der Rauchergruppe bezieht, sondern insbesondere auf das Rauchen selbst, wobei die Debatte noch allgemeiner geführt werde und auch etwa das Essen von Schokolade im Lehrerzimmer zur Diskussion steht, zudem werde erwartet, dass alle zueinander freundlich sein müssten: «gesunde Ernährung an der Schule, alle sind Nichtraucher, alle sind freundlich zueinander und so weiter» (Interview 6b, Z. 591-592).

Tom Branković widersetzt sich diesen Erwartungen vehement. Er plädiert dafür, diese idealistischen Erwartungen aufzugeben und die Verschiedenheit der Menschen zu akzeptieren und «einen Weg nebeneinander» zu finden: «Ihr wollt eine Welt, in der .. die Leute nicht rauchen, vielleicht in der gleichen Welt in der die Leute nicht dick sind, aber es ist nicht super. (3) Lernt damit umzugehen. Verschiedene Geschmäcker verschiedene, Hobbies (6) finden wir einen Weg nebeneinander» (Interview 6b, Z. 614-618).

Erneut setzt sich Tom Branković also dafür ein, als der, der er ist, Anerkennung und Achtung zu finden und plädiert gleichzeitig generell für die Anerkennung der Vielfältigkeit.

Zusammenfassend zeigen sich in Tom Brankovićs Erleben als Lehrer deutliche Zusammenhänge zu seiner außerberuflichen Lebensgeschichte, sodass sich die verschiedenen Erfahrungen und Umgangsweisen gemeinsam zu einem kohärenten Sinnzusammenhang zusammenfügen. Wie in seiner vor- und außerberuflichen Geschichte stehen für ihn auch in der Rolle als Lehrer die Fragen der Anerkennung und der sozialen Positionierung im Zentrum des Erlebens.

Von seiner Stellensuche wie auch von seinem Kollegium berichtet Tom Branković anhand von Episoden, bei denen seine soziale Positionierung das vorherrschende Thema darstellt. In beiden Episoden präsentiert er sich als ein Anderer oder nicht-Konformer und verfolgt damit seine auch schon zuvor bewährte Strategie, über sein Anderssein die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und sie dorthin zu lenken, wo er sie haben möchte. Auf diese Weise kann er sich proaktiv und selbstbestimmt positionieren. Dieses selbstbestimmte Positionieren steht

– das wird in der Erzählung immer wieder deutlich – in einem sinnhaften Zusammenhang zu seinen Anfängen in R-Stadt, wo er das Gegenteil erlebt hat. Dort fühlte er sich unter der Etikettierung eines «Jugo» angegriffen und abgewertet, was bei ihm eine Reihe von Umgangsweisen zur Folge hat, die alle zum Ziel haben, die Wiederholung eines solchen Erlebens zu verhindern. Die soziale Positionierung als Anderer und auch als Einzelner ist eine solche Umgangsweise, da sie ihm erlaubt, proaktiv seine Positionierung zu beeinflussen. Weitere Umgangsweisen sind die intellektuellen Auseinandersetzungen und biologistischen Erklärungen menschlichen Verhaltens.

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern seiner Schülerinnen und Schüler kann überzeugend aus dieser Perspektive gelesen werden: Tom Branković vermeidet das Serbischsprechen mit Eltern serbischer Herkunft, weil er wegen seiner eingeschränkten Serbischkompetenzen um seine Position als Lehrer fürchtet. Auch bei seiner Erzählung im Umgang mit Eltern, die ihren Sohn gern in ein höheres Oberstufenniveau eingeteilt haben möchten, fühlt sich Tom Branković in erster Linie in seiner Anerkennung und Achtung als Lehrer bedroht.

Vor diesem Hintergrund ist es wenig erstaunlich, dass auch seine Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern stark von diesen Themen geprägt sind. Erneut zeigt sich, dass es ihm wichtig ist, seine soziale Position zu sichern, indem er seinen Schülerinnen und Schülern gegenüber mit Bestimmtheit die obere Position der sozialen Rangordnung einnimmt und sich in der Verantwortung sieht, von dieser Position aus besonnen mit den sozialen Anliegen der Schülerinnen und Schüler umzugehen. Diese sozialen Anliegen betrachtet er insbesondere unter dem Gesichtspunkt sozialer Rangordnungen und greift dort ein, wo er beobachtet, dass Schwächere geplagt oder gehänselt werden. Ganz besonderen Wert legt er darauf, dass seine Schülerinnen und Schüler unterscheiden lernen, ob sie jemanden aufgrund selbst gewählter oder nicht selbst gewählter Merkmale hänseln. Auch hier schließt sich der Kreis sinnhafter Zusammenhänge zu Tom Brankovićs eigenem Erleben, da er ja wiederholt selbst erlebt hat, wie es sich anfühlt, aufgrund einer natio-ethno-kulturellen oder religiösen Herkunft und also nicht selbst gewählten Kriterien etikettiert, angegriffen und abgewertet zu werden.

7.3 ZWISCHENBILANZ: LUCAS BENITO UND TOM BRANKOVIĆ IM KONTRASTIERENDEN VERGLEICH UNTER BEIZUG THEORETISCHER KONZEpte

Im Folgenden sollen nun die Grundzüge der beiden Lebensgeschichten von Lucas Benito und Tom Branković in einen kontrastierenden Vergleich gesetzt werden, um danach unter Punkt 7.6 zwei weitere Fälle wiederum vergleichend anzufügen und schließlich unter Bezugnahme weiterer Fälle zur Formulierung von Idealtypen zu gelangen (siehe unter 8.1). Wie unter Punkt 3.4 beschrieben, soll die natio-ethno-kulturelle Dimension der Grenzziehung als Vergleichsmoment dienen, um die kontrastierenden Analysen daran auszurichten. Diese kontrastierenden Analysen werden anhand der beiden Schwerpunkte der *außerberuflichen* und der *beruflichen* Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit strukturiert.

7.3.1 Außerberufliche Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit

Bei den Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit fällt auf, dass Lucas Benito und Tom Branković in Grenzziehungsdynamiken involviert sind, die sich höchst unterschiedlich gestalten.

Im Vergleich zu den massiven Ausschluss- und Gewalterfahrung in Tom Brankovićs Lebensgeschichte erscheinen die Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in derjenigen von *Lucas Benito* deutlich milder und auch gestaltbarer. Dass sie aber auch in Lucas Benitos Lebensgeschichte relevant sind, zeigt sich unter anderem daran, dass Unterscheidungen mit natio-ethno-kulturellen Bezügen von ihm laufend thematisiert werden und dies ohne darauf angesprochen worden zu sein. In diesen Bezügen findet sich hauptsächlich die Unterscheidungslinie, bei der es einerseits diejenigen gibt, die familiäre Migrationsgeschichten – vor allem im Rahmen von Arbeitsmigration – haben und andererseits diejenigen, die keine solchen Geschichten haben und die von ihm manchmal auch als ‹Schweizer› benannt werden. Nach Lucas Benitos Erfahrung gibt es also eine bedeutsame Kategorisierung in ‹mit Migrationshintergrund›, mit der aber nicht er allein, sondern ein ganzer Bevölkerungsteil und vor allem auch sein Beziehungsnetz gemeint ist. In diesem Beziehungsnetz handelt es sich bei der Kategorisierung in ‹mit Migrationshintergrund› einerseits um eine *Selbstzuschreibung*, indem der ‹Migrationshintergrund› und damit verbundene Herkunftsgeschichten, Hautfarben oder religiöse Praktiken als Markenzeichen der Zugehö-

rigkeit gelten. Es liegt allerdings auf der Hand, dass es sich dabei andererseits um eine *Fremdzuschreibung* handelt, in deren Reaktion die Selbstzuschreibung erst ihre Akzentuierung erhalten hat. Einige seiner Freunde sind von negativ-abwertenden Fremdzuschreibungen und rassistischen Angriffen betroffen, die Lucas als ihr Freund indirekt ebenfalls zu spüren bekommt. Er selbst hat aber auch Erfahrungen gemacht, in denen er als ‹jemand mit Migrationshintergrund› immer wieder an Grenzen gestoßen ist (vgl. unter 7.1.5). Darin zeigt sich wohl das, was Mecheril (2003) als eine Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft beschrieben hat, die in subtiler Weise ‹prekarisiert›, also nicht ganz fraglos ist (vgl. Ausführungen dazu unter 3.3) und aus der sich so etwas wie ein Beziehungsnetz mit Markenzeichen ‹Migrationshintergrund› bilden kann, indem gerade über dieses Zuschreibungsmoment des ‹Migrationshintergrunds› und dem geteilten Wissen über mehr oder weniger subtil wirksame Ausgrenzung etwas Gemeinschaftliches entsteht. Dass diese Grenzziehungsdynamik in Lucas Benitos Lebensgeschichte mild und gestaltbar erscheint, hat hauptsächlich vier Gründe: *Erstens* erlebt Tom fraglose Zugehörigkeit und Anerkennung in der Familie und im Freundeskreis, sodass er auf fraglose Zugehörigkeit in der Mehrheitsgesellschaft weniger angewiesen ist. *Zweitens* fühlt sich Lucas Benito bei der Zuschreibung ‹mit Migrationshintergrund› nicht so sehr als Einzelner und allein gemeint, sondern erlebt sie als gegen ein Kollektiv gerichtet, von dem er nur ein Teil ist und in dem er zudem weit weniger von abwertenden oder ausgrenzenden Zuschreibungen betroffen ist als andere. *Drittens* gestaltet er diese Grenzziehungsdynamik von seiner Seite, indem er wie ein geschickter Fußballer um Widerstände ‹herumdribbelt› und beim Thematisieren von Migrationsgeschichten einen bewusst interessierten, wertschätzenden und einfühlsamen Umgang pflegt, was umgekehrt darauf schließen lässt, dass er dem gesellschaftlich verbreiteten abwertend-negativen Diskurs über ‹Arbeitsmigranten› etwas wertschätzend-Positives entgegengesetzt und die Grenzziehungsprozesse auf diese Weise entkräftet. *Viertens* richtet sich dieser abwertend-negative Diskurs zur Zeit von Lucas› Aufwachsen nicht mehr so sehr gegen Migrantinnen und Migranten aus Italien oder Spanien, sondern stärker gegen diejenigen aus nicht-Westeuropa, sodass er sich selbst – im Unterschied zu manchen seiner Freunde – weniger davon angesprochen fühlen muss (vgl. unter 4.1.2 und 4.1.3).

Alle diese vier Punkte gestalten sich in *Tom Branković*s Lebensgeschichte anders: Tom macht als Kind die Erfahrung, durch Gleichaltrige sozial ausgeschlossen und abgewertet und unter Verweis auf die jugoslawische Herkunft seiner Eltern beschimpft zu werden. Er hat dabei *erstens* kaum sozialen Rückhalt, weder durch seine Eltern, noch durch andere Gleichaltrige. *Zweitens* wird er gezielt und als Einzelner angegriffen und sieht sich als Einzelner außerdem einer

Übermacht von Mehreren gegenüber. *Drittens* ist die Gestaltbarkeit dieser Grenzziehungsprozesse von seiner Seite gering. Sich zu wehren scheint ihm zunächst aussichtslos, später unternimmt er verschiedene Versuche, erzielt damit aber kaum je die erstrebte Wirkung einer fraglosen Anerkennung und gesicherten sozialen Positionierung, sodass das Ringen darum zu einem dominanten lebensgeschichtlichen Thema wird. Und *viertens* wird die Dynamik durch einen abwertend-negativen Diskurs verstärkt, der zu dieser Zeit an der Kategorie der ‹Jugoslawen› – ab den 1990er-Jahren vermehrt auch an derjenigen der ‹Serben› – ausgetragen wird (vgl. unter 4.1.3 und 4.1.4). Tom Branković erlebt also insgesamt eine sehr harte Konfrontation mit einer sozialen Grenzziehung, der er kaum beizukommen vermag.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 1: Außerberufliche Erfahrungen bei Lucas Benito und Tom Branković

Lucas Benito	Tom Branković
Zugehörigkeitsbezüge	
<ul style="list-style-type: none"> – Familie und Verwandtschaft in Spanien – aktiv gepflegtes Beziehungsnetz, in dem ein ‹Migrationshintergrund› als ‹Markenzeichen› gilt 	<ul style="list-style-type: none"> – nur die Kernfamilie und diese außerdem mit Ambivalenz
Außerberuflich erlebte Grenzziehungs dynamik	
<p>Nicht ganz fraglose Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft unter Verweis auf die (Arbeits-)Migration</p> <ul style="list-style-type: none"> – an ein Kollektiv gerichtet – entkräftende Wirkung durch Lucas Benitos nicht-konfrontative Umgangsweisen 	<p>Massive Ausschluss- und Gewalterfahrungen als Kind unter Verweis auf die jugoslawische/ serbische Herkunft der Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> – gezielter Angriff auf einen Einzelnen durch Mehrere
<ul style="list-style-type: none"> – im Kontext eines Diskurses, der nicht mehr so sehr gegen ‹Spanier› gerichtet ist 	<ul style="list-style-type: none"> – im Kontext eines Diskurses, der zunehmend gegen ‹Jugoslawen› und ‹Serben› gerichtet ist
Dimensionen der Grenzziehung	
Hauptsächliche Dimension der ‹Arbeitsmigration›, also die Kombination von sozialer Klasse und Migration	Ebenfalls Kombination von sozialer Klasse und Migration, allerdings mit gezieltem ‹Jugoslawien›-Bezug

7.3.2 Außerberufliche Umgangsweisen

Dass sich die Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in Lucas Benitos Lebensgeschichte als milder und gestaltbarer zeigen als diejenigen in Tom Brankovićs Geschichte, spiegelt sich auch in ihren jeweiligen Umgangsweisen, indem Lucas hauptsächlich einen Umgang pflegt, mit dem er gestaltend auf Grenzen einwirkt und Tom hingegen versucht, auf unterschiedlichste Weise mit der Un durchlässigkeit und ‹Härte› der Grenzen zurechtzukommen:

Lucas Benitos Umgangsweisen können mit zwei der von Wimmer (2013) vorgeschlagenen ‹Strategien› (vgl. unter 3.3) verstanden werden, mit denen angestrebt wird, Grenzen zu ‹modifizieren›, erstens mit der Strategie, auf die Hierarchie der jeweiligen Kategorisierungen einzuwirken, um ihre Gleichstellung zu erreichen und zweitens mit der Strategie, Grenzen zu entkräften:

Die *Gleichstellung* versucht Lucas zu erwirken, indem er einen bewusst würdevollen und stolzen Umgang mit den Herkunfts- und Wanderungsgeschichten pflegt, auf diese Weise den oftmals abwertend-negativen Konnotationen etwas wertschätzend-Positives entgegengesetzt und also eine Ungleichstellung auszugleichen versucht. Dazu gehört auch, dass er um Widerstände ‹herumdribbelt›, sich also darum bemüht, Grenzbildungen zu vermeiden, indem er den Konfrontationen ausweicht, durch die Fronten entstehen könnten und dadurch verhindert, dass sich die damit verbundenen Ungleichheiten in den jeweiligen Interaktionssituationen überhaupt erst bilden.

Die Strategie *Grenzen unter Verweis auf eine universale Kategorie zu entkräften* ist eine Strategie, die Lucas erst im Alter als junger Mann anwendet und die im Zusammenhang mit seinem erreichten Bildungsniveau, dem sozialen Aufstieg und seiner Berufsausübung als Lehrer gesehen werden muss. In diesen Zusammenhängen finden bei ihm Umdeutungsprozesse seiner eigenen Herkunftsbezüge statt, indem er sich von den bäuerlich-ländlichen Verhältnissen der Herkunfts familie distanziert, sich stattdessen für die spanische Hochkultur zu interessieren beginnt und damit seine Herkunftsbezüge gewissermaßen ‹aufwertet›. Er sieht darin aber nicht nur eine Höherwertigkeit seiner familiären Herkunft gegenüber, sondern auch eine Möglichkeit, höhere – auch universale – Werte zu betonen und sich auf diese Weise über soziale Differenzen zu ‹erheben› (vgl. auch unter 3.3).

Tom Branković entwickelt gänzlich andere Umgangsweisen. Während seiner Kindheit in R-Stadt verfolgt er keine der von Wimmer aufgeführten Strategien, sondern erlebt ein ‹reaktives Erleiden› (Schütze, 1981; 1984; vgl. auch unter 6.1.2) angesichts einer Situation, in der ihm ein aktives Handeln offenbar aus-

sichtslos erscheint. Es ist eine Option des sich Fügens in Grenzziehungsprozesse und Begrenzungen.

Nach dem Wechsel des sozialen Umfelds durch einen Wohnungswechsel gelingt es Tom, neue Umgangsweisen zu entwickeln, indem er anstrebt, durch ein verändertes Auftreten seine Position in der sozialen Rangordnung zu verbessern. Da dieses Bestreben um eine bessere Positionierung eng damit verbunden ist, nicht mehr unter Verweis auf die jugoslawische Herkunft seiner Eltern etikettiert und herabgewürdigt zu werden, kann es mit Wimmer als eine Strategie der individuellen Überschreitung respektive der *Assimilation* gesehen werden. Mit der angestrebten Assimilation ist in diesem Fall gemeint, die durch die Ausgrenzung entstandene Grenzlinie zu überschreiten, also die Ausgrenzung gewissermaßen wieder rückgängig zu machen. Dabei wird deutlich, worauf auch Wimmer (2008) hinweist, nämlich dass die Strategie der Assimilation eng mit der Strategie der Grenzverschiebung im Sinn einer *Expansion* zusammenhängt: Mit der angestrebten Verortung in einer besseren sozialen Position jenseits natio-ethno-kultureller Zuschreibungen versucht Tom nicht nur eine Grenzlinie zu überschreiten, sondern er fordert gleichzeitig die ihn Ausgrenzenden heraus, ihre Kategorie zu «öffnen» und expansiver zu gestalten.

Mit diesen Umgangsweisen gelingt es Tom allerdings trotz großem Engagement nur teilweise, sich besser zu positionieren, was sich überzeugend damit erklären lässt, dass – gemäß Elias und Scotson (2013 [1965]) wie auch Wimmer (2013, S. 94; vgl. auch unter 3.3) – die Einflussnahme auf Grenzziehungsprozesse maßgeblich davon abhängt, in welcher relativen Machtposition sich die jeweilige Person befindet. Mecheril (2003, S. 51; vgl. auch unter 3.3) zeigt zudem, dass Zurückweisungen unerwünschter natio-ethno-kultureller Zuschreibungen deshalb wirkungslos bleiben können, weil sie im Grunde reproduzieren, was sie eigentlich zu entkräften versuchen und auf diese Weise die Machtpositionen eher verfestigen als verändern.⁹³

Tom findet aus diesen nur teilweise gelingenden Versuchen sich besser zu positionieren einen Ausweg, indem er im Jugendalter vermehrt proaktiv die Aufmerksam auf sich zieht und sie dorthin lenkt, wo er sie haben möchte, etwa bei seiner Originalität oder bei seinen Scherzen, und eben *nicht* bei seinen natio-ethno-kulturellen Bezügen.

Gleichzeitig erlebt er aber auch eine zunehmende Vereinzelung und *Individualisierung*. Diese Individualisierung mag viele Gründe haben, in Tom Brankovićs Lebensgeschichte kann sie aber unter anderem auch als Antwort auf die

93 Vgl. auch entsprechende Forschungsergebnisse bei Kul (2013) und Dümmler (2015, S. 398-400).

Frage der natio-ethno-kulturellen Verortung und der damit zusammenhängenden sozialen Position gesehen werden. Die Individualisierung würde in Wimmers Schema gut zur Gruppe der Strategien passen, durch die Grenzen ‹entkräftet› werden sollen, indem die Bedeutsamkeit natio-ethno-kultureller Dimensionen als Prinzip der sozialen Organisation durch das Betonen anderer Kategorien unterminiert wird (vgl. unter 3.3). Wimmer führt dabei die drei Optionen eines Betonens sub-ethnischer, supra-ethnischer oder universaler Kategorien auf. Nach der vorliegenden Analyse scheint es angemessen, hier die ‹Individualisierung› als weitere Option in die Reihe aufzunehmen, da auch durch das Betonen der eigenen Individualität – wie es Tom Brankovićs Geschichte zeigt – von der Bedeutsamkeit natio-ethno-kultureller Dimensionen der Grenzziehung abgelenkt werden kann (vgl. auch unter 8.2).

Außerdem entwickelt Tom eine weitere Umgangsweise, die ebenfalls als ein ‹Entkräften› von Grenzen verstanden werden kann, in diesem Fall allerdings weniger unter Verweis auf seine Individualität, sondern unter Verweis auf die gemeinsame Biologie aller Menschen, in gewisser Weise also auf das, was Wimmer als Strategie des *Betonens universaler Kategorien* und des Betonens der gemeinsamen Humanität aufführt.

Schließlich finden auch bei Tom Branković – ähnlich wie bei Lucas Benito – im Zusammenhang mit seinen intellektuellen Auseinandersetzungen im Rahmen der Ausbildung und dem sozialen Aufstieg Umdeutungsprozesse seiner Herkunftsbezüge statt. Statt allerdings wie Lucas Benito seine Herkunftsbezüge aufzuwerten, findet bei Tom Branković eine *Distanzierung* statt, die mit einer *Relativierung* einhergeht: Im Zuge der Kriegsgeschehnisse in Ex-Jugoslawien setzt sich Tom intensiv mit den ethnischen Grenzziehungsprozessen der Kriegsparteien auseinander, hinterfragt dabei die vermeintlich ‹faktischen› ethnischen und religiösen Zugehörigkeiten und entlarvt sie als Zuschreibungsprozesse. Da er damit bei seinen emotional in die Kriegsergebnisse involvierten Eltern – insbesondere seinem Vater – auf Unverständnis stößt, distanziert er sich von ihrer Haltung und insgesamt vom Fremdzuschreibungsgeschehen ethnischer Zugehörigkeiten.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 2: Außerberufliche Umgangsweisen bei Lucas Benito und Tom Branković

Lucas Benito	Tom Branković
Außerberufliche Umgangsweisen	
Hierarchie verändern durch Gleichstellung <ul style="list-style-type: none"> – bewusst wertschätzender Umgang mit Migrationsgeschichten, um Ungleichheiten auszugleichen – dabei auch ein Vermeiden von Grenzbildung durch ein Ausweichen, wo sich Fronten bilden könnten Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte	Begrenzungen erleiden <ul style="list-style-type: none"> – Erleiden der Ausgrenzung unter Verweis auf die jugoslawische Herkunft der Eltern Grenzen überschreiten durch Assimilation <ul style="list-style-type: none"> – Ausgrenzung rückgängig machen durch den Versuch der <Rück-Überschreitung> Grenzen verschieben durch Expansion <ul style="list-style-type: none"> – durch den Versuch der <Rück-Überschreitung> gleichzeitige Herausforderung der Ausgrenzenden, ihre Kategorie expansiver zu gestalten Grenzen entkräften durch Individualisierung Grenzen entkräften durch Verweis auf die gemeinsame Biologie aller Menschen
Umdeuten der Herkunftsbezüge: <ul style="list-style-type: none"> – Distanzierung – Aufwertung 	Umdeuten der Herkunftsbezüge: <ul style="list-style-type: none"> – Distanzierung – Relativierung der Herkunftsbezüge als Resultat von Zuschreibungsprozessen
Insgesamt Umgangsweisen, mit denen gezielt auf Grenzen eingewirkt wird	Insgesamt Umgangsweisen, mit denen versucht wird, mit der Undurchlässigkeit der Grenzen zurechtzukommen

7.3.3 Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrer

Die Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in der Rolle als Lehrer können in beiden Fällen in direktem Anschluss an diese außerberuflichen Erfahrungen gelesen werden und unterscheiden sich entsprechend ebenso stark voneinander:

Lucas Benito behält die Unterscheidung in <mit und <ohne Migrationshintergrund>> auch als Lehrer bei, betrachtet diejenigen <mit Migrationshintergrund> als ein Kollektiv, zu dem er <passt>, und sucht sich gezielt ein städtisches Einwanderungsquartier als Arbeitsort. Gleichzeitig stellt diese Wahl auch eine Negativwahl dar, da er befürchtet, in einem Umfeld mit wenig Menschen <mit Migrationshintergrund> weniger gut akzeptiert zu werden oder – wie er es ausdrückt –

sich wegen seiner spanischen Herkunft ‹fehl am Platz› zu fühlen. Dass diese Befürchtungen keine reine Fantasie darstellen, weiß er etwa aus den Erzählungen eines Kollegen mit polnischem Hintergrund wie auch aus einer eigenen Erfahrung, als ein alteingesessener Lehrer ‹ohne Migrationshintergrund› über ihn und seine spanische Herkunft einen kränkenden Witz macht. Im Rückblick auf seine ersten drei Arbeitsjahre bestätigt sich seine anfängliche Einschätzung, in ein solches Milieu zu ‹passen›: Er schätzt es, dass es im Kollegium noch weitere Lehrpersonen ‹mit Migrationshintergrund› gibt, sieht sich darin bestätigt, dass er ein ‹Gespür› hat für den Umgang mit zugewanderten Familien und findet auch mit den Schülerinnen und Schülern, von denen ein hoher Anteil einen ‹Migrationshintergrund› hat, einen befriedigenden Umgang, während er erlebt, dass die Unterscheidung von ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› auch unter ihnen eine bedeutsame Rolle spielt.

Tom Branković wählt hingegen ein schulisches Umfeld, in dem er möglichst wenig mit migrationsbezogenen Themen zu tun hat. Statt wie Lucas Benito diese Thematik regelrecht zu suchen, macht er einen großen Bogen darum, da ihn seine Geschichte gelehrt hat, dass bei solchen Thematisierungen seine soziale Position unweigerlich in Gefahr gerät. Entsprechend ist die Sicherung der sozialen Position bei Tom Branković das prägende Thema. Während er als Lehrer eine relativ gut gesicherte soziale Position einnehmen kann, ist er dennoch sehr darauf bedacht, sie nicht zu gefährden, etwa dann, wenn er sich gegen Anführeralüren eines Schülers behauptet, wenn er sich darum bemüht in Elterngesprächen die Gesprächsführung zu behalten oder wenn er sich Kolleginnen und Kollegen widersetzt, die ihm das Rauchen in den Pausen untersagen möchten. Insgesamt scheint ihm das gut zu gelingen, sodass die Frage der Ausgrenzung unter Verweis auf die Herkunft seiner Eltern für ihn als Lehrer – sicherlich auch wegen seiner Vermeidungsstrategie – kaum mehr ein Thema darstellt.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 3: Erfahrungen als Lehrer bei Lucas Benito und Tom Branković

Lucas Benito	Tom Branković
Erlebte Grenzziehungsdynamik als Lehrer	
Erleben eines ‹passenden› Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier	Erleben einer zwar relativ gesicherten sozialen Position als Lehrer, aber dennoch stetiges Achten, die Position zu erhalten und deshalb auch migrationsbezogene Themen zu vermeiden

7.3.4 Umgangsweisen als Lehrer

In den Umgangsweisen als Lehrer finden sich sowohl bei Lucas Benito wie auch bei Tom Branković starke Bezüge zu ihren außerberuflichen Umgangsweisen.

Da Lucas Benito Migrationsbezüge im Rahmen seines Beziehungsnetzes als etwas Positives erlebt hat, Tom Branković hingegen als etwas Negatives, ist gut nachvollziehbar, dass sich Lucas Benito einen Arbeitsort sucht, an dem er mit Migrationsbezügen rechnen kann, Tom Branković hingegen einen, an dem er nicht zu sehr damit rechnen muss.

Erwartungsgemäß ist *Lucas Benito* auch an seinem Arbeitsort vor allem in Grenzziehungsprozesse unter Verweis auf ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund› involviert, und er geht im Grunde in gleicher Weise damit um wie in seinem außerberuflichen Erleben:

Erstens strebt er an, die Hierarchie in den Kategorisierungen zu verändern und ihre *Gleichstellung* zu erwirken (vgl. unter 3.3), indem er auch als Lehrer einen bewusst wertschätzenden Umgang mit Familien ‹mit Migrationshintergrund› pflegt und etwa Eltern in ihrer jeweiligen Herkunftssprache begrüßt, sein Verständnis für ihr ‹hartes Arbeiten› heraushebt, die verschiedenen Sprachen auch in den Unterricht einbezieht oder ein muslimisches Mädchen seiner Klasse in ein bewusst positives Licht stellt, um damit negativ-abwertenden Haltungen zu ihrem ‹muslimisch› geprägten Lebensstil entgegenzuwirken. Dabei achtet er auch hier darauf, Fronten gar nicht erst entstehen zu lassen, sondern potenziellen Konfrontationen auszuweichen. Diese Haltung wird etwa darin deutlich, dass er sehr darum bemüht ist, es im Kollegium ‹mit niemandem schlecht zu haben› und sich einen kränkenden Witz über sich und seine spanische Herkunft einfach ‹gefallen zu lassen›. Allerdings gerät er mit dieser Haltung auch an Grenzen, wenn er in dilemmatische Situationen gerät, in denen er sich als Lehrer zu einer Stellungnahme gezwungen sieht, dieser aber lieber ausweichen würde.

In diesem Zusammenhang entwickelt er die zweite Strategie, mit der *Grenzen unter Verweis auf eine universale Kategorie entkräftet* werden sollen (vgl. unter 3.3). Lucas Benito betont seinen Schülerinnen und Schülern gegenüber die Bedeutung etwa von Sorgfalt in der Kommunikation und Ehrlichkeit und fordert sie damit auf, sich an übergeordneten, höheren Werten zu orientieren, während er diese Orientierung auch für sich selbst in Anspruch nimmt. Zugespitzt ließe sich formulieren: Er überwindet die Verstrickungen in soziale Differenzen, indem er sich über sie erhebt zu etwas Höherem.

Die Umgangsweisen von *Tom Branković* stehen hingegen ganz im Zeichen seiner Positionierung in der sozialen Rangordnung.

Dabei wendet er insbesondere seine bewährte Strategie an, Grenzen – respektive potenzielle Grenzbildungen und damit verbundene Abwertungen – zu entkräften, indem er seine *Individualität* betont und sich etwa seinen Kolleginnen und Kollegen gegenüber als nicht-Konformer positioniert.

Seinen Schülerinnen und Schülern gegenüber und auch in Elterngesprächen ist er in erster Linie darauf bedacht, stets eine führende Rolle einzunehmen und auf diese Weise seine soziale Position als Lehrer zu wahren. Dazu gehört auch, dass er es meidet, seine Serbischkenntnisse einzubringen, da er seinen Wortschatz als ungenügend erachtet, um ein Elterngespräch zu führen, und fürchtet, seine Autorität könnte dadurch untergraben werden. Gleichzeitig meidet er grundsätzlich migrationsbezogene Sprachen und Themen – ebenfalls um seine Position zu wahren – und interessiert sich stattdessen weit mehr für die Dynamik der sozialen Rangordnung unter seinen Schülerinnen und Schülern.

Es stellt sich dabei die Frage, welche pädagogischen Zielsetzungen Lucas Benito und Tom Branković für ihre Schülerinnen und Schüler betonen, wenn es darum geht, mit sozialen Grenzziehungsprozessen umgehen zu lernen.

Bei *Lucas Benito* ist offenkundig, dass er seinen Schülerinnen und Schülern das beibringen möchte, was sich auch für ihn selbst bewährt hat:

Erstens sollen sie lernen, Hierarchien zu verändern, um *Gleichstellung* anzustreben, indem sie gängige Negativ-Wertungen hinterfragen und etwa im Lebensstil eines muslimischen Mädchens und ihrer Familie auch das Positive sehen können. Schülerinnen und Schüler ‹mit Migrationshintergrund› sollen stolz sein auf ihre Herkunft, sich dabei aber in ihrer Position keineswegs überschätzen, sondern durchaus die deutsche Sprache möglichst gut lernen, auch ‹anständig› sein und sich ihre Anerkennung und angestrebte Gleichstellung also auch von ihrer Seite her ‹verdienen›. Es zeigt sich also auch in diesen Erwartungen an seine Schülerinnen und Schüler das ausgleichende Hin und Her, mit dem Lucas Benito Ungleichheiten ausbalanciert, um letztlich Gleichstellung und Wertschätzung für alle zu erreichen.

Zweitens sollen die Schülerinnen und Schüler auch lernen, ‹darüber zu stehen›. Lucas Benito selbst legt im Zusammenhang mit seinem eigenen Bildungsweg zunehmend Wert darauf, *sich an höheren Werten zu orientieren*, was er nun auch seinen Schülerinnen und Schülern nahelegt: Auch sie sollen die deutsche Sprache nicht nur gut lernen, sondern außerdem einen sorgfältigen sprachlichen Umgang pflegen, sich das Befolgen von Anstandsregeln aneignen und sich in Ehrlichkeit üben.

Tom Brankovićs pädagogische Orientierung hingegen ist auch diesbezüglich ganz auf die soziale Rangordnung ausgerichtet. Er möchte, dass seine Schülerin-

nen und Schüler lernen, niemanden auszuschließen, insbesondere nicht aufgrund von Merkmalen, die von den Betroffenen nicht verändert werden können. Er betont damit genau das, was ihm selbst widerfahren ist und möchte verhindern, dass es Anderen ebenso ergeht. Dabei adressiert er interessanterweise vor allem die Einflussreichen der Klasse, also diejenigen, die in der sozialen Rangordnung eher oben positioniert sind. Es liegt auf der Hand, dass er – ebenfalls aus seiner eigenen Erfahrung – bei ihnen deutlich mehr Handlungsspielraum sieht als bei denjenigen, die ausgeschlossen werden und mitunter in eine relativ machtlose Position geraten.

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive (vgl. unter 5.2) stellt sich die weitere Frage, inwiefern Lucas Benito und Tom Branković mit Widersprüchlichkeiten umgehen, die daraus entstehen können, dass Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer Gleichheit im Sinn gleichberechtigter Ansprüche wie auch in ihrer Ungleichheit im Sinn ihrer Besonderheit und Individualität anerkannt werden können oder sollen. Bei Lucas Benito und Tom Branković finden sich in dieser Frage klare Akzente, die eng mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen zusammenhängen:

Lucas Benito akzentuiert die migrationsbezogenen Besonderheiten mit der Absicht, ihnen wertschätzend zu begegnen und Ungleichstellungen auszugleichen, hat er doch selbst die Erfahrung gemacht, dass das Betonen von Besonderheiten Zugehörigkeit schaffen und Anerkennung ausdrücken kann. Allerdings begleitet er dieses Betonen migrationsbezogener Besonderheiten damit, dass er mit einem sanften und vermittelnden Handeln eingreift, wenn dieses Betonen von Besonderheiten unter seinen Schülerinnen und Schülern zu Stereotypisierungen oder Abwertungen führt.

Tom Branković hingegen kritisiert und vermeidet das Herausheben von Besonderheiten, insbesondere dann, wenn sie auf Merkmalen beruhen, die von den Adressierten nicht verändert werden können, da er die Gefahren dieser Hervorhebung und ihre potenziell ausschließende und abwertende Wirkung aus eigener Erfahrung nur zu gut kennt.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 4: Umgangsweisen als Lehrer bei Lucas Benito und Tom Branković

Lucas Benito	Tom Branković
Umgangsweisen als Lehrer	
Migrationsbezüge suchen <ul style="list-style-type: none"> – Wahl eines Arbeitsorts mit vielen Eingewanderten und eines Kollegiums mit weiteren Lehrpersonen (mit Migrationshintergrund) 	Migrationsbezüge meiden <ul style="list-style-type: none"> – Wahl eines Arbeitsorts, an dem migrationsbezogene Themen kein vorherrschendes Thema sind
Hierarchie verändern durch Gleichstellung <ul style="list-style-type: none"> – bewusst wertschätzender Umgang mit Familien (mit Migrationshintergrund), um Ungleichheiten auszugleichen – Vermeiden von Frontenbildungen Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte <ul style="list-style-type: none"> – Suche nach dem Höherwertigen jenseits sozialer Differenzen 	Grenzen entkräften durch Individualisierung <ul style="list-style-type: none"> – im Kollegium Positionierung als nicht-Konformer Bestreben, die soziale Position nicht zu gefährden <ul style="list-style-type: none"> – den Schülerinnen und Schülern gegenüber immer die oberste soziale Position einnehmen – Elterngespräche proaktiv führen
Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen	
Migrationsbezogene Sprachen einbringen und einbeziehen <ul style="list-style-type: none"> – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens – im Unterricht als Ressourcen beim Sprachenlernen 	Migrationsbezogene Sprachen meiden
Pädagogische Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler	
Hierarchie verändern durch Gleichstellung <ul style="list-style-type: none"> – lernen, stereotypisierende Negativwertungen zu hinterfragen – als Schülerin oder Schüler (mit Migrationshintergrund) lernen, sich die Anerkennung auch zu verdienen Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte <ul style="list-style-type: none"> – durch Sorgfalt in der Kommunikation, Anstand und Ehrlichkeit 	Niemanden ausgrenzen oder abwerten <ul style="list-style-type: none"> – lernen, andere nicht auszugrenzen, vor allem nicht aufgrund von Merkmalen, die von den Adressierten nicht verändert werden können
Umgang mit Anerkennung in der Gleichheit und Anerkennung in der Verschiedenheit	
<ul style="list-style-type: none"> – Betonen von Besonderheit – Vermeiden von Stereotypisierungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Vermeiden der Betonung von Besonderheit, insbesondere, wenn sie ausgrenzende Wirkung zur Folge haben kann

Zugespitzte Zwischenbilanz

In einer Zuspitzung lassen sich die Kontraste zwischen den beiden Fällen folgendermaßen festhalten:

Tabelle 5: Unterschiede und Gemeinsamkeiten insgesamt bei Lucas Benito und Tom Branković

Lucas Benito	Tom Branković
Insgesamt	
Erfahrungen mit eher schwach wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich gestalten lassen	Erfahrungen mit harten und abwertenden Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen
Werben um Wertschätzung für alle	Kampf gegen sozialen Ausschluss

7.4 SALIMA HAMOUDI: MUSLIMISCHES KOPFTUCH ALS STEIN DES ANSTOSSES

7.4.1 Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung

Salima Hamoudi ist zwar ausgebildete Primarlehrerin, unterrichtet zur Zeit des Interviews allerdings auf der Kindergartenstufe und entspricht damit nicht allen Kriterien zur Aufnahme ins Sample (vgl. Beschreibung des Samples unter 6.2.1). Diese Einschränkung soll in diesem Fall in Kauf genommen werden angesichts der Möglichkeit, mit Frau Hamoudi eine Lehrperson muslimischen Glaubens befragen und damit also auch diesen Aspekt im Sample berücksichtigen zu können, denn beim Zusammenstellen des Samples hat sich gezeigt, dass sich eine solche Möglichkeit nur selten bietet.

Nach der Kontaktnahme möchte Salima Hamoudi zunächst genauer wissen, worum es in den Gesprächen gehen soll und ist dann aber schnell dazu bereit. Das erste Gespräch folgt der Logik einer Konversionsgeschichte mit einem ‹Davor› und ‹Danach›, wird stark durch argumentative Passagen kontrolliert und gerät dadurch kaum in einen narrativen Fluss, in dem konkret und möglicherweise ambivalent erlebte Facetten vermehrt sichtbar werden könnten (vgl. Ausführungen dazu unter 6.1.3). Erst im zweiten Gespräch verlässt Frau Hamoudi zeitweise diese religiös (re-)interpretierte Überformung ihrer Selbstpräsentation (Lucius-Höne & Deppermann, 2004, S. 31; vgl. auch Ausführungen unter 6.1.4), of-

fenbart stattdessen mehr konkret erlebte Begebenheiten sowie Ambivalenzen und Ungereimtheiten ihrer Lebensgeschichte und ermöglicht dadurch auch Einblicke in ihre lebensgeschichtlichen Sinnzusammenhänge jenseits religiös orientierter Selbstpräsentation.

7.4.2 Lebensgeschichte im Überblick

Salima Hamoudis Lebensgeschichte beginnt – das wird im Interview überaus deutlich – bereits mit der Lebensgeschichte ihres Vaters, seinem Aufwachsen in Algerien, der fehlenden Schulbildung und Zukunftsperspektive, seiner frühen Migration in verschiedene europäische Länder, der Heirat mit Salimas Mutter, einer Schweizerin, der Geburt von Salimas zehn Jahre älterem Bruder und schließlich ihrer eigenen Geburt in den späten 1980er-Jahren in der Schweiz.

Salima Hamoudi beschreibt ihr eigenes Aufwachsen als unter ärmlichen Verhältnissen, da ihre Eltern beide einfachen Arbeiten nachgehen – die Mutter im Verkauf und der Vater im Großhandel – gleichzeitig aber als sehr harmonisch im Kreis der Kernfamilie und mit guten Beziehungen in die weitere Verwandtschaft, einschließlich derjenigen in Algerien.

Die Schulzeit scheint für Salima problemlos und erfolgreich zu verlaufen. Sie geht ans Gymnasium und folgt damit auch dem Wunsch ihres Vaters, dass sie eine gute Bildung erlangen und dass sie es beruflich und finanziell einmal besser haben soll als er. Während der Zeit am Gymnasium werden religiöse Fragen virulent und Salima entscheidet sich dazu, Muslimin zu werden. Sie stärkt damit die Beziehung zu ihrem Vater einschließlich seinen Bezügen zu Algerien und zum Islam, heiratet einige Jahre später einen ebenfalls muslimischen Mann aus Algerien, der zu ihr in die Schweiz zieht. Zur Zeit des Interviews wünscht sie sich, mit ihm eine Familie zu gründen.

Salima hegt während der Gymnasiumszeit den Wunsch, Tierärztin zu werden, erwägt später auch ein Biologiestudium, fürchtet aber in beiden Fällen die lange und anstrengende Ausbildung und im Fall des Biologiestudiums auch die ungewissen beruflichen Aussichten. Sie wählt schließlich den Weg in den Beruf als Kindergarten- und Unterstufenlehrerin, vermutlich auch deshalb, weil sie damit in absehbarer Zeit mit guten Berufsaussichten rechnen kann. Diese stellen sich allerdings als schwieriger heraus als sie dachte, da sie mit dem Tragen des muslimischen Kopftuchs auf viel Zurückweisung stößt. Zur Zeit des Interviews ist sie 27 Jahre alt, hat bereits ein Jahr an einer Privatschule und zwei Jahre in einer öffentlichen Schule auf der Kindergartenstufe unterrichtet, überlegt sich aber angesichts der Forderungen nach dem Ablegen des Kopftuchs während des Unterrichtens, diese Arbeit mittelfristig aufzugeben.

7.4.3 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrerin

Die außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit lassen sich in Salima Hamoudis Darstellung in zwei Teile teilen, in einen vor und einen nach ihrer Konversion.

Die Zeit vor ihrer Konversion erstreckt sich bis in ihr Jugendalter und wird von ihr rückblickend als eine Zeit beschrieben, die von harmonischen und emotional sehr engen familiären Beziehungen zu ihren Eltern und ihrem Bruder geprägt ist. Zu ihrem Bedauern müssen ihre Eltern beide viel arbeiten und sich um ein ausreichendes Einkommen bemühen, sodass sie schon früh in eine Krippe gebracht und zeitweise auch von einer Tagesmutter oder an Samstagen von ihrem zehn Jahre älteren Bruder betreut wird (Interview 19a, Z. 79-84; 600-604). Sie streicht heraus, dass diese Situation für sie zwar «mega schwer» (Interview 19a, Z. 589) gewesen sei, weil sie lieber bei ihren Eltern gewesen wäre, dass sie ihren Eltern deswegen aber «nie» (Interview 19a, Z. 592) Vorwürfe gemacht hätte, da sie ja wisse, dass sie keine Wahl gehabt (Interview 19a, Z. 630-636) und all die Mühen für sie und ihren Bruder auf sich genommen hätten. Vielmehr sei sie sehr «dankbar», «so gute Eltern» zu haben: «dass es mir so gut gegangen ist und dass sie wirklich immer gut auf mich geschaut haben obwohl es eben nicht immer einfach gewesen ist» (Interview 19a, Z. 146-148). Es bleibt dabei unklar, was in der Aussage «nicht immer einfach» alles enthalten ist. Sicherlich ist damit aber die hohe Arbeitsbelastung der Eltern gemeint, da beide als einfache Angestellte mit kleinem Lohn arbeiten und damit nur gerade ausreichend viel verdienen. Salimas Mutter arbeitet als Verkäuferin und ihr Vater als einfacher Angestellter in einer Großhandelsfirma (Interview 19a, Z. 171; 202-207).

In ihrer gesamten Kindheitsdarstellung zeichnet Salima Hamoudi das Bild einer herzlichen Familie, zu der sie ein nahes und dankbares Verhältnis pflegt und betont, dass die «ärmlichen Verhältnisse» (Interview, 19a, Z. 201; 213), in denen sie gelebt hätten, dem Glücklichsein keinen Abbruch getan hätten und dass sie daraus vielmehr gelernt hätte, mit wenig zufrieden zu sein (Interview 19a, Z. 218-219).

Nebst ihrer offensichtlichen emotionalen Nähe zu ihren Eltern und ihrem Bruder zeigen sich in Salima Hamoudis Schilderungen auch hohe moralische Ansprüche, ein gutes Familienmitglied und insbesondere eine gute Tochter zu sein, eine, die ihren Eltern Dankbarkeit entgegenbringt und ihnen nichts nachträgt. Es liegt auf der Hand, dass diese Akzentuierung zur Zeit des Interviews von ihrer religiösen Orientierung unterstützt oder veranlasst wird und dass ihr also auch aus religiösen Gründen viel daran gelegen ist, ihre Wertschätzung für die

Familie zum Ausdruck zu bringen. An einer Stelle im zweiten Interview betont sie diesen Stellenwert der Familie «im Islam» und ihre Einstellung dazu auch explizit:

«Im Islam ist die Familie, wird ganz groß geschrieben, ganz einen großen Stellenwert, und, äm, die Gemeinschaft, miteinander, hat wie, man kann nicht sagen mehr Wert, aber ich sage jetzt trotzdem mal so die Gemeinschaft das Wohl vom Ganzen hat mehr Wert als nur immer das was Ego in dem Ganzen drinnen möchte. Und durch den Islam habe ich mir das große Geschenk einfach bekommen dass ich durfte, einfach Frieden schließen mit allem und meine Eltern, also meine Eltern so annehmen wie sie sind.» (Interview 19b, Z. 289-297)

Diese Orientierung an der Familie und den damit verbundenen moralischen Ansprüchen zeigt sich auch in Salima Hamoudis Äußerungen zu ihrer Schulzeit. Im Großen und Ganzen scheint ihre Schulzeit unproblematisch und auch erfolgreich verlaufen zu sein, zumindest gab es keine Vorkommnisse, die ihr im rückblickend sich bildenden Sinnzusammenhang erwähnenswert erscheinen. Sie verweist lediglich darauf, dass sie «sehr sehr gern in die Schule gegangen» sei und dies, obwohl sie «eine sehr Schüchterne» gewesen sei und «nie aufgestreckt» habe, da sie sich gefürchtet hätte, «vor allen» zu reden» (Interview 19a, Z. 356-361). Was sie allerdings betont und ausführt, ist ihr Bestreben, ihre Eltern und vor allem ihren Vater stolz zu machen und seinem Wunsch nachzukommen, dass sie und ihr Bruder es einmal besser haben sollten als er:

«Und auch, was mir immer sehr wichtig gewesen ist, ist eigentlich auch dass meine Eltern stolz sind auf mich dass ich das auf gute Art und Weise einfach ja gute Noten heimbringen und und und ich weiß dass das für sie wichtig gewesen ist mein Vater er hätte sich auch gewünscht dass mein Bruder das Gymi macht und ich weiß dass er das alles so gewünscht hat einfach weil er weiß was es heißt wenn man die Chance nicht hat und wenn man sie ja hat muss man sie doch nehmen.» (Interview 19a, Z. 647-653)

Auch hier zeigt sich also die Orientierung an der Familie und an den Wünschen den Eltern zusammen mit hohen moralischen Ansprüchen und einem ausgeprägten Pflichtbewusstsein. Es gelingt Salima, ins Gymnasium aufgenommen zu werden, offenbar im Gegensatz zu ihrem Bruder, von dem sie auch sagt, dass er ganz anders sei, dass er «nicht so gern in die Schule gegangen» sei, «eher ein Fauler» und einer, der sich vor allem für Fußball interessiere (Interview 19a, Z. 665-666). Mit ihrem schulischen Erfolg scheint Salima also nicht nur das zu verwirklichen, was ihrem Vater nicht möglich war, sondern auch noch zu kom-

pensieren, was ihr Bruder – aus ihrer Sicht – nicht geleistet hat. Darin werden erneut ihre Bestrebungen sichtbar, eine gute Tochter zu sein, insbesondere ihrem Vater gegenüber.

Diese Vater-Orientierung zieht sich dabei gesamthaft durch Salimas lebensgeschichtliche Zusammenhänge. Besonders auffallend ist, dass Salima Hamoudi auf die Bitte, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, nicht mit ihrer eigenen, sondern mit der Lebensgeschichte ihres Vaters beginnt und dieser damit eine hohe Bedeutsamkeit für ihre eigene einräumt. Die Lebensgeschichte des Vaters ist aus Salimas Sicht von seinem Aufwachsen in Algerien geprägt und insbesondere davon, dass er dort weder Schul- noch Berufsbildung erlangen kann, da ihm von Vertretern der französischen Kolonialmacht wegen einer logopädischen Schwäche der Zugang zur Schulbildung verweigert worden sei. Angesichts beruflicher Perspektivlosigkeit verlässt er das Land mit 18 Jahren, um in verschiedenen europäischen Ländern Arbeit zu suchen, lernt dabei Salimas Mutter – eine Schweizerin – kennen und lässt sich gemeinsam mit ihr in der deutschsprachigen Schweiz in der Nähe ihrer Eltern nieder (Interview 19a, Z. 171-200). Salima wächst zweisprachig mit der deutschen und der französischen Sprache auf und erlebt nebst der mütterlichen auch die väterliche Verwandtschaft bei regelmäßigen Aufenthalten in Algerien. Während sie diese Kontakte auch im Jugendalter noch erleben und pflegen kann, ist es ihrem Bruder als junger Mann nicht mehr möglich, nach Algerien zu reisen. Ihr Bruder erwirbt die algerisch-schweizerische Doppelbürgerschaft – wie sie selbst auch – und leistet in der Schweiz Militärdienst. Würde er nach Algerien reisen, würde er gemäß Salima sofort auch in den dortigen, aber länger und härter gestalteten Militärdienst eingezogen und sich möglicherweise sogar an bewaffneten Konflikten beteiligen müssen, was er vermeiden möchte und auch kann, wofür er allerdings ein entsprechendes amtliches Schreiben braucht, das bestätigt, dass er bereits Militärdienst geleistet und deshalb nicht mehr dazu verpflichtet werden könne. Er beantragt dieses Papier, wartet aber viele Jahre darauf, sodass er in dieser Zeit auf Aufenthalte in Algerien verzichten muss und dadurch auch den Kontakt zur dort lebenden Verwandtschaft verliert, ganz im Gegensatz zu Salima, die den Kontakt weiterhin pflegt und ihre Eltern auf Reisen nach Algerien regelmäßig begleitet (Interview 19b, Z. 83-112).

Fragen religiöser Überzeugung und Praxis spielen bis dahin für Salima kaum eine Rolle. Sie weiß zwar, dass ihre Mutter christlich-reformiert und ihr Vater muslimisch ist, erlebt daraus aber keine Auswirkungen auf ihr eigenes Leben und resümiert, sie und ihr Bruder seien «ohne Religion aufgewachsen» (Interview 19a, Z. 58). Ihr Vater esse zwar «nie Schweinefleisch und so», aber er habe das «nie erklärt» (Interview 19a, Z. 57) und für ihn sei diese religiöse Praxis

«verbunden mit seinem Land mit seiner Herkunft» (Interview 19a, Z. 828), also etwas, das für ihn primär mit seiner algerischen Herkunfts-familie zu tun hat und das er von seinen in der Schweiz aufwachsenden Kindern nicht erwartet.

Für Salima werden religiöse Fragen aber zur Zeit vor der Matura auf einmal höchst interessant und bedeutsam. Während einer einwöchigen Maturareise in die Türkei werden Diskussionen um zentrale Inhalte im Christentum und im Islam zu einem intensiv diskutierten Gesprächsthema, in das vor allem zwei ihrer Klassenkameraden involviert sind und durch die auch Salima angeregt wird, über ihren Gottesglauben nachzudenken. So wird etwa darüber gesprochen, dass es im Islam nur einen einzigen Gott gebe,

«weil es kann gar nicht sein, dass, ähm, es kann gar nicht sein dass, Gott jemanden auf die Welt schickt und ihn dann nachher tö also das ist, sich selber einfach, die ganze Geschich-te so ein bisschen mit der Tri Trinität, mit dieser Lehre, in Frage gestellt und dann habe ich wie angefangen, mir zu überlegen Moment einmal ja, vielleicht gibt's wirklich einen Gott und vielleicht ist das Leben nicht nur ah man arbeitet man gründet eine Familie und dann ist alles fertig [...] und ich habe mich dann angefangen mit dem auseinandersetzen, genau mit diesen Fragen. Woher komme ich wohin gehe ich was ist der Sinn vom Leben? Und ganz viel was mich so fasziniert hat ist dass man mit der Logik einfach nachvollzie-hen kann und verstehen: Aha, stimmt. Es kann nur einen Gott geben, gibt es mehrere Göt-ter dann wär's doch ein Durcheinander! Wenn's mehrere nur schon wenn man's tiefer an-schaut wenn's mehrere Führer gibt, und die sich nicht nicht einer Meinung sind es passiert schnell dass die sich nicht einer Meinung sind weil jeder hat eine andere Idee so so so dann gibt es automatisch Konflikte.» (Interview 19a, Z. 742-766)

Salima Hamoudi versucht also – angeregt durch die Gespräche ihrer Klassenka-meraden – durch logisches Denken abzuwägen, ob sie die christliche oder die muslimische Lehre besser nachvollziehen kann und stößt dabei auf ein Argu-ment, das ihr passend erscheint und das ihr den logischen Weg in den muslimi-schen Glauben öffnet. Sie ist überzeugt, dass es logischer ist, wenn es nur einen Gott gibt und stellt den muslimischen Ein-Gott-Glauben, wie sie ihn versteht, in einen Kontrast zur christlichen Trinitätslehre, die ihr dabei als Widerspruch und als unsinnig erscheint, unter anderem deshalb, weil Gott – wenn es ihn in der Mehrzahl gäbe – unweigerlich mit sich selbst in Konflikt geraten würde.

Nebst dieser Suche auf der Basis logischen Denkens erlebt Salima auch ein Moment des ‹Erwachens›, in dem ihr klar wird, dass sie Muslimin sein will:

«In der Nacht, plötzlich ist einfach so wie, ich kann's nicht beschreiben es ist so wie ein Licht einfach aufgegangen es ist wie wenn ich von einem Traum erwacht bin einfach so:

Aha, Moment mal was, ja einfach das alles mal mehr wertschätzen und genauer anschauen. Das hat mir mich dann sob sofort dazu gebracht dass ich gefunden habe: Hey ich bin jetzt Muslimin obwohl ich noch nicht gewusst habe was es dazu was mich dazu bringt dass ich dann wirklich Muslimin werde aber, für mich ist das wie klar gewesen das ist der Weg den ich gehen will.» (Interview 19a, Z. 775-782)

Es ist klar, dass diese kurzen Ausführungen nur sehr ungenügend wiedergeben können, was Salima damals erlebt hat und dass ihre Darstellung auch von Ex-post-Erklärungen geprägt ist, die sich im Verlauf der weiteren Auseinandersetzung bei ihr etabliert haben. Was aber deutlich wird, ist ihr Erleben eines Wendepunkts mit weitreichenden Folgen: Sie entschließt sich noch während der Maturreise zum Islam zu konvertieren und bleibt danach konsequent auf diesem Weg.

Nach ihrer Rückkehr erzählt sie als erstes ihrem Vater davon und beginnt zu fasten, da der Ramadan gerade beginnt und auch ihr Vater wie immer das Fasten praktiziert. Ihr Vater freut sich allerdings nur verhalten darüber, da er der Ernsthaftigkeit seiner Tochter in dieser Entscheidung zunächst noch misstraut (Interview 19a, Z. 786-793). Salima beweist ihm ihre Ernsthaftigkeit aber mit ihrem Durchhaltevermögen beim Fasten und auch damit, dass sie ein Kopftuch trägt und dies sogar gegen den Rat ihres Vaters, dem es lieber wäre, sie würde sich dem anti-muslimischen Rassismus damit nicht aussetzen. Entsprechend habe er zu ihr gesagt: «Nein das ist nicht gut das Kopftuch tragen da in der Schweiz wir sind nicht bei uns» (Interview 19a, Z. 1015-1016). Dieses «Wir sind nicht bei uns» ist dabei implizit ein Ausdruck der Zughörigkeitsgefühle des Vaters zu Algerien und ein Ausdruck dafür, dass er in dieses algerische «bei uns» auch seine Tochter einbezieht, insbesondere – und das ist bedeutsam – im Zusammenhang mit ihrem Bekenntnis als Muslimin.

Es weist vieles darauf hin, dass Salimas Entscheidung für einen muslimischen Weg eng verwoben ist mit ihrer Vaterbeziehung. Auch in dieser Beziehung gibt es ein «Vorher» und ein «Nachher» im Zusammenhang mit der Konversion:

Vor ihrer Konversion steht Salima mit ihrem Vater in einem Interessenskonflikt. Als sie ins Gymnasium geht, möchte sie gerne vermehrt «in den Ausgang gehen» und «die Welt kennenlernen» (Interview 19a, Z. 705-707), stößt bei ihrem Vater dabei aber auf rigorosen Widerstand: «Mein Vater hat .. das wie nicht wollen. Er wollte nicht dass ich dort hingehe weil er das einfach nicht einen sicheren Platz gefunden hat für mich» (Interview 19a, Z. 707-709). In dieser Situation träumt sie davon «frei» zu sein (Interview 19a, Z. 726) und entwickelt berufliche Zukunftspläne, die ihr ermöglichen, bald zu arbeiten, Geld zu verdienen

und eine eigene Wohnung zu haben (Interview 19a, Z. 728-730). Gleichzeitig geht es ihrem Vater zu dieser Zeit sehr schlecht. Er erkrankt an Krebs, scheint sich zwar davon zu erholen, verliert aber an vielem das Interesse und zieht sich aus dem sozialen Leben zurück (Interview 19a, Z. 845-851). Salima beobachtet mit Sorge, dass er auch seine religiöse Praxis mit niemandem teilen kann und insbesondere allein fastet, während doch gerade der Ramadan mit dem Fastenbrechen eine Zeit der Gemeinschaft sei (Interview 19a, Z. 851-857).

Nach der Konversion kann sie dieser Sorge um ihren Vater begegnen: Sie teilt das Fasten mit ihm, hält die gleichen Essensvorschriften ein wie er und eignet sich über Internet autodidaktisch auch das Beten an, sodass sie es nicht nur selbst erlernt, sondern zudem ihrem Vater – der bis anhin nicht gebetet habe – beibringen und die Gebete fortan mit ihm gemeinsam verrichten, die Gemeinschaft mit ihm also auch durch diese Praxis pflegen kann.

Zudem findet sie auch für sich selbst einen Ort der Gemeinschaft, indem sie regelmäßig zu einem Treffen von Musliminnen geht, bei dem die *Hadithe* gelesen werden und wo sich Musliminnen ganz unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Hintergründe treffen (Interview 19b, Z. 176-196). Salima findet auf diese Weise einen Zugang zum Islam, der zwar eng mit dem algerischen Bezug ihres Vaters verbunden ist, gleichzeitig aber darüber hinaus geht, indem sie eine Gemeinschaft von «Schwestern im Islam» (Interview 19b, Z. 195) findet, die keinen bestimmten Herkunftsbezug hat, sondern vielmehr Frauen unterschiedlichster Herkunft und Sprache versammelt. Entsprechend betont sie im Sinn einer Rechtfertigung oder einer Korrektur der Ansicht ihres Vaters, der Islam sei «normalerweise» nicht auf Herkunftsbezüge beschränkt: «Normalerweise ist es so dass der Islam ist eigentlich für *alle* Menschen, egal ob Araber ob von dort oder dort» (Interview 19a, Z. 829-830).

Durch dieses Islamverständnis und durch die bestehenden Kontakte ist der Islam auch für Salimas Mutter leichter zugänglich, und sie begleitet Salima zu den wöchentlichen Treffen:

«Und zu der Zeit ist eben mein Mami jeweils auch mitgekommen, und ich glaube das hat ihr auch, so, wie das Herz geöffnet. Einfach die, vielen Menschen zu sehen, aus verschiedenen, sozialen Schichten, plus, aus verschiedenen Kulturen, und trotzdem treffen sich alle einfach für eine Sache. Einfach zum mehr über den Islam lernen und, ja auch, unserem Gott näher kommen.. Das hat ihr glaub recht äm, Eindr ja, wie mir auch.» (Interview 19b, Z. 234-240)

Salimas Mutter konvertiert ein halbes Jahr später auch zum Islam, scheint für Salima Hamoudi aber durchgängig eine untergeordnete Rolle zu spielen und findet in ihren Ausführungen bedeutend weniger Erwähnung als ihr Vater.

Ein nächster und folgenreicher Schritt ist hingegen Salimas Heirat. Auch diese Geschichte beginnt mit dem Vater:

«Und dann, hat eben mein Vater, äh, weil er gewusst hat eben ja, dass ich jetzt wirklich Muslimin bin und er, und das nicht irgendwie nur eine Phase ist ähm, hat er wie sich dann überlegt ja, es ist schwierig einen Mann hier finden der auch Moslem ist der auch den gleichen Weg die gleichen Ideen die gleiche ja also ähnlich einfach so dass es passt, ist schwierig da zu finden. Er hat dann einfach mir so als Idee ‹hey was meinst du äh wenn du eben, den Ahmed so heißt er, wenn du ihn kennenlernen würdest. *Und nachher habe ich so: ‹Hä nein ich bin doch noch nicht bereit zum Heiraten.›* ‹Also nein! Nicht heiraten, nur mal kennenlernen und sehen ob's passt.›» (Interview 19a, Z. 898-907)

Für Salima scheint klar, dass sie mit der Idee, einen Mann aus Algerien zu heiraten grundsätzlich einverstanden ist, dass sie sich aber zum Heiraten noch zu jung fühlt. Durch die Ermutigung ihres Vaters lässt sie sich aber auf das nähtere Kennenlernen von Ahmed ein. Ein wenig kennt sie ihn schon seit ihrer Kindheit von ihren Aufenthalten in Algerien und weiß auch, dass es in ihrer Bildung Ähnlichkeiten gibt, indem sie beide ein Studium anstreben (vgl. Ausführungen im nachfolgenden Unterkapitel). Sie lernen sich während zweier Jahre über Skype näher kennen, heiraten schließlich und finden gemeinsam eine Wohnung ganz in der Nähe von Salimas Eltern (Interview 19a, Z. 223-225; 907-920). Die Nähe zu den Eltern ist dabei kein Zufall, sondern wird von Salima bewusst gesucht und gepflegt. So betont sie etwa, dass sich ihr Vater und ihr Mann gut mögen würden und dass ihr Vater nun eine weitere Person habe, mit der er den Ramadan erleben und die Gebete verrichten könne, mit dem er sich aber vor allem auch auf Arabisch und in einer Vertrautheit austauschen könne, wie ihm das sonst mit niemandem möglich sei (Interview 19a, Z. 877-883).

In einer Art Zwischenbilanz erwähnt Salima Hamoudi erneut die Sorge um ihren Vater und betont, dass er nun mit ihrem Mann, ihr selbst, ihrer Mutter und auch ihrem Bruder vertraute Menschen um sich habe, die ihm einen «Freundekreis» ersetzen, die also vermutlich die einzigen Vertrauten um ihn sind (Interview 19a, Z. 884-887). Die Zugehörigkeit über das Merkmal des Muslim Seins spielt dabei sicherlich eine wichtige Rolle und verstärkt die innerfamilialen Bindungen, ist aber gleichzeitig nicht das einzige Kriterium, denn Salimas Bruder wird ebenfalls dazu gezählt, obwohl er nicht konvertiert ist (Interview 19b, Z. 246-255).

Angesichts dieser lebensgeschichtlichen Zusammenhängen, in denen die Kernfamilie, insbesondere der Vater und die damit verbundene muslimische Orientierung zentrale Zugehörigkeitsbezüge darstellen, stellt sich die Frage, ob es auch Bezüge außerhalb der Familie gibt, möglicherweise auch im Sinn von Negativfolien.

Wiederum scheint dabei die Geschichte von Salimas Vater größeres Gewicht zu haben als ihre eigene. Andeutungsweise schildert Salima, ihr Vater habe üble Erfahrungen mit Rassismus gemacht und habe «extrem Angst» davor (Interview 19a, Z. 1022). Sie wisse zwar nicht, was er genau erlebt habe, aber er sage bis heute «ja wir äm Araber oder ja m Algerier, wir sind äh, nicht so beliebt einfach weil wir sind Muslime die Muslime sind äm, da nicht erwünscht» (Interview 19b, Z. 720-722). Sie selbst scheint davon bis ins Jugendalter nicht – respektive über den Vater nur indirekt – betroffen zu sein und erwähnt ja eher die guten Kontakte zu Gleichaltrigen, mit denen sie als Jugendliche gerne in den Ausgang gegangen wäre, das aber wegen der Bedenken ihres Vaters nicht durfte. Auch diesbezüglich stellt der Moment der Konversion aber einen Wendepunkt dar. Während sie davor gern in den Ausgang gegangen wäre und von ihrer Freiheit und Unabhängigkeit geträumt hat, entscheidet sie sich mit der Konversion für sehr enge familiäre Zugehörigkeitsbezüge, gewinnt neue Freundschaften unter den ‹Schwestern im Islam› und erlebt gleichzeitig neue Grenzlinien zu ihren vorherigen Kolleginnen und Kollegen. Ein wichtiger Diskussionspunkt zur Bildung dieser Grenzlinie ist dabei ihr Tragen eines muslimischen Kopftuchs. Ihre Kolleginnen und Kollegen zeigen dafür kein Verständnis und erkennen dabei auch – aus Salimas Sicht – ihre eigentlichen Motive, indem sie davon ausgehen, sie sei von muslimischen Männern zum Tragen des Kopftuchs gezwungen worden:

«Dann haben eben Gewisse gefunden: Ja, sicher wegen einem Mann ein Mann hat dich gezwungen gäll es kann doch nicht sein vorher bist du so und jetzt bist du so was ist passiert? Ja aber es ist innerlich ganz viel abgelaufen, es ist ganz viel Schönes abgelaufen was ich, ja? Was für mich einfach die beste Entscheidung gewesen ist *die beste Entscheidung im ganzen Leben*.» (Interview 19a, Z. 796-801)

Salima grenzt sich ihrerseits von ihren Kolleginnen und Kollegen ab, indem sie einerseits nicht verstehen kann, dass sie sich so wenig mit religiösen Fragen auseinandersetzen (Interview 19a, Z. 806-816) und auch, indem sie kritisiert, sie würden sich zu sehr über Diskriminierung beklagen und die jeweiligen Situationen dabei zu wenig differenziert betrachten. An dieser Stelle wird klar, dass es sich bei den Kolleginnen und Kollegen insbesondere um solche handelt, die

ebenfalls familiäre Migrationsgeschichten haben und die im gleichen städtischen Quartier aufgewachsen sind wie Salima (Interview 19a, Z. 458-460). Gemäß Salima ist es unter diesen Kolleginnen und Kollegen an der Tagesordnung, dass sie sich über Diskriminierung etwa in der Schule oder bei der Lehrstellensuche beklagen und diese Diskriminierung auf ihren Namen oder ihren Status als «Ausländer» zurückführen. Salima setzt ihnen entgegen, sie würden sich dabei zu sehr als unschuldige Opfer sehen und ausblenden, dass es diesbezüglich auch in ihren Herkunftsländern Probleme gäbe. In Algerien etwa würden Stellen gewöhnlich aufgrund von Beziehungen vergeben, in der Schweiz könne man immerhin sein Abschlusspapier oder Diplom vorweisen und habe damit gute Chancen (Interview 19a, Z. 472-533). Rassismus gäbe es in jedem Land (Interview 19a, Z. 518), meint Salima, das sei zwar schade, aber man müsse halt «einfach aufstehen und weitermachen» (Interview 19a, Z. 527). Es mag sein, dass Salimas Abgrenzungen ihrer Kolleginnen und Kollegen gegenüber auch damit zusammenhängen, dass sie sich seit sie ein Kopftuch trägt weit heftigeren Angriffen, Blicken und Sprüchen (Interview 19b, Z. 918-919) ausgesetzt fühlt (vgl. Ausführungen im übernächsten Unterkapitel), es ist auf jeden Fall klar, dass sich ihre Bezugsgruppen verändert haben: Ihre Bezugsgruppen verlaufen nicht – wie bei ihren früheren Kolleginnen und Kollegen «mit Migrationshintergrund» – zwischen «Ausländern» und «Schweizern», sondern vielmehr zwischen «nicht-muslimischen» und «muslimischen» Menschen, wobei in die Gruppe der «muslimischen» auch «Schweizerinnen und Schweizer» gehören, denn Salima spricht mehrfach von Freundschaften zu «konvertierten Schweizerinnen» (Interview 19a, Z. 287; 19b, Z. 205-207).

Zusammenfassend zeigen sich in Salima Hamoudis außerberuflicher Lebensgeschichte vor allem zwei Teile, einen vor und einen nach ihrer Konversion.

Die Zeit vor ihrer Konversion ist vor allem durch sehr herzliche und emotional nahe Beziehungen innerhalb der Kernfamilie geprägt, zumindest aus dem Blickwinkel einer moralisch anspruchsvollen und pflichtbewussten Tochter, die großen Wert darauf legt, ihren Eltern und ihrem zehn Jahre älteren Bruder Wertschätzung entgegenzubringen. Diese Wertschätzung und Nähe wird im Jugendalter und im Zuge der Ablösungsprozesse getrübt durch die Haltung des Vaters, seiner Tochter aus Sorge um ihre Sicherheit den Ausgang mit Gleichaltrigen zu verwehren. Gleichzeitig geht es ihrem Vater zu dieser Zeit sehr schlecht, da er schwer erkrankt ist und sich aus dem sozialen Leben zurückzieht. Salima beobachtet, dass ihr Vater sowohl mit seinen religiösen wie auch mit seinen algerischen Herkunftsbezügen sehr allein ist. Salimas Mutter ist – aus Salimas Sicht – nicht bereit, die religiöse Praxis mit ihm zu teilen (Interview 19a, Z. 843-844)

und ihrem Bruder ist es nicht möglich, die Algerienbezüge zu pflegen (vgl. Ausführungen oben). Salima hingegen wäre es grundsätzlich möglich, beide diese Bezüge zu stärken. Sie sieht sich in dieser Situation höchst wahrscheinlich in einem Dilemma, entweder diese Lücken zu füllen und ihrem Vater zu helfen oder die von ihr ersehnte freie und unabhängige Lebensform zu wählen, während es schwierig scheint, beide Wünsche gleichzeitig unter einen Hut zu bringen.

Als im Rahmen intellektueller Auseinandersetzungen unter Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium Diskussionen um die Nachvollziehbarkeit zentraler Inhalte des Christentums und des Islams stattfinden, findet Salima auf einmal einen für sie attraktiven Weg, indem sie sich zum Islam bekennt und Muslimin wird. Diese Entscheidung hat zur Folge, dass ihre Beziehung zu ihrem Vater intensiviert wird, insbesondere als sie sich auch noch dazu entscheidet, einen Mann muslimischen Glaubens aus Algerien zu heiraten und durch ihn die Beziehung zu ihrem Vater und seine Bezüge zum muslimischen Glauben und zu Algerien zusätzlich zu stärken.

Nachdem Salimas Bezugsgruppe zuvor vor allem aus der Kernfamilie bestand, weitet sie sich im Zuge der Konversion in ein Freundschaftsnetz von Musliminnen aus, wobei die Verbundenheit aus der religiösen Zugehörigkeit entsteht und dabei gleichzeitig hochgehalten wird, dass diese Musliminnen unterschiedliche natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsbezüge haben, einschließlich konvertierter Schweizerinnen. Gleichzeitig finden Grenzziehungsprozesse statt, indem Salima von früheren Kolleginnen und Kollegen – höchstwahrscheinlich mehrheitlich ‹mit Migrationshintergrund› – für das Tragen des Kopftuchs kritisiert und ihr vorgeworfen wird, sie würde von muslimischen Männern unterdrückt und habe sich ihnen auch unterworfen.

Insgesamt besteht für Salima eine wichtige Bezugsgruppe in ihrer Familie. Die Erkrankung des Vaters und ihre Sorge um ihn veranlassen sie wohl, diese familiären Bindungen zusätzlich zu stärken, indem sie die natio-ethno-kulturellen Bezüge zur algerischen Herkunft und zur muslimisch-religiösen Orientierung pflegt und erweitert.

Eine zweite und neuere Bezugsgruppe bildet für Salima die Gemeinschaft von Musliminnen, sodass hier die Kombination von Religion und Geschlecht im Vordergrund steht und sich dabei eine Gruppe mit vielfältigen nationalen, ethnischen und sozioökonomischen Hintergründen zusammenfindet. Bei dieser Bezugsgruppe erlebt Salima auch bedeutsame Abgrenzung zu denjenigen und durch diejenigen, die nicht muslimischen Glaubens sind.

Die *Umgangsweisen* mit Differenz und Zugehörigkeit zeigen sich in Salima Hamoudis lebensgeschichtlicher Darstellung in dreifacher Hinsicht:

Erstens fügt sie sich in die Zugehörigkeitsordnungen der Familie und der muslimischen Gemeinschaft ein und nimmt dabei in Kauf, dass sie verstärkt auch Grenzlinien zu spüren bekommt. Indem sie etwa gegen den Rat ihres Vaters darauf besteht, das Kopftuch zu tragen, setzt sie sich Kritik und Vorwürfen aus, die sie offenbar nicht entkräften kann oder will und die dazu führen, dass sie ihr Beziehungsnetz entlang der Grenzlinie zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Menschen ausrichtet. Es scheint, dass es ihr wichtiger ist, ihrem Pflichtgefühl und ihren moralischen Ansprüchen zu folgen, sowie die Beziehung zu ihrem Vater zu stärken, als Grenzlinien zu umgehen. Gleichzeitig bildet sie die Grenzlinie gegen Nicht-Muslime auch von ihrer Seite, und es spricht viel dafür, dass es gerade das Bilden und Erleben dieser Grenzlinie ist, wodurch das Wir-Gefühl innerhalb der Familie und innerhalb der muslimischen Gemeinschaft gestärkt wird.

Zweitens nimmt Salima im Rahmen ihrer Bildungsgeschichte Umdeutungen vor, die sich vor allem auf ihr Islamverständnis beziehen. Zum einen versucht sie – ihren Klassenkollegen folgend – religiöse Inhalte auf der Basis logischen Denkens nachzuvollziehen und auf diese Weise zu einer argumentativ begründbaren Überzeugung zu gelangen, sodass für sie und ihre Eltern das Islamverständnis zu einem Thema wird, über das gesprochen und diskutiert wird (Interview 19b, Z. 162-172). Zum anderen bringt sie sich autodidaktisch über Internet bei, wie etwa gebetet wird und weitet auf diese Weise das Praxisrepertoire des Vaters aus, indem sie ihm ihr Erlerntes ebenfalls beibringt. Und schließlich pflegt sie eine Gemeinschaft von ‹Schwestern im Islam›, die über die algerischen Bezüge hinaus geht und in der vielmehr bewusst hochgehalten wird, dass man sich trotz unterschiedlicher natio-ethno-kultureller und sozioökonomischer Bezüge im Islam vereint. In dieser dreifachen Hinsicht finden also Umdeutungen desjenigen Islamverständnisses statt, wie es Salima von ihrem Vater her kennt.

Drittens bildet die muslimische Gemeinschaft für Salima auch eine Bezugsgruppe, in der bewusst – aus dieser Sicht – hohe moralische Werte gepflegt werden, etwa indem die Familie einen sehr hohen Stellenwert einnimmt und das Wohl der Gemeinschaft über das Wohl des Einzelnen gestellt wird. Das Pflegen dieser Werte wird dabei auch als besonderes Merkmal der Gemeinschaft gesehen und damit in gewisser Weise auch als Merkmal von Höherwertigkeit gegenüber dem gesellschaftlichen Mainstream.

7.4.4 Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrerin-Werdens

Salima Hamoudis Lebensgeschichte soll nun unter dem Aspekt ihrer Berufswahl und Ausbildungszeit noch einmal genauer betrachtet werden.

Auch in diesen Fragen lässt sich immer wieder eine Orientierung an den väterlichen Vorstellungen und Wünschen erkennen. Salimas erster Berufswunsch während ihrer Kindheit ist es etwa, einmal Tierärztin zu werden, und sie hegt diesen Wunsch zu einer Zeit, in der ihr Vater in einem Schlachthof arbeiten muss, weil es keine andere Stelle für ihn gibt, er aber der Familie zuliebe diese Stelle annimmt, obwohl ihm als Muslim die Arbeit mit Schweinefleisch zuwider ist (Interview 19a, Z. 202-205; Z. 658-662). Es ist naheliegend – bleibt in der Interpretation aber auch vage – dass für Salima ein Zusammenhang besteht zwischen dem Erleben dieser ungeliebten Arbeitsstelle ihres Vaters und dem Wunsch Tiere zu heilen.

Gegen Ende ihrer Gymnasiumszeit verwirft sie diese Idee, da ihr das Medizinstudium als zu lange und zu anstrengend erscheint (Interview 19b, Z. 822-829), liebäugelt gleichzeitig mit einem Biologiestudium, befürchtet dort aber, dass sie damit keine Stelle findet, da bei einem solchen Studium unklar sei, was man schließlich beruflich damit anfangen könne (Interview 19a, Z. 1038-1044). In diesen Überlegungen zeigt sich, dass es Salima wichtig ist, bei der Wahl eines Studiums daran zu denken, inwiefern es ihr berufliche Perspektiven und finanzielle Sicherheit ermöglicht. Gleichzeitig finden diese Überlegungen vor dem Hintergrund statt, dass insbesondere ihr Vater sich wünscht, dass seine Kinder studieren. Da ihr zehn Jahre ältere Bruder eine Lehre macht und also nicht studiert, sieht sie sich nicht nur mit dem genannten Wunsch des Vaters konfrontiert, sondern zusätzlich damit, das ‹Versäumen› ihres Bruders zu kompensieren (vgl. auch Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel).

Mit der Konversion und der zunehmenden Bedeutung ihrer muslimischen Orientierung überlegt sich Salima, an der Universität Islamwissenschaften und Arabisch zu studieren, da sie ihr Wissen über diese Religion für ihr eigenes Leben als Muslimin vertiefen möchte. Als sie sich aber über die Inhalte eines solchen Studiums erkundigt, wird sie herb enttäuscht, denn statt eines Studiums der religiösen Lehre, wie sie aus der Sicht von ‹Gläubigen› vertreten würde, müsste sie sich auf wissenschaftlich distanzierte Betrachtungen aus der Sicht ‹Nicht-Gläubiger› einlassen:

«dann aber schnell gemerkt dass das nicht das ist was ich äh erwartet habe oder was ich suche. Einfach weil, das Prinzip ist dass sie, nicht konkret islamische Quellen nehmen

zum, den, Islam kennenlernen oder, ähm, unterrichten. Sondern sie nehmen nur Schriften von Menschen die über den Islam geschrieben haben aber selber nicht Muslime sind. Einfach damit es objektiv bleibt. Und für mich ist das wie nicht gegangen weil, wenn ich etwas vom Christentum lernen dann gehe ich nicht zu einem Buddhist um das zu lernen sondern ich gehe zu den Christen fragen: Wie geht das was meint ihr darüber aha steht das so in eurem Buch und, es ist eben einfach mein Wunsch gewesen dort einfach ganz viel über den Islam zu lernen weil ich eben nichts gewusst habe.» (Interview 19a, Z. 987-997)

Es scheint, dass Salima in diesen Suchbewegungen von der Medizin zur Biologie und nun Islamwissenschaft in erster Linie herausfindet, was sie *nicht* angehen möchte oder kann und dass ihr die Idee eines Studiums an der Pädagogischen Hochschule in einem Moment der Ratlosigkeit und im Sinn eines Auswegs daraus begegnet. Entsprechend erinnert sich Salima Hamoudi, sie habe damals zu sich gesagt: «Hey nein. Ich sehe mich da nicht ich versuche es jetzt, ja, mal bei der PH» (Interview 19a, Z. 1043-1044).

Die Entscheidung für die Pädagogische Hochschule ist eine «schnelle Entscheidung», da sie für Salima zu einem Zeitpunkt konkret wird, als der Anmeldetermin unmittelbar bevorsteht, sodass sie gerade noch rechtzeitig die notwendigen Dokumente dafür zusammensammeln und ihre Anmeldung einreichen kann (Interview 10b, Z. 319-334). Trotz dieser relativ spontanen Entscheidung ist naheliegend, dass es eine Reihe von Gründen gibt, die Salima von dieser Wahl überzeugen: Zum einen hat sie damit ein Studium gewählt, mit dem sie dem väterlichen Wunsch nach einer höheren Bildung entsprechen kann. Sie hat zudem ein Studium vor sich, das in absehbarer Zeit und mit hoher Wahrscheinlichkeit zu finanzieller Sicherheit führt. Und schließlich scheint sie damit auch etwas gefunden zu haben, das sie gut mit ihrer muslimischen Überzeugung vereinbaren kann, indem sie «etwas Sinnvolles» (Interview 19a, Z. 64; 71) tun kann und etwas, das außerdem möglicherweise gut zu ihrem Pflichtbewusstsein und ihrem Bestreben nach einem moralisch vorbildlichen Verhalten passt (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Kapitel).

Mit dieser Entscheidung, Lehrerin für die Kindergarten- und Unterstufe zu werden, stößt sie bei ihrem Vater zwar erwartungsgemäß auf Freude, aber auch – und wohl weniger erwartet – auf große Bedenken:

«mein Papi hat, ähmm, hat sich glaubs gefreut dass ich ein Studium anfangen möchte? Aber bei ihm, ist einfach die Sorge halt einfach größer gewesen. Weil ich habe zu der Zeit das Kopftuch getragen und er hat immer gesagt ja was möchtest du machen das geht doch nicht so gerade Lehrerin da hast du am meisten Probleme mit dem Kopftuch wieso gerade

das? M, ja. Da weiß ich noch bin ich ein bisschen traurig gewesen.» (Interview 19b, Z. 335-340)

Angesichts dieser Bedenken des Vaters fühlt sich Salima traurig, hätte sie doch wohl zu gern den Erwartungen des Vaters vollumfänglich entsprochen (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Kapitel). Möglicherweise unterschätzt sie tatsächlich die Auswirkungen ihres Kopftuch Tragens auf ihren weiteren Werdegang. Schon während der Ausbildung erlebt sie, dass sich an diesem Thema ein Konflikt entzündet, bei dem sie unter Druck gerät:

Zunächst erzählt sie, dass sie sich während der Ausbildung wohl gefühlt habe, es sei ganz «ihre Welt» gewesen, sowohl zwischennenschlich wie auch inhaltlich. Auch die Praktika seien für sie erfolgreich verlaufen, denn sie hätte sich nicht verstellen müssen und sei so, wie sie sei, gut angekommen und habe auch von ihrer Mentorin für ihr Unterrichten positive Rückmeldungen bekommen (Interview 19a, Z. 1047-1061). Dieser geschilderte Vorspann dient wohl als Kontrastfolie für das, was danach geschieht und drückt damit auch ihr Unverständnis über die Aufregung und die Größe des Konflikts aus: In einem ihrer Praktika wird sie von Schulpflegemitgliedern auf dem Pausenplatz mit Kopftuch gesehen, worauf die Schulpflege mit Vehemenz reagiert:

«Die haben ähm, ich bin auf dem Pausenplatz gewesen irgendwie und dann haben sie mich dort gesehen und haben dann gefragt ja wer ist das eine Mutter, nein es ist eine Le eine Praktikantin. Und dann haben sie äh, gerade einberufen, die Schulpflege irgendwie haben das diskutiert und gemacht und dann: Nein das wollen wir *nicht* an unserer Schule. Wir wollen das *nicht*. Äh ja, so, das Image auch rüberbringen dass das auch gewollt ist von ihnen oder ich weiß auch nicht, und dann haben wir müssen so eine Sitzung machen wo dann Vertreter von der PH gekommen sind, ich, plus Schulpflege Schulleiter also ganz ein großer runder Tisch sind wir gewesen.» (Interview 19a, Z. 1075-1084)

Salima Hamoudi wird darin vor die Wahl gestellt, ihr Kopftuch während der Unterrichtszeit entweder abzulegen oder die Schule zu verlassen. Da sich durch das Versäumen dieses Praktikums ihr Studium unverhältnismäßig verlängert hätte, beugt sie sich den Vorschriften und legt das Kopftuch während der Unterrichtszeit ab (Interview 19a, Z. 1084-1096). Es ist allerdings für sie kaum nachvollziehbar, weshalb das von ihr verlangt wird, sie kann lediglich Befürchtungen um einen Imageverlust bei der Schulpflege vermuten. Gleichzeitig erlebt sie diese Forderung als große Zumutung, indem sie sagt: «Das Kopftuch ist wie ein Teil von mir. Und das Weglegen ist wie wenn ich einen Teil von mir einfach, hinlege» (Interview 19a, Z. 1099-1100).

Zusammenfassend zeigt sich also in Salimas Berufswahl eine starke Orientierung an den Vorstellungen und Wünschen ihres Vaters zusammen mit ihrem eigenen Wunsch ‹etwas Sinnvolles› zu tun. Mit ihren ersten Ideen in Richtung Tiermedizin oder Biologie könnte sie dem väterlichen Wunsch nach höherer Bildung nachkommen, müsste dafür aber lange Studienzeiten und unsichere Berufsaussichten in Kauf nehmen. Ihre zweite Idee eines Studiums in Islamwissenschaften und Arabisch entspricht inhaltlich weniger ihren Vorstellungen als sie anfänglich denkt, sodass sie auch diese Idee verwirft und daraus ein Moment der Ratlosigkeit entsteht. Ein Ausweg aus dieser Ratlosigkeit bildet die dritte Idee eines Studiums an der Pädagogischen Hochschule, da sie damit einen Abschluss in höherer Bildung erlangen und von relativ sicheren Berufsaussichten ausgehen kann und zudem darin eine ‹sinnvolle› Tätigkeit sieht. Schon während des Studiums stößt sie allerdings wegen ihres Tragens eines muslimischen Kopftuchs auf ein Ausmaß von Begrenzung und Zurückweisung, mit dem sie wohl nicht gerechnet hat.

7.4.5 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrerin

Im nun folgenden Teil wird Salima Hamoudis erzählte Lebensgeschichte noch einmal genauer unter den Gesichtspunkten betrachtet, wie sie Differenz und Zugehörigkeit im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin⁹⁴ erfährt und wie sie damit umgeht, zunächst bezogen auf ihre Schulwahl, danach auf ihren Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, dann deren Eltern und schließlich dem Kollegium.

Die *Schulwahl* und Stellensuche gestaltet sich ganz im Zeichen der Kopftuch-Thematik. Nachdem Salima Hamoudi während ihrer Ausbildung erlebt hat, dass ihr das Unterrichten mit dem Kopftuch von Seiten der Vorgesetzten verwehrt werden kann, rechnet sie nicht mehr damit, in einer öffentlichen Schule eine Anstellung zu bekommen, solange sie das Kopftuch trägt (Interview 19b, Z. 413-415). Sie bewirbt sich dennoch, bekommt hingegen «nur Absagen» (Interview 19b, Z. 415), wobei sie für ihre Bewerbungen grundsätzlich positive Rückmeldungen erhält:

94 Frühere ‹Kindergarteninnen› und ‹Kindergärtner› gelten in vielen Kantonen formal als Kindergarten-*Lehrpersonen*, seit der Kindergarten in den frühen 2000er Jahren zur obligatorischen Schulzeit erklärt wurde. Salima Hamoudi wird hier deshalb als ‹Lehrerin› benannt.

«also ich habe schon ein paar Telefone bekommen aber die meisten Schulleiter haben wie, gefunden ja, tönt gut spannend, gute Bewerbung geschrieben äm ich muss es aber abklären und dann haben sie jeweils immer bei der Kreisschulpflege, also mit der Schulpflege einfach, Kontakt aufgenommen, und gefragt wie wo was, und dann ist immer das Feedback bekommen dass sie das nicht verantworten können .. So .. Und nicht wollen.» (Interview 19b, Z. 481-487)

Aus dem größeren Zusammenhang wird klar, dass Salima Hamoudi davon ausgeht, dieses «nicht verantworten» können oder nicht willens sein sei auf ihr Kopftuch zurückzuführen.

In dieser Situation erfährt sie von jemandem, der eine Privatschule gründen möchte und sagt sich «okay es geht halt nicht» (Interview 19b, Z. 418) an der öffentlichen Schule, dann ist das «besser als nichts machen» (Interview 19b, Z. 420) und lässt sich einstellen, obwohl der Lohn klein, die Arbeitsbelastung hoch und der Arbeitsweg lang ist. Immerhin lässt der Leiter dieser Privatschule aber zu, dass sie während des Unterrichtens ihr Kopftuch trägt.⁹⁵ Es spricht vieles dafür, dass dieser Leiter von Salima Hamoudis Notlage profitiert, um sie zu schlechten Konditionen für sich arbeiten zu lassen. Salima erlebt allerdings nicht nur schlechte Konditionen, sondern auch leere Versprechungen, sodass sie nach einem Jahr beschließt, sich nicht weiter ausnützen zu lassen (Interview 19b, Z. 359-408).

Da sie in der Zwischenzeit geheiratet hat, sich mit ihrem Mann nun eine eigene Wohnung teilt und ihre Existenzgrundlage auf ihrem Einkommen beruht (Interview 19a, Z. 1257-1259; 19b, Z. 420-430), fühlt sie sich «gezwungen» (Interview 19a, Z. 1259) es erneut in der öffentlichen Schule zu versuchen. Sie bindet ihr Kopftuch dafür nicht wie gewöhnlich vorne, sondern ausnahmsweise hinten zusammen, was zur Folge hat, dass sie «komischerweise» (Interview 19a, Z. 1261) – ihr ironischer Unterton ist kaum zu überhören – einige Gesprächseinladungen erhält. Sie bekommt eine Stelle in einem städtischen Einwanderungsquartier unter der Bedingung, dass sie das Kopftuch während der Unterrichtszeit ablegt. Ähnlich wie die Schulpflege, die Salima während ihrer Ausbildung erlebt hat (vgl. Ausführungen im vorangegangenen Unterkapitel), begründet auch diese Schulpflege ihre Forderung nicht inhaltlich. Von dieser Schulpflege hört sie: «Ja schauen Sie mit dem Kopftuch ist einfach schwierig, nicht wegen *uns* wir, heißen sie eigentlich willkommen die, ähm, kulturelle Vielfalt einfach, weil wir an

⁹⁵ Gemäß Salima Hamoudi hat der Gründer dieser Privatschule vor, mit der Zeit bilinguale Unterricht in englischer und deutscher Sprache anzubieten. Die Schule soll dabei keine spezifisch religiöse Ausrichtung haben (Interview 19b, Z. 386-388).

einer Schule sind die, sehr vielfältig ist» (Interview 19a, Z. 1275-1277), es habe allerdings in einer anderen Schule einen Vorfall gegeben, bei der ein Vater eine Lehrerin einer anderen Klasse mit Kopftuch auf dem Pausenplatz gesehen und daraufhin mit Anwalt und Öffentlichkeit gedroht habe und das wolle man an der eigenen Schule vermeiden (Interview 19a, Z. 494-502). Auch in dieser Begründung bleibt also inhaltlich eher diffus, weshalb die Schulpflege fordert, dass Salima Hamoudi ihr Kopftuch ablegen soll.

Sie lässt sich darauf ein und nimmt die Stelle an (Interview 19b, Z. 491-492), weil es ihr wichtiger ist, für sie und ihren Mann die Existenzgrundlage zu sichern (Interview 19a, Z. 1299-1301) als auf dem Tragen des Kopftuchs zu beharren. Sie betont außerdem, dass sie es begrüßt, in einem Einwanderungsquartier unterrichten zu können, weil sie durch ihre eigene Geschichte mit den Umständen vertraut sei, unter denen diese Familien leben würden (Interview 19a, Z. 25-40). Gleichzeitig erlebt sie, dass die meisten Eltern ihr für die geleistete Arbeit sehr «dankbar» (Interview 19b, Z. 674) sind und ist froh, nicht in einem Umfeld arbeiten zu müssen, in dem man immer «Kritik» erntet und die Eltern zu einem sagen: «*Das* ist nicht gut und *das* könnte man auch noch anders machen mit *dem* bin ich nicht zufrieden und sonst hole ich den Anwalt» (Interview 19b, Z. 677-678). Offenbar ist also der Vorteil, dass der eigene Erfahrungshintergrund in diesem sozialen Umfeld für Salima nützlich ist, gepaart mit dem weiteren Vorteil, dass sie hier mit Dankbarkeit rechnen kann und nach ihrer Einschätzung weniger Kritik befürchten muss als wenn sie im sozialen Umfeld einer «gehobeneren Gesellschaftsschicht» (Interview 19b, Z. 676) arbeiten würde.

Zur Zeit des Interviews arbeitet sie seit zwei Jahren an dieser Schule und sagt, sie sei «mega glücklich mit der Klasse» (Interview 19b, Z. 435) und würde diese Arbeit «liebend gern das ganze Leben so weiter machen» (Interview 19b, Z. 443-444). Das Ablegen des Kopftuchs sei für sie hingegen ein «großes Opfer» (Interview 19b, Z. 439), sodass sie darauf hofft, ihr Mann könne eines Tages die Einkommenssicherung für die Familie übernehmen und sie könne – wenn es dann soweit wäre – ganz für ihre Kinder da sein (Interview 19b, Z. 449-456).

Im *Umgang mit den Schülerinnen und Schülern* respektive Kindergartenkindern stellt Salima Hamoudi gleich zu Beginn des ersten Gesprächs und ungefragt den Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit in den Vordergrund. Es ist ihr offenbar zentral wichtig zu betonen, dass sie sehr darum bemüht ist, die Familien in ihrer jeweiligen Lebenssituation zu verstehen und alle Kinder ungeachtet ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft oder Zugehörigkeit gleich zu behandeln (Interview 19a, Z. 25-36). Sie ist überzeugt davon, dass es sich lohnt, den Kindern

diese Gleichbehandlung vorzuleben, da sie davon auch für ihren eigenen Umgang untereinander lernen würden:

»Kinder sind gute Kopierer wenn sie ja wenn sie etwas sehen von Erwachsenen oder von Lehrpersonen dann übernehmen sie das bewusst oder unbewusst und drum, ist es mir auch wichtig dass ich mit einem griechischen Mädchen gleich umgehe wie mit jemandem der von, Sri Lanka kommt oder von der Schweiz kommt einfach weil das übernehmen sie dann auch. Das ist auch, ja es kommt mega viel einfach auch auf die Lehrperson drauf an, wie die Kinder miteinander umgehen kann man manchmal auch sehen wie die Lehrerin mit den Kindern umgeht. [...] für mich ist das u wichtig das Thema dass es wirklich, ja, dass das die Kinder mitnehmen. Weil, trotz allem irgendwie habe ich das Gefühl dass viele Kriege das ist jetzt zwar etwas sehr großes aber eben vielleicht genau mit dem zu tun hat dass man das Fremde nicht annehmen möchte oder das Fremde nicht akzeptieren möchte so wie es ist, sondern dass alles so sein muss wie bei einem selber also, ja? Und, das ist jetzt zwar etwas Kleines aber, beim Kleinen fängt ja das Große an. Also wenn die Kinder lernen von Anfang an dass man einander respektiert egal von welchem Land man kommt dann nachher wird's ja auch, ja, eher weniger dazu kommen dass das ja, das rassistische Denken, aufkommt.« (Interview 19a, Z. 329-350)

Es ist auffallend, wie energisch und überzeugt Salima Hamoudi ihre Gedanken zu diesem Thema zum Ausdruck bringt. Sie verleiht dem Thema auch dadurch Nachdruck, dass sie während beider Interviews immer wieder darauf zu sprechen kommt und damit zeigt, dass sie intensiv darüber nachgedacht hat und dass sie es für sich und ihre berufliche Tätigkeit als zentral bedeutsam erachtet. Darüber, wie sie diese Überzeugung in ihrem Alltag lebt, erzählt sie nur sehr wenig, sodass die konkrete Umsetzung – auch durch das Verschulden der Interviewerin, die zu dieser Frage zu wenig nachgefragt hat – weitgehend unklar bleibt.

Auch im *Umgang mit den Eltern* ihrer Kindergartenkinder drehen sich ihre Überlegungen rund um das für sie zentrale Thema des Umgangs mit Differenz und Zugehörigkeit. Salima Hamoudi legt großen Wert darauf, keine vorschnellen Werturteile aufgrund natio-ethno-kultureller «Etikettierungen» zu fällen, sondern die Eltern in erster Linie aus ihrer Situation heraus zu verstehen: «ist es mir jeweils u wichtig dass einfach auch, nicht einfach ä, bewerten oder irgendwie ‹Ah schau jetzt die wieder› oder ‹was bringen die wieder› oder ‹wie haben die ihre Kinder erzogen› sondern immer zu verstehen und zu hinterfragen wie es dazu gekommen ist» (Interview 19a, Z. 90-94). Aus dem größeren Zusammenhang dieses Zitats wird klar, dass mit den Negativbeschreibungen andere Lehrpersonen gemeint sind (vgl. Ausführungen im nachfolgenden Abschnitt) und dass sich

Salima Hamoudi von ihnen abgrenzt, indem sie betont, dass sie mit den Eltern einen bewusst verständnisvollen und hinterfragenden Umgang pflegen möchte. Zu diesem Hinterfragen gehört für sie insbesondere das Einbeziehen der Umstände einer Migrationsgeschichte wie auch der jeweiligen sozioökonomischen Verhältnisse. Entsprechend bemüht sie sich, darauf zu achten, dass sie bei Familien, die noch nicht lange in der Schweiz leben, kein Wissen voraussetzt, das sie noch nicht haben können, oder dass sie – wenn es ihr dann doch passiert und sie zu viel Wissen voraussetzt – entschuldigend reagiert, indem sie etwa sagt: «oh, ja, das ist jetzt wie ein bisschen arrogant gewesen von mir jetzt zu finden ja ihr müsst das doch wissen» (Interview 19a, Z. 280-281). Außerdem hat sie viel Verständnis, wenn Eltern arbeiten müssen und dadurch nicht immer für ihre Kinder da sein können, da sie aus der Erfahrung ihrer eigenen Eltern heraus wisse, «dass es manchmal nicht anders geht» (Interview 19a, Z. 630). Trotz all dieses Verständnisses ist Salima Hamoudi nicht dafür, alles kommentarlos hinzunehmen, insbesondere, wenn ihr etwas als für die Kinder problematisch erscheint, etwa wenn es um aggressive Computerspiele oder um ungesunde Ernährung geht. Allerdings versucht sie, für ein Gespräch mit den Eltern zu diesen Fragen den richtigen Moment abzuwarten (Interview 19b, Z. 593-595) und dafür eine einladende Formulierung zu finden: «so ein bisschen auf die feine Schiene in dem Sinn andere Möglichkeiten aufzeigen, Sie könnten es doch einmal so und so machen man siehts bei Kindern das hat einfach einen besseren Einfluss» (Interview 19b, Z. 583-586).

Dass sie in Elterngesprächen oder während des Unterrichts ihre Kenntnisse in Französisch, Englisch oder Spanisch einbringt, ist für Salima Hamoudi eine Selbstverständlichkeit, da sich die Eltern dann «willkommen» und auch «viel wohler» fühlen würden (Interview 19b, Z. 772-783).

In all diesen Ausführungen scheint durch, dass sie diesen Umgang mit zugewanderten Familien sehr bewusst gestaltet und dass diese Bewusstheit damit zu tun hat, dass sie sich damit gegen ihre Kolleginnen und Kollegen abgrenzt, bei denen sie immer wieder Haltungen erlebt, die ihr nicht behagen.

In Bezug auf das *Kollegium* berichtet Salima Hamoudi entsprechend zwar grundsätzlich von einem guten Verhältnis (Interview 19b, Z. 602-603), aber wenn es um den Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit geht, auch von Momenten, in denen Meinungsverschiedenheiten und Abgrenzungen deutlich werden.

Diese Abgrenzungen werden einerseits von den Kolleginnen und Kollegen vorgenommen, denn Salima Hamoudi geht davon aus, dass wegen ihrer muslimischen Überzeugung und ihres Kopftuchs – das sie außerhalb des Unterrichts

und also auch unter Kolleginnen und Kollegen tragen darf – über sie geredet wird (Interview 19b, Z. 641-658). Sie weiß insbesondere von einigen bestimmten Kolleginnen und Kollegen, dass sie an ihr in ausgrenzender Weise Kritik üben und geht davon aus, dass sie mit diesen Kolleginnen und Kollegen wohl nie ein freundschaftliches Verhältnis haben würde (Interview 19b, Z. 649-650). Insgesamt spricht sie zwar respektvoll von ihren Kolleginnen und Kollegen, scheint sich im Kollegium aber auch etwas allein zu fühlen.

Umgekehrt grenzt sie sich ihrerseits von ihren Kolleginnen und Kollegen ab, wenn es darum geht, einen respekt- und verständnisvollen Umgang mit zugewanderten Familien zu pflegen. Wie oben bereits erwähnt, distanziert sie sich dabei von Haltungen, die auf vorschnellen Werturteilen und auf natio-ethno-kulturellem «Schubladendenken» beruhen:

«Ach alle Albaner sind *so* alle Türken sind *so* alle Schweizer sind *so* einfach so, das Schubladendenken das hat mich schon immer u aufgeregzt weil es, in der Türkei gibt es x verschiedene Menschen die super gut sind und x verschiedene Menschen die nicht so, vielleicht nicht so anständig nicht so gute Menschen sind, und drum auch das Gleiche in der Schweiz es ist überall, und das hat mich, ja, schon immer, sehr gestört.» (Interview 19a, Z. 312-318)

Im Kollegium scheint dieses Denken aus Salimas Sicht allerdings weit verbreitet, denn sie höre oft: «Ah jetzt hab ich wieder *so* ein Mami und ach die haben *das* wieder nicht gemacht», Aussagen also, die auf der natio-ethno-kulturellen Herkunft basieren und nach Salima vorschnelle Urteile enthalten sowie Unverständnis, wenn sich *diese* Eltern nicht erwartungsgemäß verhalten. Im Kontrast dazu möchte sie vielmehr genauer hinsehen und verstehen «ja es ist vielleicht wegen *dem* es ist vielleicht wegen *dem*» (Interview 19a, Z. 156-157) und auch geduldig sein, wenn die Erwartungen nicht sofort erfüllt werden: «ja jetzt hat halt das Mami das an dem Tag nicht gebracht dann wartet man halt bis es kommt» (Interview 19a, Z. 158-160).

Während sich Salima Hamoudi von diesen Haltungen ihrer Kolleginnen und Kollegen abgrenzt, gibt sie im Interview gleichzeitig zu verstehen, dass es aus ihrer Sicht keinen Grund gibt, sie wegen ihres Kopftuchs als Kindergartenlehrerin in Frage zu stellen. Zum einen erwähnt sie, dass sie ihre berufliche Aufgabe von ihrer religiösen Überzeugung trennt (Interview 19a, Z. 107-110), zum anderen schildert sie in langen und ausführlichen Passagen, wie pflichtbewusst und engagiert sie sich ihrer beruflichen Aufgabe annimmt (Interview 19a, Z. 355-448).

Gesamthaft führen Salima Hamoudis Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit zu einer für sie unbefriedigenden Situation, die sie auf den Punkt bringt, indem sie sagt: «Man muss sich immer rechtfertigen» (Interview 19b, Z. 934). Damit bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich eigentlich schon «daheim» fühlen könnte, wo sie ist, dass ihr dieses gute Gefühl des Daheimseins aber dadurch verwehrt werde, dass sie sich wegen ihres Glaubens und wegen ihrer Kleidung (Interview 19b, Z. 931-932) laufend in Frage gestellt fühlt und sich dafür rechtfertigen muss:

«Ich habe, immer wieder das Gespräch mit meinem Mann .. ich sag ihm immer eigentlich er kann sich glücklich schätzen, weil er ein Daheim hat. Sein Daheim ist Algerien. Mein Mami hat auch ein Daheim. Ihr Daheim ist die Schweiz. Und ich bin, ohne Daheim. Ich habe .. zwar ist das Daheim eigentlich dort wo man sich selber am wohlsten fühlt. Dort wo man, ja dort sollte man daheim sein. Aber, das Problem ist ja dass das immer beeinflusst wird von den Menschen die an dem Ort ja *auch* anwesend sind. Und, solange ich's ignoriere dass die Menschen mich blöd anschauen oder blöde Sprüche, manchmal von sich geben, äm, ja? Kann geht's irgendwie, ich kennn's ja nicht anders, es *ist* halt jetzt einfach so. Aber ich muss sagen ich fühl' mich da *nicht* daheim. Gleichzeitig bin ich auch nicht in Algerien daheim.» (Interview 19b, Z. 911-922)

Zusammenfassend zeigen sich in Salima Hamoudis Ausführungen also die folgenden Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit:

Sowohl die Stellensuche und Schulwahl wie auch die Erfahrungen im Rahmen des Kollegiums sind stark geprägt von Fragen rund um Salima Hamoudis muslimischen Glauben und ihrem damit verbundenen Tragen eines Kopftuchs. Salima Hamoudi sieht sich durch die Schulpflege gezwungen, ihr Kopftuch während der Unterrichtszeit abzulegen und gleichzeitig hinzunehmen, dass im Kollegium über sie und ihre religiöse Orientierung kritisch und ausgrenzend gesprochen wird. Sie erlebt diese Ausgrenzungen keineswegs von inhaltlicher Auseinandersetzung oder von Dialog begleitet, sondern vielmehr als diffuse und weitgehend unausgesprochene Kritik und Zuschreibung.

Sie reagiert darauf, indem sie diese Zuschreibungen einerseits hinnimmt und sich mit dem Ablegen des Kopftuchs den Forderungen beugt, gleichzeitig aber auch, indem sie umgekehrt Kritik übt an den Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit ihrer Kolleginnen und Kollegen. Deren Umgangsweisen kritisiert sie als stereotypisierend und undifferenziert, während sie sich selbst explizit und bewusst um einen verständnisvollen und differenzierten Umgang bemüht, insbesondere, wenn es sich um Kindergartenkinder und deren Eltern handelt, die eine

Migrationsgeschichte und aufgrund der sozioökonomischen Verhältnisse schwierige Lebensbedingungen haben, sodass sie etwa zu langen Arbeitszeiten gezwungen sind. Sie betont, es sei ihr wichtig, alle ungeachtet ihrer natio-ethno-kulturellen Bezüge gleich zu behandeln und demonstriert daran diejenige Behandlung, die sie sich für sich selbst auch wünschen würde, aber außerhalb ihrer eigenen Familie offenbar kaum erlebt. Darin zeigt sich, dass bei Salima Hamoudi mit ihren eigenen Zuschreibungserfahrungen Reflexionsprozesse einhergehen, die dazu führen, dass sie es ‹besser› machen möchte, sodass die Kindergartenkinder und ihre Eltern mit ihr nicht das Gleiche erleben, wie das, was ihr selbst widerfahren ist und widerfährt.

7.5 SABRINA MONTI GIORDANO: SELBSTBESTIMMTE ZUGEHÖRIGKEIT DURCH SOZIALEN AUFSTIEG

7.5.1 Inszenierung der lebensgeschichtlichen Erzählung

Nach der Anfrage für ein Interview möchte Sabrina Monti Giordano zunächst gerne etwas mehr darüber wissen und sagt dann zu. Das erste Treffen findet in ihrem Schulzimmer statt, das zweite in einem Café, beides auf ihren Wunsch hin. Beim ersten Treffen erzählt sie ihre Lebensgeschichte zielstrebig und folgt dabei einer klar aufgebauten und leicht nachvollziehbaren Dramaturgie, sodass eine schlüssige Geschichte entsteht, die kaum Ungereimtes enthält. Danach geht sie ausführlich und offen auf die gestellten Nachfragen ein und führt die einzelnen Lebensstationen und Erinnerungen weiter aus, ohne dabei in Verlegenheit oder Unsicherheit zu geraten oder während des Gesprächs viel Widersprüchliches bearbeiten zu müssen. Sie scheint viel ihres Erlebten für sich geklärt und in ihren persönlichen Sinnzusammenhang eingeordnet zu haben.

7.5.2 Lebensgeschichte im Überblick

Sabrinas Eltern stammen aus einem Dorf in Südalien und migrieren in den 1950er-Jahren aus wirtschaftlichen Gründen in die Schweiz mit der Absicht, später wieder ins gleiche Dorf zurückzukehren und dort ein Haus zu bauen. Sabrina kommt in den 1970er-Jahren in der Schweiz als zweite Tochter zur Welt und wird schon nach wenigen Monaten jeweils wochentags einer Pflegefamilie anvertraut, damit beide Elternteile ihrer Arbeit nachgehen können, der Vater als Isolateur und die Mutter als Fabrikarbeiterin.

Als neun Jahre später eine dritte Tochter geboren wird, bleibt Sabrinas Mutter zu Hause und nimmt auch Sabrina wieder zu sich, sodass sie die Pflegefamilie verlassen muss. Sabrina besucht die Primar- und die Sekundarschule, während die Frage der Rückkehr nach Südalien latent im Raum steht und schließlich nach Sabrinas drittem Sekundarschuljahr in die Tat umgesetzt wird.

Die Familie migriert zurück, wobei der Vater weiterhin in der Schweiz arbeitet und dafür hin- und herpendelt und die älteste und bereits volljährige Tochter ganz in der Schweiz bleibt. Sabrina besucht in Südalien fünf Jahre lang ein Gymnasium und verbringt ihre Schulferien regelmäßig in der Schweiz, um mit Ferienjobs Geld zu verdienen und ihre Freundschaften zu pflegen.

Sie schließt das Gymnasium in Südalien mit der Matura ab und reist einen Tag später allein und gegen den Willen ihrer Mutter in die Schweiz zurück, wirbt mit Gesuchen und Begleitbriefen bei den zuständigen Behörden um Anerkennung ihres Schulabschlusses und um Zulassung zu Universität und Lehrerseminar, erhält für beides positiven Bescheid und entscheidet sich schließlich für die Ausbildung zur Primarlehrerin, die sie erfolgreich abschließt.

Mit ihrem damaligen Partner und späteren Ehemann geht sie zunächst auf eine größere Reise, arbeitet anschließend drei Jahre als Unterstufenlehrerin in einem Schulhaus eines städtischen Quartiers mit einem sehr hohen Anteil Zugewanderter und geht danach erneut mit ihrem Partner auf eine größere Reise. Anschließend übernimmt sie eine Stelle als Unter- und dann auch Mittelstufenlehrerin in einem städtischen Quartier mit einem vergleichsweise tiefen Anteil neu zugewanderter Familien und arbeitet dort 14 Jahre. Als sie sich mit einer neu eingesetzten Schulleitung schlecht versteht, beschließt sie, an ihren ersten Arbeitsort zurückzukehren und bekommt eine Stelle für die Unterstufe. Zur Zeit des Interviews ist sie 45 Jahre alt, hat dort bereits ein Jahr gearbeitet und blickt auf insgesamt 18 Jahre Erfahrung als Unterstufenlehrerin zurück. Außerdem hat sie mit ihrem Mann – dessen Eltern ebenfalls aus Italien in die Schweiz gewandert sind – eine Familie gegründet und ist Mutter von drei Kindern.

7.5.3 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit vor und neben dem Beruf als Lehrerin

Die erzählte Lebensgeschichte von Sabrina Monti Giordano wird nun unter dem Gesichtspunkt der außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit genauer betrachtet.

Wie erwähnt wird Sabrina schon sehr früh – vermutlich wenige Monate nach der Geburt – einer Pflegefamilie anvertraut, damit die Eltern beide arbeiten können (Interview 10a, Z. 67-70). Sabrina verbringt jeweils die ganze Woche in die-

ser Familie und nur die Wochenenden bei ihren leiblichen Eltern. Sie beschreibt ihr Erleben in der Pflegefamilie rückblickend durchwegs als positiv und betont, dass es die Pflegefamilie war, die mit ihr ihre Kindergeburtstage gefeiert hat (Interview 10b, Z. 171-178) und dass es die Pflegemutter war, die sie am ersten Kindergarten- und später auch am ersten Schultag begleitet hat und zu den schulischen Veranstaltungen gekommen ist (Interview 10a, Z. 315-318). Auch die Ferien – außer der Sommerferien in Italien – verbringt Sabrina «immer» mit dieser Familie (Interview 10a, Z. 200-201; 10b, Z. 65-67). Aus ihrer Sicht ist die Zeit in der Pflegefamilie «extrem schön gewesen» (Interview 10b, Z. 79). Sie nennt die Pflegefamilie nicht nur ihre «Ersatzfamilie», sondern meint, dass sie «eigentlich» damals ihre «Familie» gewesen sei (Interview 10b, Z. 77-78). Entsprechend erzählt sie vom Freitagabend, an dem sie jeweils zu ihren leiblichen Eltern gehen sollte, nicht etwa von einem erfreulichen heimgehen Dürfen, sondern von einem schmerzhaften «Abschied». Konkret erinnert sie sich daran, dass sie sich am Freitagabend jeweils versteckt habe, um nicht nach Hause gehen zu müssen: «Jeweils so der Abschied.. [...] am Freitagabend.. also das ist äh.. immer sehr schmerhaft gewesen [...] ich habe mich jeden Freitagabend versteckt, und sie haben mich suchen müssen.. weil ich nicht nach Hause wollte» (Interview 10b, Z. 81-86).

Mit neun Jahren, als Sabrinas jüngere Schwester zur Welt kommt und ihre Mutter zu Hause bleibt, muss Sabrina die Pflegefamilie endgültig verlassen. Sie ist eindeutig darin, wie gern sie in der Pflegefamilie war und wie ungern sie zu ihren leiblichen Eltern geht. Dabei scheut sie sich von «heim» zu sprechen und drückt mit der Formulierung «quasi zurück heim» aus, dass sie die Situation weder wirklich als ein Zurückgehen noch wirklich als ein Heimgehen empfindet:

«Ich bin sehr gerne bei dieser Pflegefamilie gewesen, und ähm .. wo dann mit neun, ist meine jüngere Schwester dann auch zur Welt gekommen und dann habe ich, ist mein Mami zu Hause geblieben und dann habe ich quasi zurück heim müssen. *Ungern* wirklich.» (Interview 10a, Z. 76-80)

Dass sie so ungern bei ihren leiblichen Eltern ist, drückt sie auch darin aus, dass sie sich weigert Italienisch zu sprechen: «Und ich habe mich dann auch bis zwölf geweigert Italienisch zu reden. *Das ist irgendwie wahrscheinlich so* wie meine Reaktion auf das Ganze gewesen» (Interview 10a, Z. 81-83). Mit «das Ganze» meint sie sowohl das sich «wegreißen» (Interview 10a, Z. 509) müssen von der Pflegefamilie wie auch die Verhältnisse in ihrer leiblichen Familie, in die sie sich hineinfügen muss. Von diesen Verhältnissen weiß sie nicht mehr viel, wie sie sagt, denn sie habe wohl vieles «verdrängt», «um das Ganze zu überstehen

oder durchstehen» zu können (Interview 10a, Z. 502-507). Ihre Mutter beschreibt sie in diesem Zusammenhang als eine «sehr sehr strenge» (Interview 10a, Z. 513), eine, die ihre Kinder nicht «in die Arme nimmt oder umarmt» (Interview 10a, Z. 515-516), auch als eine Frau, die wohl unter anderen Umständen gar nicht Mutter, sondern eher «Businessfrau» geworden wäre (Interview 10a, Z. 303-305). Hinter dem Verhalten der Mutter steht eine Familiengeschichte, die Sabrina Monti Giordano mit einigen Hinweisen skizziert und die sich folgendermaßen zusammensetzen lässt: Sabrinas Mutter hat selbst eine Mutter, die ihre Familie «terrorisiert», eine «Hexe» aus Sabrinas Sicht (Interview 10a, Z. 523). Als zweitälteste von zehn Geschwistern musste sie oft auf ihre jüngeren Geschwister aufpassen und für die ganze Familie kochen (Interview 10a, Z. 308-309; 522), konnte die Schule lediglich bis zur zweiten Klasse besuchen (Interview 10a, Z. 56-58) und deshalb nur rudimentär lesen und schreiben lernen. In diesen skizzenhaften Beschreibungen wird deutlich, dass Sabrina ihre Mutter aus ihrem eigenen Kontext heraus zu verstehen versucht, ihr aber dennoch vorwurfsvoll begegnet und kritisiert, dass sie es selbst als Mutter nicht «anders» macht als ihre eigene Mutter (Interview 10a, Z. 527). Die Kritik richtet sich auf die erwähnte Strenge der Mutter, zudem darauf, dass die Eltern wegen ihrer Arbeit kaum «da» sind (Interview 10a, Z. 197-198; 510-511) und ihre ältere Schwester deshalb die Mutterrolle übernehmen und auf sie und ihre noch jüngere Schwester aufpassen muss, was so weit geht, dass die ältere Schwester auch die Elterngespräche mit Sabrinas Lehrerinnen und Lehrern wahrnimmt (Interview 10a, Z. 84-85; 318-319). Diese Mutterrolle wiederum wird zum späteren Vorwurf der älteren Schwester an Sabrina, indem sie Sabrina dafür verantwortlich macht, wegen dieser Mutterrolle als Jugendliche und junge Frau in ihrer Freiheit stark eingeschränkt gewesen zu sein (Interview 10a, Z. 626-630).

Insgesamt zeichnet Sabrina hier ein Bild einer für sie schwierigen Familiensituation, die sowohl mit der Persönlichkeit ihrer Mutter wie auch mit der Migrationssituation und der mit ihr einhergehenden Arbeitsbelastung zu tun hat. Außerdem treffen wohl unterschiedliche Vorstellungen der Mutterrolle aufeinander, die sich zwischen den Generationen unterscheiden und noch verstärkt werden dadurch, dass diese Generationen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten aufwachsen.

Sabrina kontrastiert diese Familiensituation in ihrer leiblichen Familie mit derjenigen ihrer Pflegefamilie und verwendet für diese Kontrastierung die Unterscheidung zwischen «italienisch» und «schweizerisch»:

«während der Woche bei einer Pflegefamilie gewesen .. und ähm, die haben in W-Stadt gewohnt damals und immer noch und äh *Schweizer*. Also sie Appenzeller er Luzerner.

[lacht] Das heißt ich bin eigentlich ähm extrem schweizerisch auch aufgewachsen also wirklich so ähm in den Ferien mit ihnen ins Emmental oder [...] Ähm, und so das richtig Italienische habe eigentlich ich nur so Samstag Sonntag gehabt.» (Interview 10a, Z. 69-76)

Nebst den erwähnten Ferienaufenthalten im Emmental führt Sabrina Monti Giordano noch eine Reihe weiterer Aspekte auf, mit denen sie das aus ihrer Sicht «extrem Schweizerische» der Pflegefamilie heraushebt, etwa, dass sie am Morgen jeweils mit Ländlermusik geweckt wird (Interview 10a, Z. 94) oder dass sie Geschichten vorgelesen bekommt, die «von den Bergen und von den Geißen» (Interview 10a, Z. 484-486) handeln. Auch ihre Erzählungen des Pflegevaters als lustiger «Bergsteiger» (Interview 10a, Z. 476) und seinen «Bergfreunden» (Interview 10b, Z. 100), die häufig zu Besuch sind oder die Erwähnung des Samichlaus⁹⁶, der für sie bestellt wurde, weisen in diese Richtung.

Auch wenn das eigentliche Erleben durchaus komplexer gewesen sein mag, zeichnet sie hier insgesamt ein kontrastreiches Bild eines einerseits positiven Familienerlebens in der Pflegefamilie, das sie «schweizerisch» nennt, und eines andererseits negativen oder schwierigen Familienerlebens in ihrer leiblichen Familie, das sie als «italienisch» bezeichnet.

Dabei ist nicht zu übersehen, dass sie sich nicht nur dem «Schweizerischen» zugewandt fühlt, sondern auch, dass sie sich vom «Italienischen» abwendet. Besonders markant deutlich wird das darin, dass sie sich nach der Rückkehr in die leibliche Familie weigert Italienisch zu sprechen (Interview 10a, Z. 81-82) und diese Weigerung nicht nur als eine Trotz-, sondern auch als eine Schamreaktion empfindet:

«das ist wahrscheinlich eine Trotzreaktion gewesen von mir. Denke ich mir / I: ja / E: [lacht] weil ich eigentlich nicht zurück heim wollte. Und ähm ja vielleicht auch ein wenig geschämt irgendwie / I: geschämt? / E: Ja ich glaube ich bin ich bin äh .. ich bin eigentlich lange ich habe eigentlich immer von mir gefunden ich bin eine Schweizerin.» (Interview 10a, Z. 239-246)

Dieses Gefühl des Schämens verbindet Sabrina hier mit ihrer leiblichen Familie und der italienischen Sprache wie auch mit der präferierten Zugehörigkeit als «Schweizerin», andernorts auch damit, dass ihre Eltern beide nur wenige Jahre Schulbildung haben und insbesondere ihre Mutter deshalb «nicht fehlerfrei schreiben» kann: «ich habe mich natürlich auch immer ein wenig geschämt für

96 In der Schweiz gibt es eine Tradition, dass am sechsten Dezember ein «Samichlaus» zu den Kindern kommt und ihnen Geschenke bringt.

meine Mutter vor allem die irgendwie also sie kann immer noch nicht fehlerfrei schreiben» (Interview 10a, Z. 962-964).

Mit dem Beginn der Schulzeit werden Sabrinas soziale Bezüge vielfältiger, und ihre Positionierung bezieht sich nicht mehr nur auf die beiden Familien, sondern auch auf ihren Platz im weiteren sozialen Umfeld. Unaufgefordert meint sie, dass sie sich dabei «nie» als «Ausländerin» gefühlt habe: «in der Schweiz habe ich jetzt nie das Gefühl gehabt dass ich, eine Ausländerin bin, überhaupt nicht. Das ist jetzt bei mir nie ein Thema gewesen» (Interview 10a, Z. 181-183). Diese für sie fraglose Anerkennung erscheint dabei durchaus nicht selbstverständlich, gab es in der deutschsprachigen Schweiz in den 1970er- und 1980er-Jahren doch einen ausländerfeindlichen Diskurs, der sich gezielt gegen die eingewanderten Familien aus Italien richtete (vgl. unter 4.1.3 und 4.1.4). Dass Sabrina diesen Diskurs nicht zu spüren bekommt, erklärt sie sich damit, dass sie durch ihren Aufenthalt in der Pflegefamilie «eigentlich sehr gut Deutsch» konnte (Interview 10a, Z. 99). Naheliegenderweise hat es auch mit der emotionalen Nähe zur Pflegefamilie und der damit verbundenen Identifizierung als «Schweizerin» zu tun (Interview 10a, Z. 246).

Die Schulzeit scheint ohne für sie nennenswerte Schwierigkeiten oder Besonderheiten zu verlaufen. Sie mag ihre Lehrerinnen und Lehrer (Interview 10a, Z. 918-919), fühlt sich wohl in ihrem Freundeskreis (Interview 10a, Z. 887-894) und bekommt während der ersten Schuljahre die Unterstützung ihrer Pflegemutter bei den Hausaufgaben (Interview 10a, Z. 322-325).

Allerdings ist ihre Schulzeit davon geprägt, dass ihre Eltern vorhaben, in ihr Herkundtsdorf in Italien zurückzukehren. Vor dem Hintergrund der bipolaren und gegensätzlich konnotierten familiären Zugehörigkeitsbezüge ist leicht zu verstehen, dass die Rückkehrabsichten der Eltern für Sabrina höchst unerwünscht sind. Erschwerend kommt hinzu, dass der Zeitpunkt der Rückkehr nicht definiert ist, sondern dass die Möglichkeit eines Aufbruchs und Abschieds vielmehr während Sabrinas gesamter Primar- und Sekundarschulzeit latent im Raum steht:

«Und, das ist eigentlich immer ganz ganz ein starkes Thema gewesen also bei mir hat es eigentlich jedes Jahr geheißen ah nächstes Jahr gehen wir dann für immer zurück, nach Italien. Und ich habe auch so das Gefühl gehabt eigentlich schon ab der zweiten Klasse ist wie schon immer ein wenig Abschied gefeiert worden [lacht] und hat es dann immer wieder geheißen so äh die Sabrina geht jetzt dann zurück. Schlussendlich ist es, bin ich dann fast 16 gewesen und habe die Sek noch fertig gemacht.» (Interview 10a, Z. 102-109)

1986, als Sabrina 15 Jahre alt ist, findet der Umzug ins Herkundsdorf der Eltern statt, wobei Sabrina deutlich macht, wer das entschieden hat und wer sich fügen muss: «meine Eltern sind zurück und meine jüngere Schwester und ich haben mit müssen» (Interview 10a, Z. 101-102). Sabrinas ältere Schwester bleibt in der Schweiz, und ihr Vater pendelt, um weiterhin seiner Arbeit in der Schweiz nachgehen zu können, sodass die Familie ihre Niederlassungsbewilligung in der Schweiz nicht verliert (Interview 10a, Z. 114-117).

Die Zeit im süditalienischen Dorf benennt Sabrina Monti Giordano zusammenfassend als «extrem schwierige Jahre» (Interview 10a, Z. 124). Was genau sie als schwierig erlebt, beschreibt sie nur in Andeutungen, während sie viel stärker ausführt und betont, wie sie selbstbestimmt mit der Situation umgeht. Sabrina nimmt sich Freiheiten heraus, die für das Dorf unüblich sind, etwa indem sie zerrissene Jeans trägt oder abends lange ausgeht, und setzt sich darüber hinweg, dass die Verwandten – und insbesondere die Großmutter – ihr Verhalten kritisieren:

«ich habe mir einfach die Freiheiten genommen und das hat meine Eltern für meine Eltern ist das eigentlich nicht nicht so ein Problem gewesen mehr für die ganzen sonst für die Verwandtschaft oder meine Großmutter die dann gefunden hat du aber deine Tochter und so .. und, ja das ist wirklich das ist schwierig gewesen einfach so das, ähm, ja der Unterschied.» (Interview 10a, Z. 401-408)

«Ja eben was natürlich ist vor allem in Italien oder im Süden man macht ähm viel für äh la bella figura also einfach dass man gegen außen ja irgend ein Gesicht bewahrt und, eben es ist dort schon irgendwie mit 17 18 halt irgendwie mit verrissenen Jeans herumlaufen das gehört sich dann halt nicht. [...] Aber es ist mir egal gewesen [...] ich habe es einfach gemacht fertig.» (Interview 10a, Z. 455-464)

Mit dieser Haltung, die Dinge «einfach zu machen» und sich über Kritik hinwegzusetzen, gestaltet sie ihre Zeit in Süditalien, besucht fünf Jahre lang ein Gymnasium, für das sie engagiert lernt, verbringt die dreimonatigen Sommerferien jeweils in der Schweiz, um mit Ferienjobs Geld zu verdienen und reist mit dem verdienten Geld außerdem weiter nach London, wo sie Freizeit verbringt und Sprachschulen besucht (Interview 10a, Z. 137-141). Gleichzeitig fügt sie sich auch ins süditalienische Dorfleben so weit ein, dass ihre Mutter davon ausgeht, sie habe sich mit der Situation arrangiert und bleibe künftig da (Interview 10a, Z. 773-778). Als Sabrina aber nach fünf Jahren das Gymnasium mit der Matura abschließt, packt sie einen Tag später ihre Sachen und reist zurück in die Schweiz (Interview 10a, Z. 129-131), allein und ganz gegen den Willen ihrer

Mutter, die mit Sabrinas Entscheidung nicht nur nicht einverstanden, sondern außerdem davon überrascht ist:

«Sie hat das gar nicht verstehen können. Aber das ist mir total egal gewesen [...] ich bin dann jemand ich kann mich ja dann anpassen und es ist nicht so dass ich etwa fünf Jahre geweint hätte und irgendwie. Sie hat dann wahrscheinlich das Gefühl gehabt doch irgendwie, das macht sie jetzt und sie bleibt und [...] Nein also für mich ist absolut klar gewesen dass ich eh nicht in diesem Dorf bleibe.» (Interview 10a, Z. 756-778)

Sabrina folgt ihren Vorstellungen auch gegen den Willen ihrer Mutter. Ihren Vater nimmt sie im Gegensatz zu ihrer Mutter eher in einer passiven Rolle wahr (Interview 10a, Z. 748), erhält von ihm aber dennoch eine gewisse Unterstützung, denn er habe ihr gegenüber die Einstellung: «wenn es *dich* glücklich macht macht es mich auch glücklich» (Interview 10a, Z. 742-743).

Mit Sabrinas Abreise aus dem süditalienischen Dorf hat die Erzählung ihren dramaturgischen Höhepunkt erreicht. Was darauf folgt, erscheint wie eine schlüssige Konsequenz aus dem Vorangegangenen. Sabrina behält ihre Handlungsorientierung bei und gestaltet ihre Laufbahn aktiv und zielstrebig: Sie entscheidet sich, künftig in der Schweiz zu leben und wirbt mit Gesuchen und Begeleitbriefen um die Anerkennung ihres Maturitätsabschlusses bei den zuständigen Schweizer Behörden. Sie bekommt sowohl für die Ausbildung zur Primarlehrerin wie auch für die Universität grünes Licht und entscheidet sich für die Ausbildung zur Primarlehrerin, schließt erfolgreich ab (vgl. Ausführungen im nachfolgenden Unterkapitel) und arbeitet danach 18 Jahre in diesem Beruf, unterbrochen von zwei Jahren, in denen sie mit ihrem damaligen Partner und späteren Ehemann auf längere Reisen geht. Sie gründet eine Familie und ist zum Zeitpunkt des Interviews Mutter von drei Kindern (Interview 10a, Z. 129-209).

Im Hinblick auf ihre außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit zeigt sich in diesem Lebensabschnitt eine interessante Veränderung: Zu ihren vorgängig so stark bipolar und gegensätzlich konnotierten Bezügen zu den beiden Familien, die sie bei der Pflegefamilie mit dem ‹extrem Schweizerischen› und bei der leiblichen Familie mit dem ‹Italienischen› verbindet, kommt nun ein dritter Bezug dazu. Dieser dritte Bezug bildet etwas Neues und steht doch mit den vorherigen in Verbindung. Sabrina Monti Giordano spricht dabei sowohl von «anders» (Interview 10a, Z. 195) wie auch von «beides», implizit auch von «beides nicht so ganz»:

«bei mir ist eben so das, eben Secondo sein ähm, ich glaube, ja es ist noch schwierig also eben Schweizerin Italienerin, es ist so beides. Ich glaube in gewissen Sachen bin ich, wahrscheinlich sehr italienisch, wenn's um Fußball geht um das Essen, das Temperament wahrscheinlich ich weiß es nicht, ist schwierig. Anderseits eben wenn man dann in Italien ist ist man eigentlich dort der Schweizer oder, das ist so. Aber also aber jetzt da in der Schweiz habe ich jetzt nie das Gefühl gehabt dass ich, eine Ausländerin bin, überhaupt nicht. Das ist jetzt bei mir nie ein Thema gewesen.» (Interview 10a, Z. 175-183)

In Italien ist die Zugehörigkeit für sie also eine nicht eindeutige oder besondere, da sie dort als Schweizerin gilt. «Umgekehrt» – um die von ihr verwendete Bipolarität aufzunehmen – erscheint die Zugehörigkeit in der Schweiz nicht ganz fraglos, da die Möglichkeit als «Ausländerin» zu gelten doch irgendwie zur Diskussion steht und deshalb von ihr thematisiert wird. Sabrina scheint darin aber nicht eine grundsätzliche Prekarität oder Unsicherheit zu erleben, sondern beschreibt ihre Zugehörigkeit eher als eine, die Wahlfreiheiten mit einschließt. So hat sie etwa die Wahl, sich mit Fußball, Essen oder Temperament diejenigen für sie «typisch italienischen» Aspekte zu eigen zu machen, die sie möchte. Diesen «Luxus», die Wahl zu haben und die Herkunftsbezüge selbstbestimmt gestalten zu können, beschreibt sie auch an anderer Stelle, an der sie sich mit ihren Eltern vergleicht:

«Eigentlich haben wir ja wie die Wahl.. eigentlich ist es ja.. eben für eine gewisse äh, vielleicht für die Generation von meinen Eltern eher ein Nachteil gewesen, oder, dass dass sie wie so dahin gekommen sind, weil in Italien sind sie jetzt Schweizer, schlussendlich.. / I: Mhm / E: aber ich glaube jetzt für *meine* Generation ist es eher so dass man ähm.. Luxus, wir haben jetzt beides.. ich habe beide Pässe.» (Interview 10b, Z. 37-43)

Den Umstand, zwei Herkunftsbezüge zu haben, nennt Sabrina einen Luxus, da sie im Gegensatz zu ihren Eltern nicht die doppelte Nichtzugehörigkeit erlebt, sondern eher die doppelte Wahlfreiheit. Angesichts ihrer Geschichte liegt es auf der Hand, dass diese Wahlfreiheit eng verbunden ist mit ihrem sozioökonomischen Aufstieg und mit dem erlangten Bildungsniveau:

«ich habe mich natürlich auch immer ein wenig geschämt für meine Mutter vor allem die irgendwie also sie kann immer noch nicht fehlerfrei schreiben. [...] Und für mich ist klar gewesen ich will das sicher ganz anders also .. Aber ich glaube wir gehören auch zu der Generation die, jetzt eben alle die Freundinnen jetzt auch von M-Stadt sie haben alle das Gymi gemacht und sind an die Uni studieren gegangen also wir sind ganz eine andere Generation.» (Interview 10a, Z. 962-971)

Sabrina sieht sich also nicht allein darin, sich ein im Vergleich zu den Eltern höheres Bildungsniveau erarbeitet zu haben, sondern erlebt, dass ihre Freundinnen, die im gleichen städtischen Einwanderungsquartier aufgewachsen sind und also auch – das wird aus dem größeren Zusammenhang klar – Kinder von Eingewanderten sind, ebenfalls ein Bildungsniveau auf Gymnasiums- und Universitätsniveau erreichen. Sie spricht in diesem Zusammenhang von einer «Generation» und von einem «Wir». Zu diesem «Wir» gehört dabei auch ihr Ehemann, von dem sie sagt, er sei «nicht so der *typische* Italiener überhaupt nicht» (Interview 10a, Z. 187-188), sondern eben «auch hier geboren» und «hier aufgewachsen» (Interview 10a, Z. 187), was offenbar den entscheidenden Unterschied für sie ausmacht. Die von Sabrina als doppelt und wählbar beschriebene Zugehörigkeit könnte daher auch als eine Form von dritter Zugehörigkeit verstanden werden.

Diesen ‹dritten› Zugehörigkeitsbereich zeichnet Sabrina Monti Giordano also insgesamt mit Bezügen zur zweiten Einwanderungsgeneration wie auch zum höheren Bildungsniveau und der damit verbundenen Wahlfreiheit. Es ist außerdem das städtische Umfeld, das in diesem Zusammenhang für sie wichtig ist und das den Kontrast bildet zum dörflichen und auch weniger freien Leben, wie sie es in Südalien erlebt hat (Interview 10a, Z. 542-570).

Sabrina Monti Giordanos erzählter Werdegang in Bezug auf ihre Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit spiegelt sich auch in ihrem Gebrauch der verschiedenen Sprachen. Auch hier zeigen sich zunächst die bipolaren und gegensätzlich konnotierten Bezüge, danach aber auch das ‹Dritte›:

Sabrinas Aufwachsen in der Schweiz ist geprägt von Zugehörigkeitsbezügen zu zwei Familien, in denen zwei unterschiedliche Sprachen gesprochen werden. Sabrina fühlt sich in der Pflegefamilie sehr wohl und spricht dort Deutsch (Interview 10a, Z. 99). In ihrer leiblichen Familie sieht sie sich mit schwierigen Verhältnissen konfrontiert und ist unglücklich darüber, die Pflegefamilie verlassen zu müssen, sodass sie sich weigert Italienisch zu sprechen (Interview 10a, Z. 81-83) und diese Haltung auch in den Sommerferien in Italien konsequent durchzieht, indem sie mit den Verwandten «nur mit Handzeichen kommuniziert» (Interview 10a, Z. 238).

Während ihres Aufenthalts in Südalien als Jugendliche beginnt etwas, das wohl als etwas ‹Drittes› betrachtet werden kann. Sie spricht zwar Italienisch, wählt dabei aber «nie» (Interview 10a, Z. 269) den ortsüblichen und auch von den Eltern und Verwandten gesprochenen Dialekt (Interview 10a, Z. 258-259), sondern «immer» (Interview 10a, Z. 269) Standard-Italienisch. In ihrem weiteren Bildungsverlauf weitet sie ihre sprachlichen Kompetenzen aus, indem sie schon als Jugendliche in London selbstfinanzierte Sprachschulen besucht, um Englisch

zu lernen, sich auch Basiswissen in Französisch und Spanisch erwirbt und zudem an einer Schweizer Universität eine Ausbildung zur Italienischlehrerin absolviert. Der oben beschriebene ‹dritte› Zugehörigkeitsbezug im Kontext von höherer Bildung zeigt sich hier also auch darin, dass sie ihre Sprachkompetenzen erweitert und ihr daran liegt, die italienische Sprache korrekt und ohne Dialekt zu sprechen.

Diese ‹dritte› Umgangsweise mit Zugehörigkeit und Sprache ist es dann auch, was sie ihren Kindern vermitteln möchte. Gemeinsam mit ihrem Mann legt sie großen Wert darauf, dass ihre Kinder «gut Italienisch können» (Interview 10a, 286), sodass sie versucht, in der Familie möglichst oft ein dialektfreies Italienisch zu sprechen. Außerdem ist es ihr wichtig, die Beziehungen zur süditalienischen Verwandtschaft pflegen, damit ihre Kinder mit dieser Verwandtschaft und mit Italien eine Verbundenheit entwickeln können: «und das ist mir schon sehr wichtig. Also ich finde, sie müssen wissen woher die Eltern kommen wenigstens und sie gehen auch extrem gerne nach Italien in die Ferien also sie fühlen sich schon auch sehr verbunden» (Interview 10a, Z. 290-292).

Zusammenfassend gliedert sich Sabrina Monti Giordanos Lebensgeschichte grob in zwei Phasen, in denen sich die Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit voneinander unterscheiden:

In einer ersten Phase erlebt Sabrina die Differenz zwischen einerseits ihrer Pflegefamilien, in der sie gerne ist und die sie mit dem ‹Schweizerischen› verbindet und andererseits ihrer leiblichen Familie, in der sie nicht gerne ist und die sie mit dem ‹Italienischen› verbindet. Für sie entstehen daraus bipolare Bezüge, die gegensätzlich konnotiert sind.

Die zweite Phase beginnt damit, dass Sabrina als 15-Jährige mit ihrer leiblichen Familie nach Südalien ziehen muss, da die Eltern beschließen, ins Dorf ihrer Herkunft zurückzukehren. Sabrina geht mit dieser von ihr ungewollten Situation um, indem sie sich zwar arrangiert, gleichzeitig aber ihren Handlungsspielraum ausnutzt und während ihrer Ferien in der Schweiz Geld verdient und außerdem in Italien einen Maturitätsabschluss erlangt. Als Volljährige kann sie sich dadurch von ihrer Familie unabhängig machen, beschließt, in der Schweiz zu leben, wird Primarlehrerin, arbeitet in diesem Beruf und gründet eine Familie. Durch diesen Werdegang entstehen neue Zugehörigkeitsbezüge, die eng verbunden sind mit der zweiten Einwanderungsgeneration, dem erlangten Bildungsniveau und der sozioökonomischen Besserstellung. Diese Zugehörigkeitsbezüge können jenseits der ehemals bipolaren Bezüge als etwas ‹Drittes› verstanden werden, in dem sowohl das ‹Italienische› wie auch das ‹Schweizerische› enthalten sind. Die Bezüge zum ‹Italienischen› werden dabei im Zuge von Bildung und

Wahlfreiheit umgedeutet und aufgewertet, während die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Schweizer Kontext in diesem beschriebenen «dritten» Sinn als eine besondere, aber auch als eine weitgehend fraglose erlebt werden kann.

7.5.4 Lebensgeschichte unter dem Fokus der Berufswahl und des Lehrerin-Werdens

Sabrina Monti Giordanos Berufswahl und ihr Weg zur Primarlehrerin soll nun noch einmal näher beleuchtet werden.

Aus dem Vorangegangen wird deutlich, dass Sabrinas Berufswahl viel damit zu tun hat, sich aus den ungewünschten Abhängigkeiten herauszuarbeiten. So beschreibt sie auch ihre Rückkehr in die Schweiz und die darauf folgende Zeit als «super», weil sie «sehr alleine» gewesen sei und vor allem ihre «Freiheiten» gehabt habe (Interview 10a, Z. 206-207).

Sie erwägt allerdings auch, in Italien zu bleiben und in Neapel oder Rom zu studieren (Interview 10a, Z. 133-134), entscheidet sich dann aber doch für die Schweiz, indem sie sich sagt: «ich gehöre hier hin, ich habe hier meine Leute» (Interview 10a, Z. 134-135). Außerdem fürchtet sie, nach einem langen Studium mit einer großen Jobunsicherheit konfrontiert zu sein: «und, ja Italien halt irgendwie dann fünf sechs sieben Jahre studieren und dann schlussendlich hat man dann eh keinen Job» (Interview 10a, Z. 135-137).

In der Schweiz erlebt Sabrina allerdings den Nachteil, dass sie zuerst um die Anerkennung ihres Abschlusses werben muss, was sie zielstrebig an die Hand nimmt, indem sie nicht nur entsprechende Gesuche bei den zuständigen Stellen einreicht, sondern diesen Gesuchen auch noch lange Briefe beilegt und darin ihre Geschichte erzählt (Interview 10a, Z. 143-144). Sie hat damit Erfolg, bekommt die Zulassung sowohl zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie auch zur Universität (Interview 10a, Z. 144-146) und entscheidet sich dazu, Primarlehrerin zu werden.

Diese Entscheidung steht in erster Linie im Zusammenhang mit dem erwähnten Wunsch nach Unabhängigkeit und Freiheit. Mit der Wahl zum Lehrberuf kann sich Sabrina diesen Wunsch in zweifacher Hinsicht erfüllen:

Zum einen hat sie eine Ausbildung vor sich, die im Vergleich zu einem Studium kürzer ist und die sie noch dazu in einen bereits definierten Beruf führt, so dass Sabrina in absehbarer Zeit und ohne Ausbildungsumwege mit einem relativ sicheren Job und entsprechend auch finanzieller Sicherheit rechnen kann. So erwähnt sie etwa, dass ihr bei der Option eines Studiums zu unsicher war, was sie beruflich damit anfangen könne. Bei der Wahl des Lehrerseminars hingegen fühlt sie sich vom berufspraktischen Teil der Ausbildung angezogen und findet

es hilfreich zu wissen, dass diese Ausbildung zielgerichtet zu einem Beruf führt (Interview 10a, Z. 695-704).

Zum anderen kann sie mit dieser Ausbildung ein Tätigkeitsfeld anstreben, in dem sie weitgehend selbstbestimmt und unabhängig agieren kann. Entsprechend betont sie, wie sehr sie es schätzt, ihr «eigener Chef» sein zu können (Interview 10a, Z. 903).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass Sabrina die Ausbildungszeit am Lehrerseminar zwar als eine anstrengende Zeit erlebt, da sie parallel dazu und zusätzlich zu einem Stipendium viel arbeitet, um sich ihren Lebensunterhalt finanzieren zu können (Interview 10a, Z. 162-164), gleichzeitig aber und vor allem auch als eine «gute Zeit» angesichts der gewonnenen «Freiheiten» (Interview 10a, Z. 205-209).

Es ist außerdem wenig überraschend, dass Sabrina die Pflicht zur Einbürgerung nur beiläufig und erst nach Beendigung des Interviews noch erwähnt: Zu Sabrinas Ausbildungszeit müssen Primarlehrpersonen die Schweizer Staatsbürgerschaft besitzen, um gewählt werden zu können (vgl. Ausführungen unter 5.1.1). Entsprechend muss sie sich einbürgern lassen, um den Beruf als Primarlehrerin in der Schweiz ausüben zu können. Angesichts ihrer Geschichte stellt diese Pflicht für Sabrina aber offensichtlich kein Hindernis dar, da sie ohnehin die Schweiz im Sinn einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit präferiert und ihre italienische Staatsbürgerschaft nach dem zu dieser Zeit geltenden Recht nicht aufgeben muss, sondern vielmehr zur Doppelbürgerin werden kann.

Rückblickend – und wohl noch stärker aus der Perspektive der Erzählzeit – sieht Sabrina Monti Giordano auch den Wunsch, ihren Schülerinnen und Schülern Bildung vermitteln zu können, als starke Motivation für ihre Berufswahl und -ausübung, hat sie doch selbst erlebt, wie sehr ihr der Aspekt des Bildungsgewinns in ihrem eigenen Werdegang nützlich war (Interview 10a, Z. 961-973) (weitere Ausführungen zu den pädagogischen Überzeugungen siehe nächstes Unterkapitel). Außerdem erinnert sie sich, dass sie ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer gemocht (Interview 10a, Z. 918-919) und auch als Kind gerne Lehrerin gespielt habe (Interview 10a, Z. 153-154). Insofern war die Rolle der Lehrerin für sie offenbar nicht negativ besetzt.

Zusammenfassend steht Sabrina Monti Giordanos Berufswahl und -ausbildung ganz im Zeichen ihres Wunschs nach Unabhängigkeit und «Freiheit». Die Ausbildung zur Primarlehrerin ist für sie wohl in erster Linie der Weg in ein von der Herkunftsfamilie unabhängiges Leben.

7.5.5 Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrerin

Im Folgenden soll nun näher ausgeführt werden, inwiefern Sabrina Monti Giordano in der Rolle als Primarlehrerin Erfahrungen mit Differenz und Zughörigkeit macht und wie sie damit umgeht, zunächst bezogen auf die Wahl der Schule und ihr soziales Umfeld, anschließend auf ihre Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern, danach mit deren Eltern und schließlich mit dem Kollegium.

Zur Frage der *Schulwahl* und des gesellschaftlichen Umfelds macht sie Erfahrungen in zwei Schulhäusern in unterschiedlichen städtischen Quartieren:

Sie beginnt ihre berufliche Laufbahn in einem Schulhaus, das hier mit ‹A-Schulhaus› benannt werden soll. Mit dieser Wahl sucht sie sich bewusst ein Umfeld, das ihr vertraut ist, denn das A-Schulhaus liegt in dem Quartier, in dem auch ihre Eltern gewohnt haben (Interview 10a, Z. 210-212) und in dem zur Zeit ihres beruflichen Einstiegs immer noch viele «Italiener», wie auch «Portugiesen» und «Spanier» leben (Interview 10a, Z. 17-18). Sie fühlt sich dort nicht nur den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler nah (Interview 10a, Z. 214-217), sondern wird auch von ihren Kolleginnen und Kollegen «mit offenen Armen» empfangen (Interview 10b, Z. 323). Gleichzeitig empfindet sie den beruflichen Einstieg als überaus anstrengend, ist «ständig heiser» und «krank», bleibt aber dennoch «motiviert» und beißt sich durch diese ersten drei Berufsjahre hindurch (Interview 10b, Z. 299-312).

Danach kündigt sie die Stelle, um mit ihrem Partner auf eine größere Reise zu gehen und bewirbt sich anschließend um eine neue Stelle in einem Schulhaus, das hier ‹S-Schulhaus› heißen soll. Das S-Schulhaus befindet sich in dem städtischen Quartier, in dem sie selbst aufgewachsen ist, sodass sie unter den Eltern der Schülerinnen und Schüler viele antrifft, die sie aus ihrer Kindheit kennt. Insofern empfindet sie diesen Stellenantritt als ein «Heimkommen» (Interview 10b, Z. 350-367). Sie arbeitet dort 14 Jahre, bis eine neue Schulleiterin eingesetzt wird, mit der es bei vielen Lehrpersonen zu Unstimmigkeiten kommt und daraufhin viele ihre Stellen kündigen, unter ihnen auch Sabrina Monti Giordano (Interview 10a, Z. 169-174; Z. 1113-1121).

Sie empfindet es als Glück, als sie dann durch Zufall von einer freien Stelle an ihrem ersten Arbeitsort erfährt, noch dazu, als dort ein Schulleiter arbeitet, den sie bereits kennt und den sie überaus schätzt. Die Wertschätzung scheint gegenseitig zu sein, denn sie bekommt die freie Stelle, obwohl sie eigentlich schon «halb vergeben» (Interview 10a, Z. 1123-1130) war, und kehrt also ins A-Schulhaus zurück, wo sie zur Zeit des Interviews bereits ein Jahr auf der Unter-

stufe gearbeitet hat (Interview 10a, Z. 172-173). Dieses Zurückkehren gestaltet sich allerdings anders, als sie es sich vorgestellt hat, denn das Umfeld hat sich seit ihrem Berufseinstieg verändert und ist nun geprägt von einer neuen Zuwendung, die sie folgendermaßen skizziert:

«die italienischen, spanischen Familien sind ähm.. von.. afrikanischen, also, somalischen vor allem, ähm, und nordafrikanischen Familien abgelöst worden.. es ist, der der Anteil ist sehr sehr hoch im A-Schulhaus» / I: Mhm / E: ähm.. ja, zum Teil äh respektiert man sich halt auch untereinander nicht extrem / I: Ah ja? / E: Ja.. jaja.. es ist zum Teil schon ein bisschen, schon ein bisschen ein Problem, so marokkanische oder tunesische Familien, ähm.. die Durchmischung, es gibt einfach keine Durchmischung, es ist einfach äh, ein.. ja, es ist halt, die Gewaltbereitschaft ist eher höher, / I: Mhm / E: es wird extrem gedealt, dort hinten ..ähm.. ja es ist ein spezieller Fleck.» (Interview 10b, Z. 405-419)

In dieser skizzenhaften Beschreibung fallen einige Stichworte, die für Sabrina Monti Giordano in einem Zusammenhang stehen: eine hohe Konzentration von Zugewanderten aus Somalia und Nordafrika, ein geringes Respektieren untereinander sowie hohe «Gewaltbereitschaft» und Drogenhandel. Auf diverse Nachfragen, wie sie ihren Schulalltag in diesem Kontext erleben würde, betont sie wiederholt die vertretenen Religionszugehörigkeiten, allen voran die muslimische, so etwa in Bezug auf den Besuch von Koranschulen am Wochenende:

«wenn sie erzählen vom Wochenende und und dann ist halt wirklich ähm, Samstag Arabischschule oder Koranschule Sonntag auch. Oder den ganzen Sonntag in der Moschee und eben dann erzählen sie irgendwie ja der Lehrer hat mich dort geschlagen. Weil ich irgendein Kind beleidigt habe» dann finde ich «darf er dich schlagen wissen das deine Eltern?» Dann hat er gefunden ja ja sie sind einverstanden». Ähm, ja zum Teil auch sehr verwahrlost oder halt Eltern die einfach zehn Kinder haben und ich meine da ist dann klar dass, ich meine diese Kinder kommen so geladen in die Schule.» (Interview 10a, Z. 1009-1017)

Die Liste der aus ihrer Sicht problematischen Aspekte ließe sich hier also um den Besuch von Koranschulen, dem Schlagen von Kindern unter Zustimmung der Eltern, «Verwahrlosung» und kinderreiche Familien erweitern. Es ist schon an dieser Stelle deutlich, dass sie die «muslimische» Lebensweise als problematisch empfindet und dass sie ihr deshalb nicht behagt. Deutlich wird das Unbehagen auch an folgender Stelle, an der sie davon spricht, dass in ihrer Klasse «halt» die allermeisten – etwa 90 Prozent – der Kinder Muslime seien, wobei dieses «halt» impliziert, dieser Umstand allein erkläre bereits hinreichend die Schwie-

rigkeiten des Schulalltags. Die Ursachen der Schwierigkeiten bekommen in dieser Darstellung etwas Kategorisches, das sich auf Muslime bezieht:

«Ähm eben es gibt wirklich keine Durchmischung also ich meine es sind ähm, also Schweizer ich glaube es hat noch ganz ganz wenige Schweizer die beim A-Schulhaus wohnen und, ähm, ja viele Kinder sind halt wirklich also Muslime bei den Kindern in unserer Klasse sind glaube ich 90 also ein einziger Bub der nicht Muslim ist.» (Interview 10a, Z. 997-1001)

Etwas konkreter erzählt sie davon, dass ihre muslimischen Schüler sie wenig respektieren, weil sie eine Frau ist, ihr etwa «kaum die Hand» geben oder ihr «gar nicht in die Augen» schauen (Interview 10b, Z. 458-462), und dass sie sich «immer wieder» dafür einsetzen muss, dass keine «bösen Sprüche» über Religionszugehörigkeiten fallen (Interview 10b, Z. 1146-1169). Mit diesen Religionszugehörigkeiten erlebt Sabrina Monti Giordano insgesamt vor allem Problematisches und Konfliktives, wobei sie nach längeren Ausführungen darüber auch zugestehend meint: «es gibt sicher nicht nur Krieg, wegen dem Glauben» (Interview 10b, Z. 1161), damit aber gleichzeitig eine Fortsetzung dieses Satzes provoziert, die etwa heißen könnte: «Aber ich erlebe schon mehr vom Kriegerhaften als vom Friedlichen». Sie vermutet dabei, dass ihre Schülerinnen und Schüler die boshaften Sprüche nicht nur selbst erfinden, sondern sie durchaus auch von ihren Eltern oder von anderen hören und übernehmen: «das ist das was sie, vielleicht von den Eltern oder von.. ob es jetzt Eltern oder von anderen hören» (Interview 10b, Z. 1171-1172).

Nicht nur in diesen Fragen, sondern auch beim schulischen Lernen erlebt Sabrina Monti Giordano, dass sich die Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler im A-Schulhaus kaum unterstützend verhalten und vermutet, dass ihnen dafür allein schon wegen ihrer großen Anzahl von Kindern die Kapazität fehlt (Interview 10b, Z. 569-576).

Beim Erleben des Schulalltags im Kontext dieser neuen Zuwanderung spricht Sabrina Monti Giordano davon, dass dieses Umfeld «komplett anders» (Interview 10b, Z. 346) sei als das Umfeld im S-Schulhaus, dass es «zwei Welten» (Interview 10b, Z. 380) seien und dass der Wechsel für sie ein «Schock» (Interview 10b, Z. 441) gewesen sei. Nach all den Jahren gesammelter Erfahrung als Lehrerin hat sie gemeint, sie sei dieser Aufgabe gewachsen, muss dann aber erleben, dass sie an ihre Grenzen stößt und neue Wege finden muss, um mit den Herausforderungen zurechtzukommen (Interview 10b, Z. 446-454). So erlebt sie etwa, dass ihr zwei Mädchen mit somalischer Herkunft am Anfang mit Gesten begegnen, die so viel ausdrücken wie «Fick mich doch» oder «Ich kill dich». Sie

vermutet, dass das mit ihrem Anfang und für die Kinder mit dem Lehrerinnenwechsel zu tun hat, dass diese Veränderung sie verunsichert habe und sie umgekehrt also auf stabile Verhältnisse angewiesen seien. Sie schafft deshalb klare und stabile Regeln und setzt diese konsequent durch, vermeidet aber konfrontative Situationen, sondern sucht das Gespräch mit den beiden Mädchen in vertrauten Einzelgesprächen und gewinnt auf diese Weise allmählich ihr Vertrauen (Interview 10a, Z. 1135-1159; 10b, Z. 462-490).

Es ist für sie klar, dass sich das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im A-Schulhaus stark von dem unterscheidet, was sie im Zuge der früheren Einwanderung selbst erlebt hat, denn «die Italiener und Portugiesen» seien schon sehr «angepasst» gewesen und es wäre ihrer Ansicht nach undenkbar gewesen, sich derart «auffällig» zu verhalten (Interview 10b, Z. 252-273).

In ihren Ausführungen ist klar zu erkennen, dass sie zwei soziale Bezugsfeldern voneinander unterscheidet: Zum einen spricht sie von der neuen Zuwanderung vor allem im Sinn einer Anhäufung von Problemen und von Lebensweisen, mit denen sie sich keineswegs identifiziert. Zum anderen sieht sie die Nachkommen der früheren Zuwanderung – zu denen sie sich selbst zählt – als dasjenige Umfeld, dem sie sich nahe fühlt, so etwa wie im S-Schulhaus mit der hohen Anzahl von Nachkommen Zugewanderter (Interview 10b, Z. 361-368). Sie betont zudem, dass sich diese Familien von den erstgenannten darin unterscheiden würden, dass sie sich – genauso wie «Schweizer Eltern» (Interview 10b, Z. 579) – darum bemühen würden, ihre Kinder in schulischen Belangen so gut wie möglich zu unterstützen (Interview 10b, Z. 608-614).

Zusätzlich grenzt sie sich entschlossen gegen die reichen Familien in ihren entsprechenden Stadtquartieren ab und sagt, dass sie dort «nie» (Interview 10b, Z. 1176) arbeiten würde. Sie vermutet, dass sie dort wohl mit einer gewissen Hochnäsigkeit rechnen müsste, indem man ihr «kaum die Hand» geben (Interview 10b, Z. 1201) oder gar gleich den Anwalt vorschicken würde, um sich nicht selbst um Schwierigkeiten kümmern zu müssen (Interview 10b, Z. 1201-1202) und dass das nicht die Welt sei, die ihr nah sei (Interview 10b, Z. 1205).

Die *Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern* sind eng mit den kontrastreichen Erfahrungen in den beiden Schulen verbunden und wurden deshalb bereits im vorangegangenen Abschnitt in ihren Grundzügen dargelegt. Interessant ist nun aber, welche pädagogischen Überzeugungen Sabrina Monti Giordano daraus entwickelt und wie sie diese begründet.

Eines ihrer zentralen pädagogischen Anliegen besteht darin, den Schülerinnen und Schülern in ihren Lernprozessen Mut zu machen, ganz besonders, wenn

sie aus postmigrantischen Familien kommen und im Schulischen von ihren Eltern wenig Unterstützung bekommen. Im A-Schulhaus hält sie das für besonders wichtig, da die Schülerinnen und Schüler dort dazu neigen würden, sich im Vergleich zu anderen Kindern «zehn Mal schneller» aus Mutlosigkeit zu verschließen und der Schule gegenüber in eine «Anti-Haltung» zu geraten (Interview 10b, Z. 663-676). Entsprechend möchte sie diesen Kindern «die halt aus einer anderen Schicht kommen oder andere Möglich oder nicht die gleichen Möglichkeiten haben oder die gleiche Unterstützung daheim, einfach denen mitgeben hey, ähm ist eigentlich egal woher du kommst aber auch *du* auch aus *dir* kann etwas werden» (Interview 10a, Z. 826-830).

Mit dem Ermutigen verfolgt sie also die Absicht, ihren Schülerinnen und Schülern im A-Schulhaus eine berufliche Zukunftsperspektive zu vermitteln, wobei die familiäre Herkunft dafür durchwegs als nicht förderlich, mancherorts auch als hinderlich dargestellt wird. Sabrina Monti Giordano möchte ihre Schülerinnen und Schülern dazu ermutigen, ihre Bildungschancen wirklich auszunutzen und «lange in die Schule zu gehen und viel zu lernen, damit sie später einfach mal selber, entscheiden können was.. sie machen wollen, oder mehr Möglichkeiten haben» (Interview 10b, Z. 775-778). Es geht ihr also nicht nur darum, dass ihre Schülerinnen und Schüler einen Beruf erlernen, sondern auch darum, dass sie an Wahlfreiheit gewinnen und über ihren Weg selbst entscheiden können.

Dafür sieht sie nicht nur die Schulleistungen als zielführend, sondern betrachtet auch das Erlernen (guter) Umgangsformen als bedeutsam. Gerade ihren muslimischen Schülern, die ihr beim Begrüßen kaum in die Augen sehen (Interview 10b, Z. 458-462), möchte sie beibringen, wie wichtig es sei, «dass man ähm.. die Hand richtig.. drückt wenn man Grüezi sagt und in die Augen schaut» (Interview 10b, Z. 804-806). Das werde ihnen später helfen sich zu präsentieren, auch wenn sie nicht die besten Schüler seien, denn: «vieles kann man dann auch durch ähm (4) durch ähm durch sein Auftreten retten» (Interview 10b, Z. 833-834).

In diesen Überlegungen findet sich also eine Tendenz, dass herkunftsbezogene Verhaltensweisen überwunden und eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft stattfinden soll. Diese Tendenz findet sich auch in Sabrina Monti Giordanos Erzählungen über das Tragen von Kopftüchern. Zur Zeit des Interviews tragen zwei Mädchen ihrer Klasse ein Kopftuch, das eine, weil es aus Glaubensgründen dazu verpflichtet sei und das andere «nur», weil es damit auf sich aufmerksam machen wolle:

«wir haben eigentlich nur ein einziges Mädchen, aus Somalia, das ein Kopftuch hat.. / I: Mhm / E: die anderen alle nicht / I: Ah ja? / E: Mhm.. mhm.. außer das eine Mädchen, das ab und zu immer wieder kommt und eines anzieht, aber das geht, dort geht es nur um Aufmerksamkeit [lacht] / I: Ah ja? / E: das ist weil für sie, sie *muss* nicht [lacht] / I: Was, wie geht das? Also sie hat / E: Jaja, wenn sie jeweils ein bisschen Aufmerksamkeit braucht [lacht] dann zieht sie [lacht] das Kopftuch an.. ja.. / I: Wirklich? / E: Mhm / I: Und was passiert dann? Also / E: Wir finden sie soll es ausziehen, weil, äh.. es ist.. nicht irgendwie.. Glaubenssache [lacht] oder eine religiöse Sache, es geht, wirklich einfach um Aufmerksamkeit [...] I: Und das andere Mädchen zieht es ähm, regelmäßig / E: Zieht es immer an, mhm, sie hat es immer an / I: Ja / E: Ähm.. ja, genau.. beim Schwimmen hat sie nachher die Badekappe an / I: Mhm, mhm E: Ja.. aber es ist u schön.. ganz viele verschiedene Farben, und dann.. sonst einen Haarreif darüber.» (Interview 10b, Z. 912-942)

In dieser Beschreibung wird deutlich, dass sich die Frage des Kopftuch Tragens für Sabrina Monti Giordano in einem Grenzbereich ihrer Toleranz bewegt. Sie hat Verständnis dafür, wenn das Kopftuch aus religiösen Gründen getragen wird, begrüßt es allerdings, wenn es «aber» schön und bunt oder mit einem Haarreif geschmückt ist, möglicherweise auch, um das betreffende Mädchen vor sozialem Ausschluss zu bewahren. Dabei scheint sie dem Mädchen gleichzeitig zu wünschen, dass sie sich eines Tages gegen diese «strengen Regeln» zur Wehr setzt:

«ich bin gespannt, ob sie das dann später.. auch noch hat, weil es ist dann oft so dass dann Mädchen oder ähm.. ja, dass sie sich halt dann irgendwann, also wehren und finden: <Ich möchte nicht mehr> / I: Ja.. mhm / E: Genau, weil der ältere Bruder ist weggezogen jetzt von der Familie.. er hat so die strengen Regeln, von zu Hause, hat gefunden / I: Aha / E: Ja, er wolle das nicht mehr.» (Interview 10b, Z. 942-950)

In Sabrina Monti Giordanos pädagogischen Überzeugungen spiegeln sich ihre eigenen Erfahrungen, die sie im Verlauf ihrer Lebensgeschichte gesammelt hat, indem sie sich trotz geringer elterlicher Unterstützung einen guten Schulabschluss erarbeitet und auf diese Weise aus etwas Unerwünschtem heraus- und in etwas selbst Gewähltes und Gewünschtes hineingearbeitet hat. Um das zu erreichen, war es für sie notwendig, sich über die elterlichen Vorstellungen hinwegzusetzen und sich von der familiären Herkunft auch zu distanzieren. Ihre Schülerinnen und Schüler möchte sie entsprechend darin unterstützen, auf ihrem Bildungsweg ebenfalls so gut wie möglich erfolgreich zu sein, dadurch später Wahlmöglichkeiten zu haben und sich dabei der Mehrheitsgesellschaft anpassen und von der Herkunfts-familie distanzieren zu können.

Bei dieser zusammenfassenden Darstellung handelt es sich allerdings um eine Tendenz, die sich zwar deutlich zeigt, die aber nicht einschließt, Sabrina Monti Giordano würde alles Herkunftsverbundene kategorisch geringschätzen. So unterstützt sie etwa, dass die Erstsprachen ihrer Schülerinnen und Schüler gefördert werden, unter anderem durch die «Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur», die auch ihre eigenen Kinder besuchen. Außerdem legt sie Wert darauf, den Kindern in Klassengesprächen Raum zu geben, wenn sie etwa von traditionellen Feiern erzählen oder mitgebrachte Trachten vorzeigen möchten.

Im *Umgang mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler* betont Sabrina Monti Giordano, dass ihre Arbeit im A-Schulhaus von den Eltern sehr geschätzt werde und dass sie ihr mit großer Dankbarkeit begegnen würden, im A-Schulhaus noch viel mehr als im S-Schulhaus (Interview 10b, Z. 563-567). So erzählt sie etwa von einer Mutter, die ihr so sehr vertraut, dass sie ihr in einem Gespräch auf dem Pausenplatz sehr persönliche Dinge erzählt (Interview 10b, Z. 555-563). Sie selbst bemüht sich ihrerseits, diesen Eltern mit Verständnis zu begegnen, etwa wenn sie feststellt, dass erzieherische Maßnahmen, die in Elterngesprächen vereinbart wurden, nicht umgesetzt werden und sagt, den Eltern fehle angesichts ihrer vielen Kinder dafür oftmals einfach die Kapazität (Interview 10b, Z. 569-576).

Sie präsentiert die Rollenverteilung zwischen ihr und den Eltern also so, dass diese an ihrem Erziehungsstil arbeiten sollten und sie ihnen gegenüber beratend – möglicherweise auchfordernd – auftritt. Dass diese Rollenverteilung keine Selbstverständlichkeit darstellt, zeigen die vielen erzählten Episoden von Lehrpersonen, die sich in umgekehrter Verteilung über diefordernde und kritische Haltung von Eltern beklagen. Auch in der Erzählung von Sabrina Monti Giordano finden sich Aussagen, «Schweizer Eltern» verhielten sich «fordernder» als diejenigen vom A-Schulhaus (Interview 10b, Z. 579-583). Hier hingegen erscheint sie als Lehrerin vielmehr in einer relativ starken Position, die durch die beschriebene Dankbarkeit der Eltern eher noch unterstrichen wird.

All diese Aspekte deuten zwar darauf hin, dass Sabrina Monti Giordano keine Berührungsängste hat mit den Familien dieser «neuen Zuwanderung» und dass sie sich mit den damit verbundenen Phänomenen durchaus auch vertraut fühlt, dass sie sich aber nicht im Sinn einer Zugehörigkeit mit diesen Eltern identifiziert, sondern sich im Gegensatz zu ihnen in einer sozial aufgestiegenen Position fühlt, da sie sich ja aus vergleichbaren Verhältnissen herausgearbeitet hat. Ihre Zugehörigkeit bezieht sich vielmehr auf die genannten Zugewanderten der zweiten Generation in Verbindung mit dem erlangten Bildungsniveau und sozioökonomischen Aufstieg. Entsprechend befindet sie sich diesen Eltern gegenüber

nicht etwa in einer unsicheren sozialen Position, sondern vielmehr in einer, die ihr erlaubt, erzieherische Forderungen zu stellen oder ihnen beratend zur Seite zu stehen.

Entsprechend ist es auch nicht erstaunlich, dass das Einbringen der italienischen Sprache – wo es sinnvoll ist – für sie eine Selbstverständlichkeit darstellt. Zur Zeit des Interviews hat sie mit einem italienischsprachigen Elternpaar zu tun, mit dem sie Italienisch kommuniziert, was diese «natürlich super» finden⁹⁷ und mit einer portugiesischsprachigen Mutter, die besser Italienisch als Deutsch versteht und die «überglücklich» (Interview 10b, Z. 1234-1237) ist darüber, dass Sabrina Monti Giordano mit ihr Italienisch spricht.

Es mag sein, dass diese selbstbewusste Haltung, die sich hier zeigt, viel mit der langjährigen beruflichen Erfahrung und mit der Persönlichkeit von Sabrina Monti Giordano zu tun hat, es ist aber ebenso naheliegend, dass ihre erlangte soziale Position durch ihren eigenen sozialen Aufstieg dabei eine große Rolle spielt.

Auch in den *Erfahrungen im Kollegium* zeigen sich keine Unsicherheiten, was ihre soziale Position oder Zugehörigkeit betrifft. Sie lobt stattdessen wiederholt die gute Zusammenarbeit in den unterschiedlichen Konstellationen und Schulhäusern und hebt insbesondere die Leistungen ihrer Kolleginnen und Kollegen im A-Schulhaus heraus, die sich schon länger als sie in diesem sozialen Umfeld engagieren, von denen «Unglaubliches geleistet» werde und deren Verdienst es sei, dass das A-Schulhaus von einer externen Schulevaluation ausgezeichnet worden sei (Interview 10b, Z. 1153-1158).

Zusammenfassend zeigen sich in Sabrina Monti Giordanos Ausführungen zwei dominante soziale Bezugsfelder in unterschiedlichen städtischen Quartieren, in denen sie als Lehrerin Erfahrungen gemacht hat. Zum einen ist das ein Quartier, in dem viele Nachkommen der früheren Einwanderung wohnen und zu denen sich Sabrina Monti Giordano mit ihrer Familie selbst auch zählt. Nach ihrer Ansicht werden die Kinder in diesen Familien gewöhnlich von ihren Eltern auf ihrem Bildungsweg unterstützt, ebenso wie das in durchschnittlichen «Schweizer» Familien üblich sei. Kontrastierend dazu erlebt sie zum anderen ein Quartier, in dem viele neuer Zugewanderte wohnen, darunter viele aus Somalia oder Nordafrika und viele von ihnen muslimischen Glaubens. Hier erlebt sie geringe Unter-

⁹⁷ Das Zitat stammt aus einem informellen Gespräch nach Beendigung des Interviews und wurde im Postscriptum notiert.

stützung in der Bildung der Kinder und spricht auch von Verwahrlosung und auffälligem Verhalten.

Zur Zeit des Interviews ist sie im zweitgenannten Quartier tätig, sodass sich ihre pädagogischen Überzeugungen auf ihre Schülerinnen und Schüler auf der Unterstufe in diesem sozialen Umfeld richten. In diesen Überzeugungen nimmt ihr Anliegen, den Schülerinnen und Schülern in ihren Lernprozessen Mut zu machen, einen zentralen Stellenwert ein. Sie möchte ihnen ermöglichen, berufliche Perspektiven zu entwickeln, damit sie später einmal wählen können, wie sie ihr Leben gestalten möchten. In Sabrina Monti Giordanos Überlegungen findet sich dabei eine Tendenz, dass zu diesem Zweck Herkunftsbezogenes überwunden und eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft stattfinden soll.

Den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler gegenüber nimmt sie eine relativ unangefochtene Position als Lehrerin ein und bekommt von den Eltern viel Dankbarkeit zu spüren. Sie setzt sich offenbar engagiert für die Kinder der neuer zugewanderten Familien ein und findet in ihren Geschichten viele Parallelen zu dem, was sie selbst erlebt hat. Gleichzeitig grenzt sie sich aber in ihrer Zugehörigkeit von diesem sozialen Bezugsfeld ab und identifiziert sich vielmehr mit den Zugewanderten der zweiten Generation in Verbindung mit dem erlangten Bildungsniveau und dem sozioökonomischen Aufstieg. Diese Zugehörigkeit verleiht ihr auch den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler gegenüber eine höhere und relativ sichere soziale Position, die ihr auch erlaubt, erzieherische Forderungen zu stellen. Dass sie mit den Eltern Italienisch spricht, wenn es hilfreich ist, ist für sie eine Selbstverständlichkeit.

Bezogen auf das Kollegium zeigen sich bei Sabrina Monti Giordano keine Unsicherheiten, was ihre soziale Position oder Zugehörigkeit betrifft. Sie scheint vielmehr durch ihren sozioökonomischen Aufstieg eine Position gewonnen zu haben, bei der die Zugehörigkeitsfragen für sie zufriedenstellend geklärt sind.

7.6 ZWISCHENBILANZ:

SALIMA HAMOUDI UND SABRINA MONTI GIORDANO IM KONTRASTIERENDEN VERGLEICH UNTER BEIZUG THEORETISCHER KONZEpte

Die beiden Fälle von Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano sollen nun in kontrastierende Relation zueinander und auch zu den vorgängig vorgestellten Fällen von Lucas Benito und Tom Branković gesetzt werden, um anschließend zu einer vergleichenden Überblicksdarstellung der vier Fälle (7.7) und schließlich unter Punkt 8.1 zur Formulierung von Idealtypen zu gelangen.

7.6.1 Außerberufliche Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit

Bei den außerberuflichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit bilden die Lebensgeschichten von Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano zunächst weitere Kontrastmomente im Vergleich zueinander, indem Salima Hamoudi eine starke Zugehörigkeit zu ihrer Kernfamilie erlebt und diese im Verlauf ihres Erwachsenwerdens noch zusätzlich verstärkt, während Sabrina Monti Giordano geradezu umgekehrt erlebt, dass ihre Beziehung zur Kernfamilie belastet ist, sodass sie sich im Verlauf ihres Erwachsenwerdens zunehmend von ihr distanziert. In beiden Fällen hängt dieses Erleben mit der Migrationsgeschichte zusammen und führt zu unterschiedlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit:

Bei *Salima* sind es die Herkunftsbezüge ihres Vaters zu Algerien, die auch für sie große Bedeutung bekommen, da sie – um die Nähe zu ihrem Vater zu stärken – seine Herkunftsbezüge zunehmend mit ihm teilt, insbesondere dadurch, dass sie zum Islam konvertiert und einen muslimischen Mann aus Algerien heiratet.

In der Folge ist sie in Grenzziehungsprozesse involviert, die sich vor allem entlang der Unterscheidung von ‹muslimisch› und ‹nicht-muslimisch› abspielen und bei denen Salima unter Verweis auf ihr Kopftuch Tragen immer wieder auf Kritik stößt, zum einen durch frühere Kolleginnen, zum anderen und vor allem im Rahmen ihrer Berufsausübung als Kindergartenlehrerin (vgl. unter 7.4.3 bis 7.4.5). Zur Frage der Heftigkeit und lebensgeschichtlichen Bedeutsamkeit dieser Erfahrungen gibt es sowohl abschwächende wie auch verstärkende Aspekte: Abschwächend wirkt, dass Salima – ähnlich wie Lucas Benito – sozialen Rückhalt erfährt, einerseits durch ihre fraglose Zugehörigkeit in der Familie wie auch im Rahmen ihres wachsenden Freundeskreises unter Musliminnen. Dieser Freundeskreis kann – ebenfalls ähnlich wie bei Lucas Benito – als einer gesehen werden, bei dem ein Abgrenzungsmerkmal, das sowohl als Selbst- wie auch als Fremdzuschreibung wirksam ist – in diesem Fall der muslimische Glaube – als Markenzeichen der Zugehörigkeit gilt. Verstärkend wirkt hingegen, dass Salima – ähnlich wie Tom Branković – die Grenzlinie kaum gestalten kann, denn sie kann etwa mit ihren früheren Kolleginnen kaum über ihre Gründe für das Tragen eines Kopftuchs ins Gespräch kommen und stößt vor allem in ihrem Berufsleben auf harte Begrenzungen (siehe unter 7.4.5). Außerdem wird gerade zur Zeit ihrer Konversion und danach ein gesellschaftlicher Diskurs über den Islam geführt, der zunehmend islamfeindlich gestaltet ist (vgl. unter 4.1.4), sodass die Dynamik auch dadurch verstärkt wird. Im Vergleich zu Tom Brankovićs Erfahrungen

kommt bei Salima Hamoudi aber abschwächend hinzu, dass sie diese Erfahrungen nicht als Kind, sondern als Erwachsene macht und noch dazu unter Verweis auf ein Merkmal, zu dem sie sich relativ selbstständig entscheiden konnte.

Sabrina hingegen erlebt statt einer verstärkten Nähe zu ihren Eltern eher eine zunehmende Distanzierung: Sie erlebt im Zuge der Migration ihrer Eltern, dass sie während der ersten Jahre ihres Lebens – zumindest während der Woche – in eine Pflegefamilie gegeben wird, dass sie danach häufig auf ihre jüngere Schwester aufpassen muss, gleichzeitig selbst von ihrer älteren Schwester betreut wird und zudem während ihrer gesamten Schulzeit von der Angst begleitet wird, dass ihre Eltern auf einmal beschließen, nach Italien zurückzukehren, was dann nach ihrem Abschluss der Oberstufenzzeit auch tatsächlich und gänzlich wider ihren Willen der Fall ist. Sie empfindet diese Verhältnisse als höchst negativ und macht dafür insbesondere ihre Mutter verantwortlich. Mitverantwortlich dürfte zu dieser Zeit aber auch die Schweizer Migrationspolitik gewesen sein, nach der langfristige Aufenthaltsabsichten in der Schweiz gezielt verhindert und hingegen Rückkehr gefördert oder sogar erzwungen wurde. Außerdem waren die Arbeitsbedingungen und die Entlohnungen der Arbeitsmigrantinnen und -migranten oft dürfsig (vgl. Ausführungen unter 4.1.2), sodass sich *Sabinas* Eltern möglicherweise auch gezwungen sahen, beide zu arbeiten und ihre Kinder durch eine Pflegefamilie respektive durch die jeweils älteren Schwestern betreuen zu lassen, während ja auch die verwandtschaftliche Unterstützung in der Kinderbetreuung durch die Migration fehlte.

In der Folge ist *Sabrina* in Grenzziehungsprozesse involviert, die in erster Linie von ihr ausgehen, indem sie sich von ihrer leiblichen Familie abgrenzt. Mit dieser Abgrenzung assoziiert sie nicht nur die negativen Erfahrungen aus ihrer Kindheit, sondern auch den tiefen Bildungsabschluss der Eltern, etwa die wenig ausgebildeten Lese- und Schreibkompetenzen ihrer Mutter, die engen, dörflichen Verhältnisse im italienischen Herkunftsland und insgesamt das ‹Italienische›, so wie sie es bis in ihr Jugendalter kennengelernt hat, sodass in diesem Fall also *sie* diejenige ist, die Abgrenzungen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Bezüge herstellt. Dieses ‹Italienische› kontrastiert sie in ihren Zugehörigkeitsbezügen mit dem ‹Schweizerischen›, das mit der Pflegefamilie und ihrem Freundeskreis verbunden und von ihr insgesamt positiv konnotiert ist. Diese Abgrenzungen zwischen dem ‹Italienischen› und dem ‹Schweizerischen› überwindet sie aber im Zuge ihrer Bildung und ihres sozialen Aufstiegs mit einem ‹dritten› Zugehörigkeitsbezug, der sowohl ‹italienische› wie auch ‹schweizerische› Bezüge einschließt, sich durch Bildung, sozioökonomische Besserstellung und die zweite Einwanderungsgeneration in der urbanen Schweiz auszeichnet und aus *Sabinas* Sicht von Wahlfreiheiten geprägt ist. Ähnlich also wie bei *Lucas Benito* und *Sa-*

lima Hamoudi finden auch im Verlauf von Sabrinas Lebensgeschichte Umdeutungen der Herkunftsbezüge statt, die zu neuen, gewissermaßen ‹dritten› Zugehörigkeitsbezügen jenseits bipolarer oder binationaler Zugehörigkeitsordnungen führen (vgl. auch unter 8.2).

Diese Bewegungen in den Zugehörigkeitsbezügen in Sabrina Monti Giordanos Lebensgeschichte finden im Kontext eines gesellschaftlich geführten Diskurses statt, der sich ebenfalls verändert: Zur Zeit von Sabrinas Kindheit gibt es einen ‹Italiener›-feindlichen und allgemein ‹Ausländer›-feindlichen Diskurs, der sich auf die ‹Arbeitsmigration› bezieht (vgl. unter 4.1.2) und von dem Sabrina betroffen sein könnte. Wie sehr sie damit adressiert wurde, bleibt in ihrer Erzählung offen, gleichzeitig ist aber offensichtlich, dass sie dafür wenig empfänglich gewesen ist, da sie sich zu der Zeit ohnehin nicht mit dem ‹Italienischen› identifizieren wollte. Möglicherweise wurde ihre eigene Abgrenzung von ihrer Familie und vom ‹Italienischen› von diesem Diskurs sogar noch unterstützt. Dieser ‹Italiener›-feindliche Diskurs wandelt sich im Verlauf von Sabrinas Lebensgeschichte zu einem Diskurs, in dem ‹die Italiener› als besonders sympathische Gruppe von Zugewanderten gelten (vgl. unter 4.1.3), sodass die Bildung des ‹dritten› Zugehörigkeitsbezugs, in dem sie ‹Italienisches› und ‹Schweizerisches› integriert, also kaum von gesellschaftlich-großflächigen und negativen Fremdzuschreibungen geprägt worden sein dürfte. Möglicherweise fand auch hier eher eine unterstützende Wirkung durch diesen gesellschaftlichen Diskurs statt.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 6: Außerberufliche Erfahrungen bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

Salima Hamoudi	Sabrina Monti Giordano
Zugehörigkeitsbezüge	
<ul style="list-style-type: none"> - sehr positive Beziehung zur Kernfamilie, insbesondere zum Vater, und Verstärkung dieser Beziehung durch die Konversion und die Heirat mit einem muslimischen Mann aus Algerien - nach der Konversion wachsender Freundeskreis unter Musliminnen 	<ul style="list-style-type: none"> - sehr negative Beziehung zur <i>italienischen</i> Kernfamilie, insbesondere zur Mutter, und zunehmende Distanzierung - positive Beziehung zur <i>«Schweizer» Pflegefamilie</i> - als Erwachsene und nach dem sozialen Aufstieg neue (<i>«dritte»</i>) Zugehörigkeitsbezüge
Außerberuflich erlebte Grenzziehungsdynamik	
<p>Nach der Konversion Abgrenzungsprozesse aufgrund des muslimischen Glaubens und dem Tragen eines Kopftuchs</p> <ul style="list-style-type: none"> - im Erwachsenenalter - auf der Basis einer relativ selbständigen Entscheidung 	<p>Abgrenzungsprozesse von der Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> - durch eigenes aktives Handeln
<ul style="list-style-type: none"> - im Kontext eines Diskurses, der zur Zeit von Salimas Konversion und danach anti-islamisch geführt wird 	<ul style="list-style-type: none"> - im Kontext eines Diskurses, der zur Zeit von Sabrinas Aufwachsen stark gegen Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus Italien gerichtet ist, sich dann aber zu einem positiven Diskurs über <i>«Italiener»</i> wandelt
Dimensionen der Grenzziehung	
<p>Hauptsächliche Dimension der Religion (explizit dem Islam) in Verbindung mit dem Geschlecht (wegen des Kopftuch Tragens), damit verbunden zum Teil auch die <i>«Arbeitsmigration»</i>, also die Kombination von sozialer Klasse und Migration</p>	<p>Eigene Abgrenzung von der Familie unter Verweis auf die soziale <i>«Arbeiterklasse»</i> und <i>«Italiener»</i></p>

7.6.2 Außerberufliche Umgangsweisen

Bei *Salima Hamoudi* zeigen sich vor allem zwei unterschiedliche außerberufliche Umgangsweisen mit den Grenzziehungsprozessen, die sie als Muslimin erlebt:

Erstens ist es ein *«Belassen»*, also ein *sich Fügen* in Zugehörigkeitsordnungen, die durch ihre Konversion für sie entstehen und die in der Dynamik von Selbst- und Fremdzuschreibungen verstärkt werden. Dieses *«sich Fügen»* unter-

scheidet sich dabei von jenem bei Tom Branković, was vor allem dann deutlich wird, wenn die beiden Lebensgeschichten unter der Perspektive der von Schütze (1981; 1984) vorgeschlagenen ‹Prozessstrukturen› gelesen werden (vgl. Ausführungen dazu unter 6.1.2): Bei Salima Hamoudi handelt es sich um eine Lebensgeschichte, die sich fast vollständig im Sinn des von Schütze beschriebenen ‹institutionellen Ablaufmusters› präsentiert, indem sie sehr stark an den Erwartungen der Familie – insbesondere des Vaters – und der Religionsgemeinschaft orientiert ist. In diesen Zusammenhängen ist das ‹sich Fügen› ein eigentliches ‹sich Einfügen›, also ein Belassen von Grenzen mit einem aktiven Anteil, indem die Selbstzuschreibung als Muslimin durchaus gewollt und die negative Fremdzuschreibung dabei in Kauf genommen wird. Im Kontrast dazu handelt es sich bei Tom Branković in seiner ersten Lebensphase um Momente der von Schütze beschriebenen ‹Verlaufskurve›, also um Prozesse, in denen das aktiv Handelnde angesichts des abwertenden sozialen Ausschlusses unter Verweis auf die jugoslawische Herkunft verunmöglich erscheint und sein Erleben deshalb von reaktivem ‹Erleiden› dominiert wird. Die Umgangsweise des ‹sich Fügens› stellt in Tom Brankovićs Fall also eher ein reaktives Erleiden, in Salima Hamoudis Fall hingegen eher ein aktives Handeln dar. Beide Varianten werden in Wimmers Aufstellung (vgl. unter 3.3) nicht aufgeführt und im Zuge der vorliegenden Erkenntnisse als Ergänzung vorgeschlagen (vgl. auch Ausführungen dazu unter 8.2).

Zweitens finden auch bei Salima Hamoudi – wie bei Lucas Benito, Tom Branković und Sabrina Monti Giordano – im Zuge ihrer Bildung Umdeutungsprozesse ihrer Herkunftsbezüge statt, die sich bei ihr vor allem auf ihr Islamverständnis beziehen und die etwa zur Folge haben, dass sie sich einer Gemeinschaft von Musliminnen zugehörig fühlt, die über die algerischen Bezüge hinausgeht und Mitglieder aller natio-ethno-kulturellen Bezüge einschließt, auch schweizerische. In dieser Gemeinschaft werden hohe moralische Ansprüche gepflegt, die auch als Merkmal von Höherwertigkeit gegenüber dem gesellschaftlichen Mainstream gesehen werden können, sodass diese Umgangsweise mit Wimmer (2013; vgl. auch unter 3.3) auch als eine hierarchische Veränderung von Grenzen durch *normative Umkehrung* gelesen werden können. Die Grenzlinie, die damit bearbeitet wird, ist nicht – wie bei Lucas Benito und auch Tom Branković – diejenige entlang der Unterscheidung ‹mit› und ‹ohne Migrationshintergrund›, sondern entlang der Unterscheidung ‹muslimisch› und ‹nicht-muslimisch›.

Bei *Sabrina Monti Giordano* gestalten sich die außerberuflichen Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit gänzlich anders. Sie ist – wie oben erwähnt – im Zuge ihres sozialen Aufstiegs und ihrer erarbeiteten Unabhängigkeit

selbst aktiv handelnd daran beteiligt, sich ihre Zugehörigkeiten zu gestalten und vergleichsweise wenig mit Fremdzuschreibungen und damit verbundenen Grenzziehungsprozessen konfrontiert.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 7: Außerberufliche Umgangsweisen bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

Salima Hamoudi	Sabrina Monti Giordano
Außerberufliche Umgangsweisen	
Begrenzungserfahrungen belassen <ul style="list-style-type: none"> – sich einfügen in die Erwartungen der Familie und der Religionsgemeinschaft Grenzen verändern durch normative Umkehrung <ul style="list-style-type: none"> – durch das Hochhalten moralischer Werte im Rahmen der muslimischen Gemeinschaft 	Selbstbestimmte Zugehörigkeit im Zuge von sozialem Aufstieg
Umdeuten der Herkunftsbezüge: <ul style="list-style-type: none"> – Annäherung über den muslimischen Glauben 	Umdeuten der Herkunftsbezüge: <ul style="list-style-type: none"> – Distanzierung – Aufwertung
Insgesamt Umgangsweisen, die an familiären und religiösen Erwartungen orientiert sind	Insgesamt Umgangsweisen, bei denen Zugehörigkeiten aktiv handelnd gestaltet werden

7.6.3 Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrerin

Salima Hamoudi macht als Lehrerin im Zusammenhang mit dem Tragen eines muslimischen Kopftuchs mehrfach die Erfahrung harter Begrenzung, zunächst bereits im Rahmen eines Praktikums während der Ausbildung, dann durch vergebliches Bewerben um eine Stelle an der öffentlichen Schule, einem anschließenden Ausbeutungsverhältnis an einer Privatschule und schließlich der Anstellung an einer öffentlichen Schule mit der Auflage, das Kopftuch während der Unterrichtszeit abzulegen. Dabei scheinen sich ihre Vorgesetzten an den öffentlichen Schulen dem öffentlich geführten islamfeindlichen Diskurs zu unterwerfen, denn es sind Befürchtungen vor schlechter Presse und Reputation, die bei den Entscheidungen im Vordergrund stehen und nicht etwa inhaltliche Argumente wie religiöse Beeinflussung oder potenzielle Verletzung religiöser Ge-

fühle bei Schülerinnen und Schülern, wie sie als Hauptbegründungen in einem ähnlich gelagerten Bundesgerichtsfall angeführt werden (vgl. unter 5.1.2).⁹⁸

Angesichts dieser Erfahrung harter Begrenzung sucht sich Salima Hamoudi – ähnlich wie Lucas Benito – mit einem städtischen Einwanderungsquartier ein soziales Umfeld, zu dem sie mit ihrem eigenen Erfahrungshintergrund ‹passt› und in dem sie sich ihre Akzeptanz als begünstigt erhofft, was sich in ihrem Verhältnis zu den Familien ihrer Klasse auch zu bestätigen scheint. Allerdings erlebt sie in ihrem Kollegium auch kritische Abgrenzung ihr gegenüber und dies erneut wegen ihrer religiösen Überzeugung. Es ist also durchwegs die Unterscheidungslinie zwischen muslimisch und nicht-muslimisch, die für Salima Hamoudi in ihrer Rolle als Lehrerin eine bedeutsame Rolle spielt.

Im Gegensatz dazu erlebt *Sabrina Monti Giordano* als Lehrerin kaum Begrenzungen aufgrund natio-ethno-kultureller Zuschreibungen. Sie hat sich mit ihrem Weggang aus Italien, ihrem sozialen Aufstieg, dem Erlangen finanzieller Unabhängigkeit und ihrer selbstbestimmten Zugehörigkeit als ‹Schweizer Seconda› – die zu dieser Zeit durchaus auch gesellschaftliche Anerkennung genießt – eine soziale Position erarbeitet, aus der heraus sie als Lehrerin nicht mit Begrenzungen oder Anpassungsfordernungen rechnen muss. Entsprechend stellt ihre Wahl von Arbeitsorten in zwei städtischen Einwanderungsquartieren für sie – im Unterschied zu Lucas Benito und Salima Hamoudi – keine Negativwahl dar, in der sie sich Akzeptanz erhofft, sondern vielmehr – ähnlich ebenfalls wie bei Lucas Benito und Salima Hamoudi – eine Positivwahl im Sinn eines Aufsuchens eines Umfelds, das ihr aus ihrer Kindheit vertraut ist und mit dem sie sich identifiziert. Diese Vertrautheit und Identifikation bezieht sie dabei allerdings stark auf die ‹alte Zuwanderung› aus Italien, Spanien oder Portugal und nicht auf die ‹neue Zuwanderung›, etwa aus Nordafrika und mit muslimischem Glauben. Im Verlauf ihres Berufslebens erlebt sie einen Wechsel in ein soziales Umfeld, das von der genannten ‹neuen Zuwanderung› geprägt ist, dem sie sich bedeutend weniger nah fühlt und von dem sie sich auch unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle und religiöse Dimensionen der Grenzziehung abgrenzt.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

98 Es kann nicht ganz ausgeschlossen werden, dass eine solche inhaltliche Diskussion zwischen den Vorgesetzten und Salima Hamoudi stattgefunden hat. Sicher ist aber, dass in Salima Hamoudis Wahrnehmung die Befürchtungen der Vorgesetzten um schlechte Presse und Reputation im Vordergrund standen.

Tabelle 8: Erfahrungen als Lehrerin bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

Salima Hamoudi	Sabrina Monti Giordano
Erlebte Grenzziehungsdynamik als Lehrerin	
Harte Begrenzungserfahrungen aufgrund des muslimischen Kopftuchs – trotz Suchen eines ‹passenden› Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier	Kaum eigene Begrenzungserfahrungen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen

7.6.4 Umgangsweisen als Lehrerin

Salima Hamoudi geht in zweifacher Weise mit den erwähnten Begrenzungserfahrungen als Lehrerin um:

Erstens folgt sie einer *selektiven Assimilation* (Wimmer, 2013, S. 30-31, vgl. auch unter 3.3), indem sie das Kopftuch während des Unterrichtens ablegt und damit das Zugehörigkeitskriterium, wie es durch ihre Vorgesetzten definiert wird, erfüllt. Auch hier zeigt sich – ähnlich wie bei Tom Branković (vgl. unter 7.3.2) – dass das Assimilieren eine Strategie darstellt, mit der eine vorgängige Ausgrenzung rückgängig gemacht werden soll, indem die Grenzlinie, die durch die Ausgrenzung gebildet wurde, überschritten wird, in diesem Fall durch das Erfüllen eines Zugehörigkeitskriteriums. Dabei wird auch hier deutlich, dass diese Strategie mit der Strategie der Grenzverschiebung im Sinn einer *Expansion* eng verbunden ist: Indem Salima Hamoudi die Grenze ‹überschreitet› und die Anstellung also bekommt, fordert sie die Ausgrenzenden auch heraus, ihre Kategorie zu expandieren und sie also als Lehrerin und gleichzeitige Muslimin anzuerkennen. Sie erlebt allerdings, dass ihr diese Anerkennung durch einige ihrer Kolleginnen und Kollegen versagt bleibt.

Zweitens folgt sie auch hier der Strategie, die Hierarchie durch *normative Umkehrung* zu verändern: Salima Hamoudi kritisiert ihrerseits ihre Kolleginnen und Kollegen in ihrem Umgang mit zugewanderten Familien und betont, dass es ihr – im Gegensatz zu ihnen – besonders wichtig sei, diese Familien aus ihrem eigenen Erleben heraus zu verstehen und sie nicht zu stereotypisieren. Auf diese Weise hebt sie ihre eigene Umgangsweise im Vergleich als höherwertig heraus.

Sabrina Monti Giordano hingegen erlebt offenbar keine lebensgeschichtlich relevanten Begrenzungen aufgrund natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in ihrem Berufsleben, grenzt sich aber ihrerseits – wie oben erwähnt – von der ‹neuen Zuwanderung› ab.

Wie schon bei Lucas Benito und Tom Branković zeigt sich auch bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano eine auffallende Logik im *Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen* im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit:

Salima Hamoudi ist es ein besonderes Anliegen, zuvorkommend mit zugewanderten Familien umzugehen und dabei auch ihren eigenen Erfahrungshintergrund einbringen zu können, sodass sie mit großer Selbstverständlichkeit ihre Französisch-, Englisch- und Spanischkenntnisse einbringt, wenn es der Wertschätzung und Verständigung dient.

Auch *Sabrina Monti Giordano* bringt ihre Italienischkenntnisse ein, ist die italienische Sprache doch durch ihre Selbstpositionierung als ‹Schweizer Secunda› ein selbstverständlicher Teil von ihr geworden. Auch ihre Schülerinnen und Schüler, die mit einer weiteren Sprache aufwachsen, ermutigt sie, diese Sprachen zu pflegen und sie etwa im Rahmen der ‹Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur› zu vertiefen.

Beide haben also – ebenso wie Lucas Benito – keinen Grund, ihre Sprachkenntnisse zu verbergen, dies im Unterschied zu Tom Branković, der die Berührung mit migrationsbezogenen Themen einschließlich der damit zusammenhängenden Sprachen meidet, um seine Position nicht zu gefährden.

In der Folge stellt sich nun die Frage, welche pädagogischen Zielsetzungen Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano für ihre Schülerinnen und Schüler betonen, wenn es darum geht, mit sozialen Grenzziehungsprozessen umgehen zu lernen:

Salima Hamoudis Ausführungen zu diesem Thema sind nur mit Vorbehalt analysier- und vergleichbar, da ihre Ausführungen im Interview einerseits kaum mit konkreten Episoden belegt werden und deshalb lediglich als Absichtserklärungen verstanden werden können und andererseits, weil sie mit Kindergartenkindern arbeitet und diese eine andere Anspruchsgruppe darstellen als Primarschulkinder. Immerhin zeigt sich in ihren Ausführungen aber eine starke Betonung der Gleichbehandlung, die sie den Kindern vorleben möchte, da sie davon überzeugt ist, dass sie durch Nachahmung lernen können und sollen, einander als Gleichwertige ungeachtet ihrer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten zu begegnen. Ähnlich wie bei Lucas Benito sollen die Kinder also lernen, die *Hierarchien durch Gleichstellung zu verändern* (vgl. unter 7.3.4) respektive die Hierarchien gar nicht erst entstehen zu lassen. Wie bei Lucas Benito und auch Tom Branković zeigt sich damit auch bei Salima Hamoudi eine Bewusstheit zur Problematik von Grenzziehungsprozessen mit ihren auf- und abwertenden Auswir-

kungen und entsprechende Versuche, dieser Problematik im Rahmen der pädagogischen Orientierung entgegenzuwirken.

Für *Sabrina Monti Giordano* hingegen steht etwas Anderes im Vordergrund: Sie möchte ihren Schülerinnen und Schülern in erster Linie ermöglichen, schulisch erfolgreich zu sein und berufliche Perspektiven zu entwickeln, damit sie später einmal – wie sie selbst – in der Lage sind zu wählen, wie sie ihr Leben gestalten möchten. Zu diesem Zweck kann es gemäß *Sabrina Monti Giordano* auch nützlich oder notwendig sein, Herkunftsbezogenes zu ‹überwinden› und sich an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen. In diesem Sinn möchte sie ihren Schülerrinnen und Schülern also beibringen, ihre Position durch *Assimilation* zu verändern, insbesondere denjenigen der ‹neuen Zuwanderung›, deren Herkunftsbezüge sie mehrheitlich als problematisch betrachtet und von denen sie sich selbst in ihrer Position als sozial Aufgestiegene und Zugehörige der ‹alten Zuwanderung› abgrenzt.

Schließlich stellt sich aus anerkennungstheoretischer Perspektive (vgl. unter 5.2) die Frage, inwiefern *Salima Hamoudi* und *Sabrina Monti Giordano* mit Widersprüchlichkeiten umgehen, die daraus entstehen können, dass Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer Gleichheit im Sinn gleichberechtigter Ansprüche wie auch in ihrer Ungleichheit im Sinn ihrer Besonderheit und Individualität anerkannt werden können oder sollen.

Salima Hamoudi setzt den Akzent auf das Betonen der Gleichheit in der Absicht, damit potenzieller Ausgrenzung und Abwertung entgegenzuwirken. Hier zeigt sich eine deutliche Parallele zu *Tom Branković*, der ebenfalls in erster Linie darum bemüht ist, Abwertung zu vermeiden und deshalb auf das Betonen von Besonderheiten eher verzichtet. Bei beiden stehen diese Umgangsweisen im Zusammenhang mit selbst erlebten ausgrenzenden und abwertenden Grenzziehungsprozessen.

Im Kontrast dazu steht *Sabrina Monti Giordanos* Betonung, dass Gleichheit für die Schülerinnen und Schüler der ‹neuen Zuwanderung› vor allem dadurch erlangt werden kann, dass sie schulische Leistungen erbringen und lernen, sich an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen. Dieser Akzent hat zur Folge, dass die herkunftsbezogenen Besonderheiten weniger Beachtung finden oder sogar Gefahr laufen aberkannt zu werden.

Zusammenfassend zeigen sich folgende zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Tabelle 9: Umgangsweisen als Lehrerin bei Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

Salima Hamoudi	Sabrina Monti Giordano
Umgangsweisen als Lehrerin	
Migrationsbezüge suchen <ul style="list-style-type: none"> – Wahl eines Arbeitsorts mit vielen Eingewanderten und ähnlichen sozio-ökonomischen Verhältnissen wie die der eigenen Eltern 	Migrationsbezüge der ‹alten Einwanderung› suchen <ul style="list-style-type: none"> – Wahl des vertrauten Umfelds der ‹alten Zuwanderung›
Grenzen überschreiten durch selektive Assimilation Grenzen verschieben durch Expansion <ul style="list-style-type: none"> – Kopftuch ablegen während des Unterrichtens 	Eigene Abgrenzung gegen ‹neue Zuwanderung›
Hierarchie verändern durch normative Umkehrung <ul style="list-style-type: none"> – eigene Abgrenzung dem Kollegium gegenüber und Betonen eines höherwertigen Umgangs mit zugewanderten Familien 	
Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen	
Migrationsbezogene Sprachen einbringen <ul style="list-style-type: none"> – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens 	Migrationsbezogene Sprachen einbringen <ul style="list-style-type: none"> – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens
Pädagogische Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler	
Hierarchie verändern durch Gleichstellung <ul style="list-style-type: none"> – lernen, sich als Gleichwertige ungeachtet natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten zu begegnen 	Position verändern durch individuelle Überschreitung im Sinn von Assimilation <ul style="list-style-type: none"> – lernen, schulisch erfolgreich zu sein und berufliche Perspektiven zu entwickeln – zu diesem Zweck Herkunftsbezogenes überwinden und sich an die Mehrheitsgesellschaft anpassen
Umgang mit Anerkennung in der Gleichheit und Anerkennung in der Verschiedenheit	
<ul style="list-style-type: none"> – Betonen der Gleichheit, um potenzieller Abwertung entgegenzuwirken 	<ul style="list-style-type: none"> – Betonen, dass Gleichheit durch Leistung und Assimilation erlangt werden kann, dadurch in der Tendenz ein Aberkennen von Besonderheit

7.7 ALLE VIER FÄLLE IM TABELLARISCHEN ÜBERBLICK

In einer zuspitzenden Darstellung lassen sich die Kontraste zwischen den vier Fällen folgendermaßen zusammenfassen:

Tabelle 10: Überblick über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei Lucas Benito, Tom Branković, Salima Hamoudi und Sabrina Monti Giordano

Lucas Benito	Tom Branković	Salima Hamoudi	Sabrina Monti Giordano
Außerberuflich erlebte Grenzziehungsdynamik			
Erfahrungen mit eher schwach wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich gestalten lassen	Erfahrungen mit stark wirksamen und abwertenden Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen – in der Kindheit	Erfahrungen mit stark wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen – im Erwachsenenalter	Eigene Abgrenzung / Distanzierung von der Familie
Dimensionen der Grenzziehung			
«Arbeitsmigration», also soziale Klasse und Migration	«Arbeitsmigration», also soziale Klasse und Migration, mit gezieltem «Jugoslawien»-Bezug	Islam und weibliches Geschlecht, zum Teil in Verbindung mit der «Arbeitsmigration», also sozialer Klasse und Migration	Eigene Abgrenzung von der Familie unter Verweis auf die «Arbeiterklasse» und «Italien»
Außerberufliche Umgangsweisen			
<ul style="list-style-type: none"> – Hierarchie verändern durch Gleichstellung – Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte 	<ul style="list-style-type: none"> – sich fügen und Beschränkungen erliden – Grenzen überschreiten durch Assimilation und Grenzen verschieben durch Expansion – Grenzen entkräften durch Individualisierung – Grenzen entkräften durch Verweis auf die gemeinsame Biologie aller Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> – sich fügen und Beschränkungen belassen – Grenzen verändern durch normative Umkehrung 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstbestimmte Zugehörigkeit im Zuge von sozialem Aufstieg
Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Aufwertung	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Relativierung der Herkunftsbezüge als Resultat von Zuschreibungsprozessen	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Annäherung über den muslimischen Glauben	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Aufwertung
«Dritter Bezug» zu anderen in die Schweiz Migrierten, v.a. der «zweiten Generation»	Vereinzelung / Individualisierung	«Dritter Bezug» zu anderen Musliminnen in der Schweiz	«Dritter Bezug» zu den «Secondos» und «Secondas» in der Schweiz
Insgesamt Umgangsweisen, mit denen gestaltet auf Grenzen eingewirkt wird	Insgesamt Umgangsweisen, mit denen versucht wird, mit der Undurchlässigkeit der Grenzen zurechtkommen	Insgesamt Umgangsweisen, die an familiären und religiösen Erwartungen orientiert sind	Insgesamt Umgangsweisen, bei denen Zugehörigkeiten aktiv handelnd gestaltet werden

Erlebte Grenzziehungsdynamik als Lehrperson			
Erleben eines ‹passenden› Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier	Erleben einer zwar relativ gesicherten sozialen Position als Lehrer, aber dennoch stetiges Achten, die Position zu erhalten und deshalb auch migrationsbezogene Themen zu vermeiden	Harte Begrenzungserfahrungen aufgrund des muslimischen Kopftuchs – trotz Suchen eines ‹passenden› Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier	Kaum eigene Begrenzungserfahrungen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen
Umgangsweisen als Lehrperson			
Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge suchen – im Sinn einer Negativwahl: weniger Akzeptanzprobleme – im Sinn einer Positivwahl: mehr Vertrautheit	Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge meiden	Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge suchen – im Sinn einer Negativwahl: weniger Akzeptanzprobleme – im Sinn einer Positivwahl: mehr Vertrautheit	Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge zur ‹alten Einwanderung› suchen – im Sinn einer Positivwahl: Vertrautheit mit der ‹alten Einwanderung›
– Hierarchie verändern durch Gleichstellung – Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte	– Grenzen entkräften durch Individualisierung – Bestreben, die soziale Position nicht zu gefährden	– Grenzen überschreiten durch selektive Assimilation und Grenzen verschieben durch Expansion – Hierarchie verändern durch normative Umkehrung	– eigene Abgrenzung gegen die ‹neue Zuwanderung›
Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen			
Migrationsbezogene Sprachen einbringen und einbeziehen – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens – im Unterricht als Ressourcen beim Sprachenlernen	Migrationsbezogene Sprachen meiden	Migrationsbezogene Sprachen einbringen – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens – (inwiefern die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Beachtung finden, bleibt unklar)	Migrationsbezogene Sprachen einbringen – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens – (inwiefern die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Beachtung finden, bleibt unklar)
Pädagogische Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler			
– Hierarchie verändern durch Gleichstellung – Grenzen entkräften durch Verweis auf höhere Werte	– niemanden ausgrenzen oder abwerten	– Hierarchie verändern durch Gleichstellung	– Position verändern durch individuelle Überschreitung im Sinn von Assimilation
Umgang mit Anerkennung in der Gleichheit und Anerkennung in der Verschiedenheit			
– Betonen von Besonderheit – dabei Vermeiden von Stereotypisierungen	– Vermeiden der Be- tonung von Beson- derheit, insbesonde- re, wenn sie aus- grenzende Wirkung zur Folge haben kann	– Betonen der Gleich- heit, um potenzieller Abwertung entge- genzuwirken	– Betonen, dass Gleichheit durch Leistung und Assimilation angestrebt werden kann, dadurch in der Tendenz ein Anerkennen von Besonderheit