



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Ethnische Identität und Akkulturation im Kontext von Migration

Eine qualitative Analyse türkisch-österreichischer und
türkisch-deutscher junger Erwachsener

Verfasserin

Jana Vietze, BA

Angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuer: Ass.-Prof. Mag.rer.nat. Dr.phil. Harald Werneck

「井の中の蛙、大海を知らず」

Der Frosch im Brunnen weiß nichts vom großen Meer.

- Japanisches Sprichwort -

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei Herrn Ass.-Prof. Dr. Harald Werneck für die unterstützende und unkomplizierte Betreuung bedanken.

Ein großes Dankeschön gilt auch meiner Familie, Oma und Opa für die immerwährende Unterstützung, meinen Eltern, ohne die es mir nicht möglich gewesen wäre, meine Studien so schnell abzuschließen, und meinem Bruder für die Motivation.

Außerdem möchte ich besonders meinen FreundInnen Özlem, Esra, Rita, Malou und Ibrahim danken, die meiner Forschungsarbeit dauerhaft ein großes Interesse entgegenbrachten und mir viele wichtige Hinweise gaben.

Ein besonderer Dank gilt außerdem meiner Mama und Anna für die ausführliche und schnelle Korrektur.

Nicht zuletzt danke ich allen TeilnehmerInnen für ihre Zeit, ihre Offenheit und ihr Interesse am Forschungsthema.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	11
I THEORETISCHER TEIL	15
1 IDENTITÄT.....	17
1.1 Begriffsbestimmung Identität.....	17
1.1.1 Theorie der sozialen Identität	18
1.1.2 Streben nach positiver sozialer Identität.....	20
1.2 Ethnische Identität.....	21
1.2.1 Konzept der Ethnischen Identität	21
1.2.2 Entwicklung der ethnischen Identität	24
1.3 Nationale Identität	27
1.3.1 Konzept der nationalen Identität.....	27
1.3.2 Prädiktoren für nationale Identität nach Nesdale.....	28
1.4 Akkulturation als Zusammenhang von ethnischer und nationaler Identität	29
1.4.1 Ethnische Identitätsentwicklung nach Phinney	31
1.5 Kritik am Identitätsbegriff.....	32
2 MODERIERENDE FAKTOREN BEI DER IDENTITÄTSENTWICKLUNG VON MIGRANTINNEN	33
2.1 Soziodemografische Faktoren	34
2.1.1 Geschlecht, Alter und Bildung	34
2.1.2 Sozioökonomische Faktoren	36
2.2 Kulturelle und familiäre Faktoren	37
2.2.1 Geburtsort, Aufenthaltsdauer und Sprachkenntnisse.....	37
2.2.2 Herkunftskultur und kulturelle Distanz	38
2.2.3 Sozialisierung in der Familie	38
2.3 Weitere soziale Faktoren	41
2.3.1 Kontakte und Freundschaften.....	41
2.3.2 Erfahrungen mit Diskriminierung, Vorurteilen und Akzeptanz	42
3 ZUSAMMENFASSUNG.....	42

II EMPIRISCHER TEIL	47
ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN.....	49
4 ZIELSETZUNG	49
5 FRAGESTELLUNGEN	49
METHODE.....	51
6 POPULATION.....	52
6.1 Theoretische Stichprobenauswahl.....	52
6.1 Beschreibung der Stichprobe	55
7 BESCHREIBUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE	57
7.1 Problemzentriertes Interview	58
7.2 Bicultural Ethnic Identities Interview nach Marks, Patton und Garcia Coll.....	59
8 AUSWERTUNG	60
ERGEBNISSE	62
9 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	63
10 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN.....	64
10.1 Ethnische Identität nach Phinney	64
10.1.1 Stolz	68
10.1.2 Akkulturationsereignisse.....	70
10.2 Erleben der eigenen ethnische Identität	73
10.2.1 Ingroup	73
10.3 Positive soziale Identität	78
10.1 Einfluss des kulturellen Hintergrunds auf die ethnische Identität.....	81
10.2 Einfluss der Familie auf die ethnische Identität	81
10.2.1 Kulturelle Sozialisierung.....	81
10.2.2 Ethnische Sozialisierung.....	86
10.2.3 Identität der Eltern	88
10.2.4 Geschwisterfolge.....	88

10.3	Einfluss des sozialen Umfelds auf die nationale Identität	89
10.3.1	Akkulturationswille	89
10.3.2	Akzeptanz von Mehrheitsgesellschaft	90
10.3.3	Beruflicher Erfolg und andere Erfolgserlebnisse	92
10.3.4	Sozialkontakte und Freundschaften in der ethnischen Gruppe.....	92
11	ZUSÄTZLICHE KATEGORIEN.....	94
12	INTERAKTIONEN UND INTERPRETATION.....	97
	DISKUSSION UND AUSBLICK	108
	LITERATURVERZEICHNIS.....	119
	ANHANG A - Abbildungsverzeichnis	128
	ANHANG B - Tabellenverzeichnis	130
	ANHANG C – Demografischer Fragebogen.....	131
	ANHANG D – Interviewleitfaden	132
	ANHANG E – Auswertungskategorien	135
	ANHANG F - Abstract.....	139
	ABSTRACT (DEUTSCH)	140
	ABSTRACT (ENGLISH)	141
	ANHANG G - Lebenslauf	142

EINLEITUNG

Nicht zuletzt aufgrund der Globalisierung und der politischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte gibt es heutzutage ein verstärktes Interesse am Thema Identität. Besonders relevant wird das Thema vor dem Hintergrund von weltweiter Deinstitutionalisierung und Individualisierung (Shanahan, 2000). In den Ländern der Europäischen Union äußert sich das nicht zuletzt in der vermehrten Tendenz zu nationaler Abgrenzung, Fremdenangst, Gewalt gegen Ausländer und Antisemitismus. Für die individuelle Identitätsbildung steht hier das Streben nach Öffnung gegenüber dem Fremden im Gegensatz zum Grundbedürfnis nach Vertrautheit und sozialer Zugehörigkeit (Schmidt-Denter, Quaiser-Pohl & Schöngen, 2005).

Das Konzept von Ethnizität wird in vielen Disziplinen auf verschiedene Weise definiert. Im Kontext dieser Forschungsarbeit liegt das Interesse besonders auf ethnischen Minderheiten. Boden (1993) definiert *ethnische Minderheit* im Kontrast zu anderen Ethnien, von denen sie sich durch objektive Merkmale (wie kulturelle Faktoren, wie Sprache, Religion, Geschichte oder Brauchtum, die numerische Unterlegenheit in der Gesellschaft) und subjektive Merkmale (wie die soziale Identität durch Zugehörigkeits- und Zusammengehörigkeitsgefühl, räumliche Strukturen (Territorium), die Beziehung zur Bevölkerungsmehrheit durch Interaktion, Mobilität und Geschichte und das Verhalten der Bevölkerungsmehrheit gegenüber der Minderheit durch Inklusion oder Exklusion) unterscheiden. Diese liegen häufig nicht alle gemeinsam vor. Im Gegensatz zu den subjektiven Merkmalen, kann auch im Falle nur eines objektiven Merkmales bereits von einer ethnischen Minderheit gesprochen werden.

Ethnische Minderheiten werden in diversen Forschungsprojekten, unter anderem im Bildungsbereich immer häufiger berücksichtigt. Besonders Bildungseinrichtungen (von Tagesstätten, Schulen, ...) berichten, dass unter dem Gesichtspunkt des Spracherwerbs ein großes politisches Interesse daran bestehe, dass Kinder mit Migrationshintergrund bereits im Vorschulalter die deutsche Sprache erlernen (vgl. Ulram, 2009), um in weiterer Folge auch den Eltern eine bessere Integration zu ermöglichen. Die Kinder bilden somit eine Brücke in die vorerst fremde Gesellschaft und die Eltern sind durch strukturelle Benachteiligungen, fehlende Sprachkenntnisse und Mehrfachbelastungen auf die Hilfe der Kinder angewiesen (vgl. Öksüz, Leuppi & Güler, 2000).

Es gab bereits Studien, die die Qualität der Identität ethnischer Minderheiten genauer untersuchten. Ein Beispiel hierfür wäre die Studie von Sellers, Smith, Shelton, Rowley und Chavous (1998), die mithilfe des *Multidimensional Model of Racial Identity* (MMRI) anhand von vier Dimensionen das Selbstkonzept der afroamerikanischen Identität qualitativ untersuchten. Hierbei konnten sie anhand des qualitativen Ansatzes sowohl Ergebnisse in Bezug auf die Salienz und Zentralität der ethnischen (afroamerikanischen) Identität im Leben der Befragten finden, also auch die Einstellungen und Idealvorstellungen ermitteln, die die Befragten gegenüber ihrer eigenen ethnischen Gruppe hatten.

Brendler et al. (2013) nannten neben primären Sozialisationsinstanzen (wie der Familie oder Freunde) und sekundären Sozialisationsinstanzen (z. B. Kindergarten und Schule) den Einfluss von tertiären Instanzen (z. B. den Medien) auf die Persönlichkeitsentwicklung. Verkuyten und Zaremba (2005) erforschten in diesem Zusammenhang den Einfluss der politischen Situation und deren medialer Darstellung auf die Einschätzung verschiedener Bevölkerungsgruppen von niederländischen und türkisch-niederländischen Befragten. Infolge der schnellen Zunahme der rechts-populistischen Bewegung in den Niederlanden konnte für beide Befragtengruppen im beobachteten Zeitraum eine höhere Identifikation mit der eigenen Gruppe (Ingroup) bei gleichzeitiger Abwertung anderer Bevölkerungsgruppen (Outgroup) festgestellt werden. Diese Abwertung bezog sich bei der niederländischen Mehrheitsgesellschaft besonders auf die islamischen Bevölkerungsgruppen (TürkInnen und MarokkanerInnen) und bei den türkischen Befragten auf alle anderen Bevölkerungsgruppen (NiederländerInnen und MarokkanerInnen). Die AutorInnen schlussfolgerten, dass jede Entwicklung von ethnischer Identität mit der vorherrschenden politischen Situation einhergeht.

Walter (2010) schrieb, dass die Einwanderungs- und Integrationspolitik der Aufnahmekultur einen erheblichen Einfluss, in diesem Fall auf den Bildungserfolg, von jugendlichen MigrantInnen hat. Der Bildungserfolg hat wieder einen wichtigen Einfluss auf die nationale Identität (Nesdale, 2002). In dieser Hinsicht werden von Walter (2010) Länder, wie Österreich oder Deutschland, als eher restriktiv und exkludierend beschrieben. Hier erwähnt der Autor, dass seit Anfang der 1970er Jahre die Zuwanderung nach Deutschland, nach der anfänglichen Anwerbephase, hauptsächlich mithilfe von Familienzusammenführungen oder aufgrund deutscher Abstammung erfolgte. Daher erklärt der Autor die größeren Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen in Ländern

wie Österreich oder Deutschland im Gegensatz zu klassischen Einwanderungsstaaten wie Australien, Kanada oder Neuseeland.

Unabhängig von der Kompetenzentwicklung ergänzte Schmidt-Denter (2011) in Bezug auf die deutsche Identität, dass in vielen Fällen die nationale Identität bei Mitgliedern ethnischer Minderheiten schwach ausgeprägt war und dementsprechend die Lösungen von Identitätsproblemen durch eine stärkere Orientierung an der Ursprungskultur erhofft wird. Besonders bei Jugendlichen schreibt der Autor, dass Wünsche nach Normalität und Entlastung groß sind.

Aus diesen Überlegungen entstand die Frage nach der ethnischen Identitätsentwicklung bei türkei-stämmigen jungen Erwachsenen in Österreich.

I THEORETISCHER TEIL

1 IDENTITÄT

1.1 Begriffsbestimmung Identität

Identität ist ein Begriff, der sich in vielen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wiederfindet. Er umfasst unter anderem Phänomene wie Nationalität, Geschlecht, Persönlichkeit, soziale Zugehörigkeit, persönliche Vorlieben, Vorurteile, Gruppeneigenschaften, Konflikte zwischen Gruppen und die individuelle Einzigartigkeit, was dazu führt, dass dessen Übergebrauch zu Verwirrung, Missverständnissen und konzeptueller Ungenauigkeit führt (Verkuyten, 2005b).

Aufgrund der vielen verschiedenen Definitionen gibt es auch keine einheitliche Messmethode, Identität zu quantifizieren und messbar zu machen. Abhängig von der jeweiligen Lebensphase, in der sich die zu untersuchende Population befindet, müssen der Forschung verschiedene theoretische Modelle zugrunde liegen. Benson und Elder (2011) gehen beispielsweise davon aus, dass in der Adoleszenz die Identitätsbildung über die Entwicklung einer organisierten Selbststruktur erfolgt, und nennen daher zwei verschiedene Möglichkeiten der Analyse: Zum einen nennen sie die Möglichkeit der subjektiven Alterseinschätzung anhand von sozialen Vergleichsprozessen und durch das Selbstbild (Shanahan, Porfeli, Mortimer & Erickson, 2005) und zum anderen das Erfassen der psychosozialen Reife, welche durch die Faktoren (finanzielle) Autonomie, Selbstbewusstsein und (Eigen-) Verantwortung unterstützt wird (Arnett, 2000).

Schmidt-Denter et al. (2005) entwickelten hingegen ein Befragungsverfahren auf Basis der Einteilung in personale und soziale Identität, die zusammengefasst das Selbstkonzept eines Menschen ergeben (Tajfel, 1982). Zur *personalen oder persönlichen Identität* werden im Allgemeinen spezifische Eigenschaften, wie körperliche Merkmale, intellektuelle Fähigkeiten und psychologische Charakteristika gezählt (Tajfel, 1982). Die AutorInnen nennen hier Persönlichkeitsfaktoren anhand von Konstrukten, wie den Selbstwert, Selbstzufriedenheit, Depressivität, aber auch Emotionskontrolle, religiöses und deviantes Verhalten. *Soziale Identität* fasst laut Schmidt-Denter et al. (2005) Faktoren zusammen, die das Zugehörigkeitsgefühl und die Einstellung zu verschiedenen Gruppen betreffen. Hierzu gehören beispielsweise die Identifikation mit einem Ort oder einem Land, aber auch Toleranz oder Xenophobie. Hierzu liefern die AutorInnen ein

Strukturmodell, welches die Faktoren personaler und sozialer Identität beinhaltet (siehe Abbildung 1).

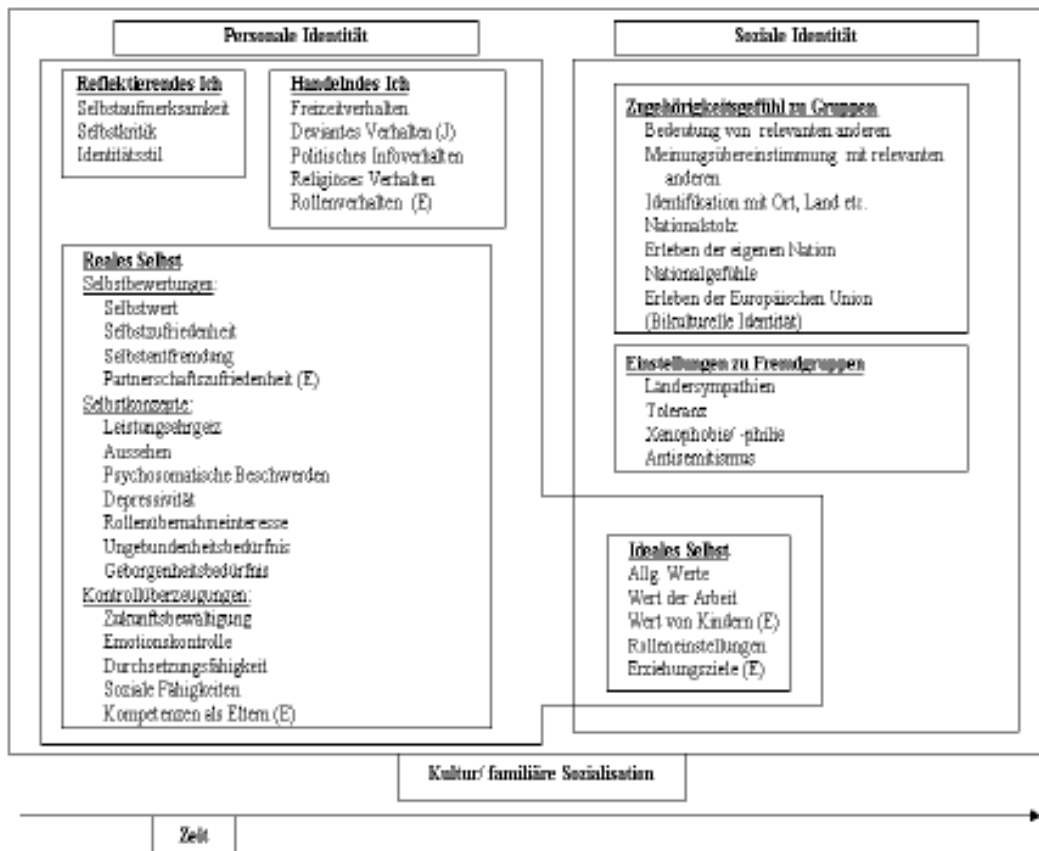


Abbildung 1: Strukturmodell der personalen und sozialen Identität (Schmidt-Denter, Quaiser-Pohl & Schöngen, 2005)

Um den Forschungsgegenstand einzugrenzen, soll der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der ethnischen Identität als Teil der sozialen Identität und auf deren Entwicklung liegen.

1.1.1 Theorie der sozialen Identität

Tajfel (1982) definiert soziale Identität als „Teil des Selbstkonzeptes“ eines Individuums, der sich aus zwei Komponenten zusammensetzt: Seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung, die auf diese Mitgliedschaft bezogen ist. Dieses geschieht anhand von sozialen Kategorien, durch die Wahrnehmung der eigenen sozialen Umwelt und durch die

Abgrenzung von *der Outgroup*, also jenen Individuen, die, im Gegensatz zur *Ingroup*, nicht Mitglieder der eigenen Gruppe sind (Oakes, Haslam & Turner, 1994).

Daraus ergeben sich folgende drei theoretische Prinzipien (Tajfel & Turner, 1986): (1) Das Streben des Individuums nach dem Erhalt bzw. der Verbesserung einer positiven, sozialen Identität durch (2) den Vergleich mit relevanten Outgroups, um die soziale Identität zu stärken (vorausgesetzt, dass die eigene Gruppe als positiver erlebt wird) und (3) bei einem negativen Erleben der eigenen Gruppe im Vergleich zur Outgroup ein Versuch, die eigene Gruppe aufzuwerten, bzw. diese zu verlassen und eine andere Gruppe zu suchen. Die Autoren schlussfolgern, dass die *soziale Kategorisierung* in eine In- und eine Outgroup per se ausreicht, um die Mitglieder der eigenen Gruppe gegenüber den anderen zu bevorzugen. Diese Kategorisierung ist daher nötig, da das Individuum täglich Unmengen von Reizen wahrnimmt und ohne Kategorien nicht in der Lage wäre, die komplexen Informationen zu ordnen und zu verarbeiten (Oakes et al., 1994). Es kommt also zu sozialen Vergleichsprozessen, um die eigene Gruppe als „ähnlich“ oder „unähnlich“, „besser“ oder „schlechter“ im Gegensatz zu anderen Gruppen zu bewerten (vgl. Maehler, 2012).

Soziale Kontakte sind für das Individuum notwendig, um die eigene Identität herauszubilden. Die soziale Kategorisierung findet demnach zeitgleich mit der sozialen Identifikation mit bestimmten sozialen Kategorien oder Begriffen, wie z. B. mit der Identifikation als „Frau“, als „Deutsche“ oder als „Muslimin“, statt. Erst in den sozialen Kategorien, denen man sich zugehörig fühlt, findet man jene Aspekte des Selbstbildes, die die eigene soziale Identität beschreiben (Tajfel & Turner, 1986).

Daraus folgt, dass sich Gruppen erst durch *soziale Vergleichsprozesse* von innen und von außen, also im Gegensatz zu den Gruppenmitgliedern der eigenen und der anderen Gruppen, definieren. Hierbei nennt Tajfel (1982) drei Komponenten der Wahrnehmung: die kognitive, die evaluative und die emotionale.

Die kognitive Wahrnehmung bezieht sich auf das Wissen um die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und liefert die Basis, sich gegenüber anderen Gruppen definieren zu können. Die evaluative Komponente beinhaltet sowohl die positive als auch die negative Bewertung der eigenen Gruppe, indem einzelne Aspekte, die als *gruppenzugehörig* gesehen werden, mit positiven oder negativen Konnotationen einhergehen können. Die emotionale Komponente bezieht sich letztendlich auf jene emotionalen Begleitprozesse,

die sich sowohl auf die eigene als auch auf andere Gruppen richten. Hierzu können beispielsweise Gefühle von Antipathie oder Hass gegenüber der Outgroup bzw. Gefühle von Geborgenheit bei der Ingroup gehören.

1.1.2 Streben nach positiver sozialer Identität

Im Rahmen von sozialen Vergleichsprozessen kann es dazu kommen, dass die Ingroup mit einer relevanten Outgroup verglichen und in einer bestimmten Dimension als minderwertig gesehen wird. Die Unterscheidung von der Outgroup fällt in diesem Fall negativ aus und muss anhand von Strategien bei negativen Vergleichserlebnissen wieder ausgeglichen werden, um weiterhin eine positive soziale Identität aufrecht zu erhalten (Mummendey, Kessler, Klink & Mielke, 1999; Tajfel, 1982; Tajfel & Turner, 1986). Hier nennen Tajfel und Turner (1986) folgende drei Strategien: die Strategie der individuellen Mobilität, die Strategie des sozialen Wettbewerbs und die Strategie der sozialen Kreativität.

Die *individuelle Mobilität* äußert sich dadurch, dass die betroffene Person einer Gruppe, die bemerkt, dass ihre Gruppe im Vergleich mit einer relevanten Outgroup negativ abschneidet, die eigene Gruppe verlässt, um sich einer statushöheren, in diesem Fall also in der Vergleichsdimension positiver abschneidenden, Gruppe anzuschließen.

Der *soziale Wettbewerb* bietet eine weitere Möglichkeit, negativen Vergleichserlebnissen entgegenzuwirken. Hierzu wird zuerst die Identifikation mit der eigenen Gruppe gestärkt, um dann anschließend in einer direkten Konfrontation mit der Outgroup zu versuchen, in der relevanten Vergleichsdimension doch noch besser abzuschneiden. Hierzu können auch positive Aspekte der eigenen Gruppe überbewertet werden, um nach einem erneuten Vergleich den Status der eigenen Gruppe neu zu definieren.

Die *soziale Kreativität* zeichnet sich dadurch aus, dass sich die subjektive Realität der Betroffenen ändert. Hierfür kann zum einen eine *neue Vergleichsdimension* herangezogen werden, in der die eigene Gruppe wieder eine statushöhere Position innehat. Hierfür könnte beispielsweise das Maß für Erfolg oder Überlegenheit anhand von anderen Dimensionen definiert werden. Es kann aber auch eine *Umbewertung der Vergleichsdimension* stattfinden, wobei sich die Interpretation der vorliegenden Dimension dahingehend verändert, dass die eigene Gruppe wieder als positiver bewertet

wird. Und die dritte Möglichkeit ist der *Wechsel der Vergleichsgruppe*, wenn für die relevante Vergleichsdimension eine Gruppe mit einer niedrigeren Ausprägung, die somit status-niedriger ist, anstelle der zuvor überlegenen Vergleichsgruppe herangezogen wird, um den positiven Status der Ingroup wiederherzustellen.

Bezogen auf die eigene Ethnizität bedeutet das, dass über die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, die als positiver im Vergleich zu anderen Gruppen bewertet wird, das Selbstbewusstsein des einzelnen Individuums in der Gruppe gestärkt wird (Lorenzo-Hernandez & Ouellette, 1998). Dem entsprechen auch weitere Forschungsergebnisse, die eine positive Beziehung zwischen der ethnischen Identität und dem Selbstbewusstsein bei Adoleszenten aus ethnischen Minderheiten aufzeigen konnten (Phinney, 1992; Phinney & Chavira, 1992)

Besonders die Gruppenzugehörigkeit, die sozialen Vergleichsprozesse und der Wechsel zwischen sozialen Gruppen (von In- zu Outgroup bzw. hier von der Minderheits- zur Mehrheitsgesellschaft und umgekehrt) sollen im Laufe dieser Untersuchung analysiert werden. Dementsprechend ergeben sich folgende Fragen: (1) Wie verläuft die soziale Identitätsentwicklung in Zusammenhang mit einem akkulturierten Setting (Migrationserfahrung)? (2) In welcher Beziehung stehen hierbei die ethnische und die nationale Identität?

Die *ethnische Identität* soll im Folgenden die Identifikation mit der Herkunftskultur bzw. ethnischen Gruppe (in diesem Fall die türkische bzw. kurdische Kultur) beschreiben. Unter *nationaler Identität* ist jene Identifikation gemeint, die auf die Aufnahmegesellschaft (Österreich bzw. Deutschland) bezogen ist.

1.2 Ethnische Identität

1.2.1 Konzept der Ethnischen Identität

Der Begriff *ethnic identity* (ethnische Identität) beschreibt laut Phinney (2003) jenen Teil der sozialen Identität, der das subjektive Gefühl einer Gruppenzugehörigkeit zu einer Ethnie bzw. Kultur beinhaltet. Diese Zugehörigkeit kann sich demnach sowohl auf eine ethnische Mehrheit als auch auf eine ethnische Minderheit innerhalb einer Gesellschaft beziehen und setzt sich wiederum aus zwei Elementen zusammen: einer sozialen Kategorie und einer affektiven Komponente (Phinney, 1993). Smith (1991) bezeichnet

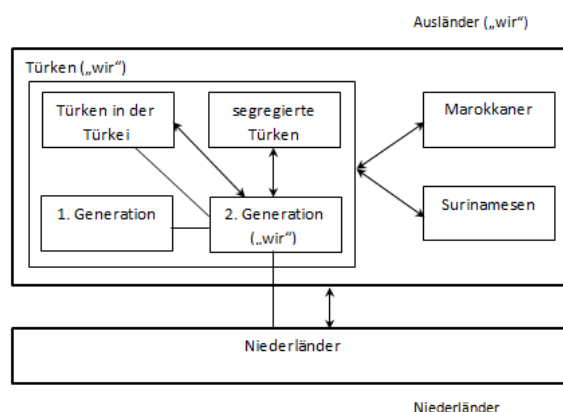
die ethnische Identität als grundlegendes menschliches Bedürfnis, bestehend aus dem Zugehörigkeitsgefühl und einer historischen Kontinuität für das Individuum. Sie ist ein dynamisches Konstrukt und kann sich dementsprechend als Reaktion auf entwicklungsbezogene und kontextuelle Faktoren verändern (Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orlofsky, 1993). Eine starke ethnische Identität steht im Zusammenhang mit einer positiven psychologischen Anpassung durch die Faktoren Selbstwert, Lebenszufriedenheit, Fröhlichkeit und weniger Einsamkeit und Depression (Kiang, Yip, Gonzales-Backen, Witkow & Fuligni, 2006). Die Selbstwerthypothese wird auch von Verkuyten (2007) gestützt, der einen höheren Selbstwert bei jenen TeilnehmerInnen der Mehrheitsgesellschaft (niederländisch) sowie der Minderheit (türkisch) feststellen konnte, die eine hohe ethnische Identität aufwiesen. Bei Adoleszenten kann dieser hohe Selbstwert aufgrund der hohen ethnischen Identität in weiterer Folge zu weniger problematischen Verhaltensäußerungen und einem geringeren Stresserleben führen (Flammer & Alsaker, 2002; Wissink, Deković, Yağmur, Stams & De Haan, 2008).

Die Entwicklung der ethnischen Identität erfolgt unter anderem über die Verwendung von Zuschreibungen, Stolz in der Gruppe und die Exploration in der mittleren Kindheit bei Kindern mit Migrationshintergrund (Marks, Szalacha, Lamarre, Boyd & Garcia Coll, 2007) und kann besonders für Jugendliche in komplexen modernen Gesellschaften als kritische Entwicklungsaufgabe gesehen werden. Sie ist gerade bei jenen, die einer ethnischen Minorität angehören, ein zentraler Aspekt in der Identitätsfindung und hat einen großen Einfluss auf den Selbstwert (Navarrette & Jenkins, 2011). Hierfür untersuchten Vivero und Jenkins (1999) das Phänomen der *cultural homelessness* (kulturellen Heimatlosigkeit). Dieses Konstrukt versucht jene Erfahrungen zu beschreiben, die Individuen erleben, die bereits in jungem Alter von mehr als einer Kultur beeinflusst werden. Hierzu gehörten Personen, die in Familien mit verschiedenen Ethnien aufgewachsen waren, deren Umfeld eine andere Ethnizität hatte als ihre Familie, die einer ständigen Auseinandersetzung mit gegensätzlichen kulturellen Anforderungen ausgesetzt waren oder die versuchten, verschiedene kulturelle Anhaltspunkte für ihr Verhalten zu finden. Die Jugendlichen und Erwachsenen, die sich typischerweise dieser Kategorie zuschrieben, nannten hier den Zustand des permanenten „Andersseins“ als ausschlaggebend. Dieses konnte in weiterer Folge zu unangepasstem Sozialverhalten und darauf folgend zu Zurückweisung und Diskriminierungen, sowohl von der Mehrheits- als

auch von der Minderheitsgesellschaft führen, sowie zu Identitätsverwirrung, Schuldzuweisungen und Scham. Es wurden Zusammenhänge von cultural homelessness mit Risikofaktoren in Hinblick auf einen multikulturellen Hintergrund, die ethnische Identität und den Selbstwert der Testpersonen gefunden.

Phinney und Ong (2007) fassen die inhaltlichen Dimensionen einer ethnischen Identität folgendermaßen zusammen: ethnische Kategorisierung bzw. Selbstbezeichnung, Zugehörigkeitsgefühl, Exploration, ethnisches Verhalten, Bewertung und Einstellungen gegenüber der eigenen Gruppe, Wertvorstellungen, Wichtigkeit und Salienz und die Beziehung zwischen der ethnischen und der nationalen Identität des Individuums.

In Bezug auf die ethnische Identität betont Verkuyten (2005b), dass der bisherige Forschungsschwerpunkt häufig darauf gelegt wurde, die ethnische Identitätsentwicklung unter dem Aspekt des Sozialstatus bzw. der Unterlegenheit gegenüber der Mehrheitsgesellschaft (Outgroup) zu analysieren. Da davon ausgegangen wurde, dass sich die ethnische Identität von Minderheiten ausschließlich über die Beziehung zur Mehrheitsgesellschaft bildet, wurde der Komplexität der ethnischen Identität nicht entsprochen. In einer Studie aus dem Jahr 1997 beschrieb der Autor die Komplexität und Flexibilität der ethnischen Identitätsfindung bei türkischen MigrantInnen (2. Migrationsgeneration) in den Niederlanden (Verkuyten, 1997). Anhand von Fokusgruppeninterviews konnte der Autor herausstellen, dass viele verschiedene Kategorien, innerhalb sowie außerhalb der niederländischen Community, zur Selbstdefinition herangezogen werden (siehe Abbildung 2).



— Definition von Unterschied und Opposition
 ↔ Definition von Unterschied und Kontinuität

Abbildung 2: Selbstdefinition und soziale Vergleiche von türkischen TeilnehmerInnen (Verkuyten, 1997)

Intergruppenvergleiche mit den in der Türkei ansässigen TürkInnen waren beispielsweise unabhängig von der niederländischen Mehrheitsgesellschaft. Manchmal definierten sie sich als „wir“ TürkInnen der zweiten Generation, manchmal auch als „wir“ TürkInnen im Vergleich zu beispielsweise MarokkanerInnen. Daher legt der Autor nahe, ebenfalls die Intergruppenprozesse und –vergleiche sowie die verschiedenen Gruppen (d. h. mehrere Outgroups), denen gegenüber sich ein Individuum definiert und positioniert, zur Analyse heranzuziehen (Verkuyten, 2005b).

1.2.2 Entwicklung der ethnischen Identität

Während der Adoleszenz bemühen sich besonders jene Jugendliche sehr, deren ethnische Gruppe einen geringeren sozialen Status oder Macht aufweist, mehr über ihren ethnischen Hintergrund zu lernen (Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001). Dieser Prozess kann sowohl zu konstruktiven Handlungen führen, um den Wert und die Legitimität der eigenen Gruppe zu bestätigen (Tajfel & Turner, 1986), kann aber ebenso in Gefühlen der Unsicherheit, Verwirrung oder Reue in Bezug auf den Umgang mit der Gruppe enden. Dieser Prozess ist von Sozialisationserfahrungen innerhalb der Familie, der ethnischen Community, und größeren Umgebungsfaktoren abhängig, wodurch nicht alle Individuen eine vollständig erarbeitete Identität erreichen (vgl. Erikson, 1968). Die ethnische Identität kann sich auch aufgrund von Zuschreibungen, die Individuen durch die Wahrnehmung von Außenstehenden erfahren, herausbilden (Phinney, Horenczyk et al., 2001).

Identitätsentwicklung nach Erikson

Erik H. Erikson war einer der ersten, der die wichtige Bedeutung des Identitätsprozesses in der sozialen Realität untersuchte (Verkuyten, 2005b). Hierfür bezieht er sich mit seinem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung auf die menschliche Entwicklung über die gesamte Lebensspanne, indem er jedem Lebensabschnitt einen spezifischen psychischen Konflikt (*Krise*) zuweist, den es zu bewältigen gilt (Erikson, 1968). Diese Bewältigung kann sowohl auf gesunde und entwicklungsunterstützende oder auf ungesunde Weise stattfinden. Zum Beispiel bezeichnet er *Urvertrauen* vs. *Misstrauen* als die Krise des Säuglingsalters (1. Lebensjahr). Hierbei wäre die Etablierung einer sicheren Bindung zu einer Person, die sich um die Grundbedürfnisse des Säuglings kümmern kann, die gesunde und das Erlernen von Misstrauen die ungesunde Überwindung der Krise. Als besondere Thematik

des Jugendalters bezeichnete er den psychischen Konflikt *Identität vs. Identitätsdiffusion*. Das Individuum muss hierbei eine gewisse Rollen- und Identitätsdiffusion erleben, um für spätere Entscheidungen auf die eigene Identitätsbildung zurückgreifen zu können. Hierfür müssen die verschiedenen, in der Kindheit übernommenen Identifikationen in eine einzige Identität integriert werden.

Am Ende des Identitätsfindungsprozesses steht laut Erikson die *achieved identity* (erarbeitete Identität). Diese entspricht einer klaren und definitiven Wahrnehmung der eigenen Person und der eigenen Position im sozialen Umfeld. Sie entsteht als Ergebnis einer Phase der *Exploration*, in der verschiedene Lebensentscheidungen und Möglichkeiten ausprobiert werden (typischerweise im Jugendalter) und dem anschließenden *Commitment* in verschiedenen Lebensbereichen für beispielsweise Beruf, Religion oder politische Orientierung. Das Gegenteil der *achieved identity* ist die *identity confusion* (Identitätsverwirrung), die aus der Unfähigkeit entsteht, eine stabile und sichere Identität zu formen.

Identitätsstatus nach Marcia

James E. Marcia (1966), ein Schüler Eriksons, löste den Krisenbegriff der Identitätsdiffusion und bezog sich mit seinem Ego-Identitätsstatusmodell hauptsächlich auf die beiden Begriffe Exploration und Commitment. Die Exploration ist, laut Marcia, ein Prozess der Identitätsbildung und der Selbstdefinition durch das aktive Hinterfragen von verschiedenen Identitätsoptionen und ist im starken Maße gesellschaftlich und historisch beeinflusst. In westlichen Gesellschaften dauert der Prozess der Identitätsexploration bis in die Phase der *emerging adulthood* und wird zu dessen zentralem Thema (Arnett, 2000). Die Jugendlichen müssen also erst intensiv die unterschiedlichen Identitätsalternativen in Bezug auf ihre Ziele, Werte und Überzeugungen prüfen, um sich anschließend im Commitment festzulegen. Das Commitment ist eine Verpflichtung des Individuums gegenüber gewissen Werten und entspricht somit auch der schrittweisen Übernahme der Erwachsenenrolle (Flammer & Alsaker, 2002; Schaub & Zenke, 2002). Die Identitätsentwicklung erfolgt laut Marcia (1966) in vier Stadien: die erarbeitete Identität, das Moratorium, die übernommene Identität und die diffuse Identität.

Die *erarbeitete Identität* bezeichnet einen Identitätsstatus, bei dem sowohl die Exploration als auch die Verpflichtung hoch sind. Sie erfolgt nur nach einer

Identitätskrise (vgl. Erikson, 1968). Der eigene Beruf bzw. Wertepositionen können infolge dessen selbst festgelegt werden. Beim *Moratorium* besteht eine hohe Exploration während einer gegenwärtigen Identitätskrise, die noch nicht überwunden wurde. Die Auseinandersetzung mit Beruf und Werten ist demnach noch nicht abgeschlossen. Die Verpflichtungen, die mit der eigenen Identität einhergehen, sind dementsprechend niedrig. Die *übernommene Identität* bezeichnet eine hohe Verpflichtung ohne Identitätskrise. Die Exploration ist dementsprechend niedrig und die Festlegung von Beruf und Werten erfolgt auf die unhinterfragte Übernahme von Einstellungen Anderer (z. B. von den Eltern). Die *diffuse Identität* ist jener Status, bei dem bisher keine Krise erlebt wurde. Dementsprechend gibt es kein Engagement, einen häufigen Überzeugungswechsel mit großer Beeinflussbarkeit und niedriger Verpflichtung und Exploration. Es erfolgt also keinerlei Festlegung auf Beruf oder Werte.

Bezogen auf die ethnische Identität können jüngere Kinder entweder noch gar keine Identität explorieren (Diffusion) oder die ethnische Identität wichtiger Bezugspersonen unhinterfragt übernehmen (Übernahme) (Woolfolk, 2008). Eine Form der diffusen Identität ist die *kulturell adaptive Diffusion*, die durch keine feste Werteordnung definiert ist, um den hohen soziokulturellen Anforderungen gerecht zu werden.

Individuen verweilen entweder innerhalb eines Stadiums oder variieren je nach Bereich der Identität. Die Selbstevaluation im akademischen Bereich kann beispielsweise anders ausfallen als die in der Beziehung zu den Gleichaltrigen (Peers) (Marcia, 1966). Der heutige Fokus der Forschung liegt weniger auf allgemeingültigen Modellen als auf den Umständen der Identitätsformung, wie dem sozialen und kulturellen Kontext, der Rolle der sozialen Klasse oder ethnischen Unterschieden (Flammer & Alsaker, 2002; Juang & Syed, 2010). Bei der ethnischen Identität wird jedoch in diversen Studien, ganz im Sinne von Marcias Identitätstheorie, weiterhin zwischen der *ethnic identity exploration* und dem *ethnic identity commitment* unterschieden (Juang & Syed, 2010; Marks, Patton & Garcia Coll, 2011; Wissink et al., 2008).

Vier Identitätsstadien nach Phinney

Phinney (1993) integrierte Eriksons Theorie der Ego-Identitätsentwicklung und Marcias Ego-Identitätsstatusmodell in die zentrale Theorie der *ethnischen Identitätsentwicklung* und schuf vier Identitätsstadien, die sich aus einer Kombination von Vorhandensein und Fehlen von Exploration und Commitment ableiteten, und durch die

intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen ethnischen Hintergrund zu einer sicheren, selbstbewussten, ethnischen Identität führt. Die Exploration bezieht sich in diesem Fall auf das (aktive) Kennenlernen des eigenen ethnischen Hintergrunds, z. B. durch den Besuch von kulturellen Veranstaltungen oder durch Gespräche. Das Commitment bezeichnet die Gefühle von Zugehörigkeit und Stolz sowie positive Gefühle gegenüber der Ingroup. Das Individuum entscheidet sich nicht nur für die Bedeutung der Ethnizität sondern auch über das Ausmaß, in dem die Mitgliedschaft in der Gruppe ausgelebt werden soll. Die einzelne Zusammensetzung der Identitätsstati in Bezug auf Exploration und Commitment entspricht der Zuordnung von Marcia (1966) (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Stadien der ethnischen Identitätsentwicklung nach Phinney (1993)

	Commitment	Exploration
Diffusion	-	-
Foreclosure	+	-
Moratorium	-	+
Achievement	+	+



1.3 Nationale Identität

1.3.1 Konzept der nationalen Identität

Ebenso wie die ethnische Identität, ist die nationale Identität ein komplexes Konstrukt, welches Zugehörigkeitsgefühle und Einstellungen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft beinhaltet (Phinney & Devich-Navarro, 1997). Phinney (2003) definiert die nationale Identität als Ausmaß der Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft, dem Staat, in dem man lebt, und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Mehrheitsgesellschaft.

Im Zusammenhang mit der nationalen Identität wird häufig von *Assimilation* gesprochen. Diese wird als Annäherung von gesellschaftlichen Gruppen über Generationen hinweg und anhand von verschiedenen Dimensionen verstanden (Alba & Nee, 2003). Diese Annäherung kann sowohl ein- als auch wechselseitig erfolgen, z. B. zwischen einer Minderheitengruppe und der Mehrheitsgesellschaft. Eine vollständige Assimilation entspricht demnach einer vollständigen Eliminierung der

Intergruppenunterschiede (Esser, 2006). Sie kann anhand von vier Dimensionen beschrieben werden: der kulturellen, der strukturellen, der sozialen und der identikativen Assimilation (Esser 2001, 2006). Bei der kulturellen Assimilation handelt es sich um die Annäherung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (insbesondere der Sprache), wobei sie gleichzeitig die Grundlage für die strukturelle Assimilation (Erreichen bestimmter Positionen im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt) bildet. Für die soziale Assimilation sind zwischenmenschliche Beziehungen (Freund- und Partnerschaften) zwischen Mitgliedern der Minderheits- und der Mehrheitsgesellschaft ausschlaggebend und die identifikative Assimilation bezeichnet die emotionale Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft, und baut auf den anderen drei Assimilationsdimensionen auf.

Barrett (2005) sieht die nationale Identität als dynamisch, kontextabhängig und von Situationen und Motivationen abhängig. Hierfür nennt er neun Faktoren, die die subjektive Bedeutung der nationalen Identität beeinflussen: das Wissen um die Existenz der nationalen Gruppe, die Kategorisierung des Selbst als Teil dieser Gruppe, der subjektive Stellenwert der nationalen Identität, das individuelle Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe, die Vorstellungen über Mitgliedschaftsvoraussetzungen der Gruppe, die Verbundenheit zu anderen Personen aus der Gruppe, die Vorstellungen über typische Eigenschaften und Merkmale von Mitgliedern der eigenen und fremder Gruppen, Kenntnisse von nationalen Symbolen und das Wissen über Emotionen (Stolz und Scham) in Bezug auf die Nation.

1.3.2 Prädiktoren für nationale Identität nach Nesdale

Nesdale (2002) testete bei verschiedenen MigrantInnengruppen in Australien eine Vielzahl an potentiellen Einflussfaktoren auf die Identifikation mit der ethnischen Gruppe und der Aufnahmegesellschaft. Insgesamt nahmen 281 Erwachsene zwischen 18 und 74 Jahren aus Vietnam, Hong Kong und Neuseeland teil und wurden hinsichtlich ihrer Akkulturationseinstellung, der Aufnahmekultur, der ethnischen Identität und ihren Erfahrungen im neuen Land befragt. Untersucht wurde letztendlich der Einfluss von soziodemografischen Variablen (Alter, Geschlecht, Bildung), kulturellen Faktoren (englische Sprachkenntnisse, kulturelle Differenz von Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft, Befürwortung der australischen bzw. der eigenen ethnischen Standards, Identifikation mit der ethnischen Gruppe), weiteren sozialen Faktoren (Akzeptanz und Vorurteile der AustralierInnen, Freundschaften mit AustralierInnen bzw.

Mitgliedern der eigenen ethnischen Gruppe, soziale Eingebundenheit in die ethnische Community), beruflichem Erfolg, Selbstwert und Selbstwirksamkeit.

Der Autor fasste die Einflussfaktoren in drei Hauptprädiktoren für die Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft (nationale Identität) zusammen: (1) der Wille, das eigene Leben an die Standards und Werte der Aufnahmegesellschaft anzupassen, (2) beruflicher Erfolg und (3) die Akzeptanz von der Mehrheitsgesellschaft. Zusätzlich nennt Nesdale (2002) Faktoren, die die nationale Identität negativ beeinflussen. Hierzu gehören (1) der Kontakt mit der eigenen ethnischen Gruppe und (2) die Vorurteile, die den Befragten von der Mehrheitsgesellschaft entgegen gebracht wurden.

1.4 Akkulturation als Zusammenhang von ethnischer und nationaler Identität

Akkulturation bezeichnet den Prozess der Aneignung einer zweiten Kultur (Rudmin, 2009). Ethnische Identität und Akkulturation sind zwei Konstrukte, die nicht eindeutig voneinander zu trennen sind und oft als Synonyme verwendet werden (Phinney, 1990). Akkulturation kann jedoch als breiteres Konstrukt gesehen werden, welches Verhaltensweisen, Einstellungen und Werte beinhaltet, die sich durch den Kontakt zwischen Kulturen verändern (Phinney, Horenczyk, et al., 2001). Ethnische Identität hingegen ist jener Aspekt der Akkulturation, der sich auf das subjektive Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe oder Kultur bezieht (Phinney, 1990).

Um den Zusammenhang von ethnischer und nationaler Identität zu erklären, gibt es verschiedene Akkulturationsmodelle. Hierbei gibt es die Unterscheidung zwischen uni-, bi- und mehrdimensionalen Modellen (vgl. Maehler, 2012). Die Akkulturation wird, wie die Assimilation, häufig als die Anpassung einer Minderheit an die Mehrheitsgesellschaft verstanden (Rudmin, 2009). Dieser einseitigen Betrachtung stehen Hinweise entgegen, dass Akkulturation am besten als zweidimensionaler Prozess, also als Zusammenspiel von Aufnahmegesellschaft und ethnischer Gemeinschaft verstanden werden kann, anstatt als linearer Veränderungsprozess gesehen zu werden, der darauf basiert, die eigene Ursprungskultur zugunsten einer neuen Kultur aufzugeben (Berry, 1997; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006).

Die Frage der nationalen Identität innerhalb eines zweidimensionalen Akkulturationsmodells, in dem ethnische und nationale Identitäten als Teil einer größeren kulturellen Identität gesehen werden, wurde bisher in der Forschung vernachlässigt (Phinney, Horenczyk, et al., 2001). Nach dem zweidimensionalen Akkulturationsmodell können jedoch ethnische und nationale Identität als zwei Dimensionen der Gruppenidentität gesehen werden, wobei sich beide Identitätsteile unabhängig voneinander entwickeln und demnach jeder einzelne sicher und stark oder unterentwickelt und schwach ausfallen kann (Bourhis, Moise, Perreault, & Senecal, 1997). Das Ausmaß an ethnischer und nationaler Identität hängt sowohl von der gesellschaftlichen Unterstützung der Aufrechterhaltung ethnischer Werte als auch vom Assimilationsdruck ab, wobei die meisten Studien zeigen, dass eine starke ethnische bei gleichzeitiger starker nationaler Identität die beste Anpassung unterstützt (Phinney, Horenczyk, et al., 2001).

Eine weitere Variante sind die mehr- bzw. multidimensionalen Konzepte. Hierzu gehören beispielsweise konzeptionelle Modelle, die kulturelle Identität als dynamisches Konstrukt betrachten, welches, neben personalen Eigenschaften des Individuums, auch in großen Teilen von sozialen Netzwerken (besonders Familie und Peers), der Community (Ethnizität, Gruppengröße und Einstellungen gegenüber Integration) und nationalen Bedingungen (ethnische Diversität und Diversitäts- und Migrationspolitik) interaktiv beeinflusst wird (Bourhis et al., 1997; Phinney, Horenczyk, et al., 2001).

Verkuyten (2005a) konnte anhand von niederländischen und türkischen TeilnehmerInnen in den Niederlanden zeigen, dass es wahrscheinlicher für Mitglieder von Minderheiten ist, Multikulturalität zu befürworten, um eine positive Ingroup-Evaluation zu haben, als für Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft. Am Beispiel von türkisch-deutscher Bikulturalität zeigte Ruhs (2009), dass eine duale Identität die gesellschaftliche und sozio-politische Partizipation und die damit verbundenen (positiven bzw. negativen) Erfahrungen beeinflusste und sich positiv auf das von den BefragungsteilnehmerInnen berichtete bürgerliche Engagement zugunsten ihrer ethnischen Ingroup auswirkte. Maehler, Schmidt-Denter, Skuballa, et al. (2008) konnten im Rahmen des Forschungsprojekts „Migration und Akkulturation von Migranten“ herausfinden, dass bei multikulturellen Befragten im Rahmen der Einbürgerung die Identifikation mit Deutschland ein geringes Verlusterleben bezüglich der ethnischen Identität mit sich brachte, was gegen die Annahme der Unabhängigkeit von ethnischer und nationaler Identität spricht. Andererseits zeigte sich, dass die Identifikation mit der

Mehrheitsgesellschaft (in diesem Fall Deutschland) sich bei DoppelstaatlerInnen nicht von Nicht-DoppelstaatlerInnen unterschied. Die DoppelstaatlerInnen identifizierten sich lediglich noch zusätzlich mit ihrer Herkunftskultur. Gong (2007) fand ebenfalls empirische Belege dafür, dass eine deutsche Identität unabhängig neben einer ethnischen Identität (z.B. türkisch, russisch) bestehen kann.

1.4.1 Ethnische Identitätsentwicklung nach Phinney

Zweidimensionale Akkulturationsmodelle basieren größtenteils auf den Arbeiten und insbesondere auf dem Akkulturationsmodell von Berry (1997). Dieser nannte vier Strategien der Akkulturation in der Mehrheitsgesellschaft: die Assimilation, die Segregation, die Marginalisierung und die Integration. Hierbei konzentrierte er sich besonders auf die Vorstellung der Individuen darüber, in welcher Beziehung sie zu ihrer Herkunfts- bzw. Aufnahmekultur stehen wollten und in welchem Ausmaß der Erhalt der ursprünglichen Kultur bzw. der Kontakt mit der neuen Kultur erwünscht war.

Phinney (2003) entwickelte dieses Modell im Rahmen ihres Konzepts der *ethnischen Identität* weiter. Sie nennt ebenfalls vier Strategien (siehe Tabelle 2), den *Integrationsbegriff* ersetzte sie jedoch mit der Bezeichnung *Bikulturalität* und legte den Schwerpunkt auf die Identifikation mit der ethnischen Gruppe bzw. der Mehrheitsgesellschaft.

Tabelle 2. Vier Formen der ethnischen Identifikation nach Phinney (2003)

	Identifikation mit der "ethnic group"		
Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft		hoch	niedrig
	hoch	bikulturell	assimiliert
	niedrig	separiert	marginalisiert

Als *bikulturell* werden dementsprechend jene Personen bezeichnet, die sich sowohl mit ihrer ethnischen Herkunft als auch mit der Mehrheitsgesellschaft in hohem Maße identifizieren. Hier gibt es einerseits die Möglichkeit, ständig und in Abhängigkeit von

der Situation zwischen beiden Identitäten hin- und herzuwechseln oder die Möglichkeit, die gemeinsamen Elemente beider Kulturen zu finden und sich über diese zu identifizieren. Als dritte Variante können die beiden Kulturen auch so verschmelzen, dass eine neue Kultur entsteht (Phinney & Devich-Navarro, 1997). Im direkten Gegensatz dazu stehen die *marginalisierten* Personen, die sowohl in Bezug auf ihre ethnische Herkunft als auch auf die Mehrheitsgesellschaft eine geringe Identifikation aufweisen. Sie fühlen sich dementsprechend keiner der beiden Kulturen zugehörig. Sie fühlen sich in der Mehrheitsgesellschaft fremd und unwohl und können sich auch nicht in die Herkunftskultur zurückziehen. *Assimiliert* können jene Personen genannt werden, die eine niedrige Identifizierung mit ihrer Herkunftskultur bei gleichzeitiger hohen Identifizierung mit der Mehrheitsgesellschaft aufweisen. Hierfür übernehmen sie Wertorientierung und Verhaltensmuster der Mehrheitskultur und legen die ihrer ethnischen Gruppe ab. Als *separiert* sind laut dem Modell jene Personen zu bezeichnen, die sich in hohem Maße mit ihrer Herkunftskultur identifizieren und gleichzeitig keinerlei Zugehörigkeit gegenüber der Mehrheitsgesellschaft empfinden.

Ethnische Identität soll also im Sinne der Akkulturation im weiteren Verlauf der Arbeit als zweidimensionaler Prozess verstanden werden, der sich sowohl aus der Ausprägung der Identität in Bezug auf die ethnische Herkunft als auch auf die Ausprägung der nationalen Identität in Bezug auf die Aufnahmekultur gemäß des Modells nach Phinney (2003) zusammensetzt.

1.5 Kritik am Identitätsbegriff

Auch der Identitätsbegriff muss, wie jedes theoretische Konstrukt, kritisch hinterfragt werden. Einerseits kritisiert Maehler (2012), dass der Begriff Identität bis heute nicht eindeutig definiert wurde und für jede Forscherin und jeden Forscher interpretativen Freiraum lässt. Arnett (2004) äußert ebenfalls einige Kritikpunkte: Einerseits sind die Konzepte vom *Selbst* und von der *Identitätsexploration* sehr westliche Phänomene. Zwar schlussfolgerten Schlegel und Barry (1991) nach einer Analyse von Adoleszenz in 186 traditionellen, nicht-westlichen Kulturen, dass die Lebensphase der Adoleszenz, die ja laut Erikson (1968) vom psychischen Konflikt der *Identität* vs. *Identitätsdiffusion* gekennzeichnet ist, universell vorgefunden werden kann. Jedoch darf laut Schaub und Zenke (2002) die Kulturspezifität des Jugendalters trotzdem nicht vernachlässigt werden. Es gibt in einigen traditionellen Kulturen Einschränkungen, besonders für Frauen, bei der

Exploration von Liebesbeziehungen und in der Arbeitswelt (Arnett, 2004). Auch das *Moratorium* ist in einigen Kulturen eher ermöglicht als in anderen. Der Einfluss der Globalisierung auf die Identitätsfindung ist ebenso laut Arnett nicht zu unterschätzen. Dem fügt Huddy (2001) hinzu, dass die hohe Flexibilität und Mobilität, die heutzutage von Individuen erwartet wird, in der Forschung nicht genug berücksichtigt wird.

2 MODERIERENDE FAKTOREN BEI DER IDENTITÄTSENTWICKLUNG VON MIGRANTINNEN

Obwohl die Konstrukte ethnische Identität und Akkulturation komplex und schwer fassbar sind, sind sie dennoch beide fest miteinander verbunden. Mit akkulturativen Veränderungen, die im Laufe der Zeit in einer neuen Kultur auftreten, hängen immer auch Veränderungen der Identität zusammen (Phinney, 2003). Die Lebenswelt von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist komplexer als die von anderen Jugendlichen (Hall & du Gay, 1996), da ihnen einerseits mehr Muster zur Verfügung stehen, an denen sie sich orientieren können und andererseits die verschiedenen Kulturen mit teilweise gegensätzlichen Normen einhergehen. Hierfür benötigen sie eine interkulturelle Kompetenz, um die verschiedenen Lebensweltmuster zu vereinen, was auf längere Sicht entweder zu sozialer Anerkennung oder zu Autonomie führen kann (Keupp, 2009). Schönplflug (2005) fügt hinzu, dass nur bei angemessenen persönlichen Ressourcen (z. B. Gesundheitsindikatoren und Bewältigungsstile) die Herkunftsidentität bewahrt und auch eine neue Gruppenidentität, im Sinne der nationalen Identität, erlangt werden kann. Waren bei den untersuchten türkischen Jugendlichen in der Studie diese Ressourcen nicht gegeben, wurde Akkulturation deshalb vermieden, weil sie sich den Anpassungsanforderungen nicht gewachsen fühlten. Außerdem gingen die geringen Bewältigungsstrategien mit einem geringeren Selbstwert und mehr psychosomatischen Beschwerden einher.

Im Folgenden werden ausgewählte Faktorengruppen zusammengefasst. Diese basieren zum Großteil auf dem Rahmenmodell der Akkulturationsforschung (Berry, 1997) und wurden durch weitere Faktoren aus der Literatur ergänzt (vgl. Benson & Elder, 2011).

2.1 Soziodemografische Faktoren

2.1.1 Geschlecht, Alter und Bildung

Schönpflug (2005) ermittelte, dass bei seiner Studie mit türkischen Jugendlichen die Mehrheit der weiblichen Teilnehmerinnen eine geringe ethnische Identität aufwies, wohingegen eine Überzahl der männlichen Befragten sich als stark ethnisch gebunden bezeichneten. In anderen Studien konnte jedoch kein Einfluss des Geschlechts oder Alters auf die Akkulturationsorientierung gefunden werden (vgl. auch Keil, 2006; Nesdale, 2002).

In Bezug auf das Alter kann durch die Exploration der verschiedenen Lebensmöglichkeiten in der Phase der *emerging adulthood*, die (in den Industrieländern) als verlängerte Adoleszenz gesehen werden kann (Arnett, 2000; Erikson, 1968), und durch das Füllen von weitreichenderen Entscheidungen (Commitment) die Identitätsentwicklung durch ein stabiles Selbstwertgefühl gestützt werden. Dieses wird nach der mittleren Kindheit zu einem zunehmend komplexen Gefüge (Erol & Orth, 2011). Ein hoher Selbstwert dient den jungen Erwachsenen als Coping-Mechanismus für die zunehmend komplexen Aufgaben des Lebens und kann dementsprechend als Schutzfaktor agieren und einem hohen adoleszenten Stresserleben entgegenwirken (Flammer & Alsaker, 2002). Dieses hat wiederum einen positiven Zusammenhang mit der Einschätzung des subjektiven Alters im Vergleich mit Gleichaltrigen, denn einige Adoleszente erreichen früher als ihre Peers und typischerweise durch eine frühe Pubertät oder hohe Verantwortungen – vor allem, wenn sie in sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten aufwachsen – ein hohes subjektives Alter (Foster, Hagan & Brooks-Gunn, 2008). Da die Jugendlichen jedoch oft noch nicht die entsprechenden psychosozialen Fähigkeiten haben, um mit den Anforderungen und der Verantwortung der neuen Erwachsenenrolle umzugehen, kann das laut Galambos, Barker und Tilton-Weaver (2003) in weiterer Folge zu unangepasstem Verhalten und Stress führen. Marks et al. (2007) untersuchten die ethnische Exploration von Kindern verschiedener ethnischer Herkunft. Sie fanden, dass ältere Kinder zur Beschreibung ihrer eigenen Person mehr ethnische Labels auswählten als jüngere Kinder. Außerdem konnten sie eine altersbezogene Zunahme von ethnischem Stolz finden. Auch Marks et al. (2011) fanden Belege dafür, dass sich die ethnische Identität erst in später Adoleszenz (zwischen 18 und 21 Jahren) deutlicher herausbildet.

Im Bildungsbereich weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund zum Teil erheblich niedrigere Kompetenzen im Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auf als ihre MitschülerInnen (vgl. Walter, 2010). Der Autor analysierte Bildungserfolg anhand der Ergebnisse des *Programme for International Student Assessment* (PISA) und konnte ebenfalls feststellen, dass diese niedrigeren Kompetenzen besonders bei jenen Jugendlichen vorzufinden waren, bei denen beide Elternteile migrierten bzw. deren Eltern aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien oder Italien stammten (vgl. Niklas, Segerer, Schmiedeler & Schneider, 2012; Walter, 2008; Walter & Taskinen, 2007). Gleichzeitig sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bezug auf schulische Leistungen häufig stärker motiviert als Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft (Walter & Taskinen, 2007). Als Erklärung nennen die AutorInnen bildungsbezogene Werthaltungen und Überzeugungen der Eltern, da diese Bildung tendenziell mehr schätzen als Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft. Das führen die ForscherInnen auf den Stellenwert bestimmter Bildungsbereiche im Herkunftsland und auf die sozialen Aufstiegschancen bestimmter Branchen zurück. Walter (2010) nennt als Grund für die geringeren Bildungserfolge familiäre Ressourcenunterschiede (Humankapital) zwischen den Jugendlichen der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft. Hierzu zählen lernhinderliche Rahmenbedingungen, wie eine niedrigere soziale Schicht, geringe Bildungsabschlüsse und geringes Einkommen der Eltern, wenig bildungsrelevante Güter (Bücher, etc.) und der häufige Gebrauch der Muttersprache zu Hause. Aber auch bei Konstanthalten dieser Faktoren konnte Walter (2008) jedoch signifikante Kompetenzunterschiede finden. Außerdem besuchten die untersuchten Jugendlichen häufiger Schulen, die zu niedrigeren Schulabschlüssen führten (Walter, 2010). Der aus einem niedrigeren Schulabschluss resultierende frühere Berufseintritt führt wiederum zu einem beschleunigten Übergang ins Erwachsenenalter (Bynner, 2005). Somit kommt es zu keinem Hinauszögern traditioneller Rollenübernahmen wie Heirat und Elternschaft, bei gleichzeitiger früherer finanzieller Unabhängigkeit.

Bei einem höheren MigrantInnenanteil in der Schule kommt es zu einer ungünstigeren Kompetenzentwicklung der einzelnen SchülerInnen (Esser, 2006), da es in vielen dieser Schulen einen allgemein höheren Anteil von SchülerInnen aus niedrigeren sozialen Schichten gibt (Walter, 2010). Laut Walter (2010) kommt es also besonders aufgrund des sozialen Status, Sprachgebrauchs und Bildungsniveaus der Eltern zu unterschiedlichen schulischen Kompetenzen von Jugendlichen mit und ohne

Migrationshintergrund. Die strukturelle Assimilation, also das Verschwinden der Bildungs-, Berufs- und Statusunterschiede zwischen Mehrheitsgesellschaft und ethnischen Minderheiten, ist also gesellschaftlich besonders relevant (Esser, 2001).

2.1.2 Sozioökonomische Faktoren

Ein Faktor, der besonders häufig im Zusammenhang mit der Entwicklung Jugendlicher ethnischer Minderheiten genannt wird, ist das höhere Armutsrisiko bzw. der niedrige sozioökonomische Status. Gray-Little und Hafdahl (2000) weisen darauf hin, dass in vielen Studien die Daten bezüglich des sozioökonomischen Status fehlten oder unklar waren und vermuten, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status besonders in Bezug auf die Selbstwertentwicklung bisher noch unterschätzt wurde.

Adoleszente, die in sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten aufwachsen, erfahren mit größerer Wahrscheinlichkeit eine beschleunigte subjektive Alterung (Foster et al., 2008). Durch die geringe finanzielle Unterstützung von Eltern mit geringem Einkommen ist die Phase der Exploration eingegrenzt. Hinzu kommen größere Verantwortungen für Haushalt und Finanzen in der Familie, eine Art Übertragung von Erwachsenenaufgaben an die Kinder und Adoleszenten (*adultification of children and adolescents*) (Burton, Brooks & Clark, 2003). Ist die Unterstützung durch Peers oder Eltern jedoch gegeben, haben die erhöhten Aufgaben auch bei Adoleszenten benachteiligter sozialer Schichten einen positiven Einfluss auf ihre Entwicklung (Burton, 2007). Pearlin und Schooler (1978) ermittelten, dass ein hoher Selbstwert und ein herzliches und strukturiertes familiäres Umfeld als Ressourcen die Anpassung an die Erwachsenenrolle unterstützen und vor den emotionalen Folgen einer frühreifen Entwicklung schützen können.

Besonders in Bezug auf delinquentes Verhalten werden Jugendliche ethnischer Minderheiten im deutschsprachigen Raum häufig im Zusammenhang mit einem niedrigen sozioökonomischen Status genannt (vgl. Fend, 2000). Das delinquente Verhalten von Jugendlichen ethnischer Minderheiten wird in unserem Kulturkreis auf ein erhöhtes Stressniveau in der Familie durch die finanziellen Umstände, wenig soziale Unterstützung und auf viel Härte und wenig Sensibilität in der Erziehung zurück geführt (Flammer & Alsaker, 2002). Demnach können die Eltern im Umkehrschluss als wichtigster Schutzfaktor dienen (vgl. Fend, 2000). Das elterliche Kontrollverhalten (*monitoring*), der Wille und die Fähigkeit, in das außerfamiliäre Leben des Kindes Einblick zu nehmen,

dient vor allem in einem Umfeld mit hoher Delinquenzbelastung als Schutzmechanismus (Vazsonyi, 1996).

2.2 Kulturelle und familiäre Faktoren

2.2.1 Geburtsort, Aufenthaltsdauer und Sprachkenntnisse

Schönpflug (2005) konnte Hinweise darauf finden, dass jugendliche MigrantInnen eine stärkere nationale Identität aufwiesen, je länger sie im Herkunftsland verbracht hatten. Dementsprechend gibt es Unterschiede in schulischen Fertigkeiten in Abhängigkeit davon, ob es sich um die erste oder zweite Migrationsgeneration handelt (Walter, 2008). Nesdale (2002) hingegen konnte keinen Effekt der Aufenthaltsdauer auf die nationale Identität in Australien von MigrantInnen aus Vietnam, Hong Kong und Neuseeland finden. Maehler, Schmidt-Denter, Skuballa, et al. (2008) berichteten sogar, dass in Deutschland geborene Befragte, die als Kinder eingewandert waren, sich weniger mit Deutschland identifizierten als Personen, die erst im späteren Alter migrierten. Je kürzer der Zeitraum des Aufenthalts in Deutschland war, desto höher war die nationale Identität der Befragten. Die AutorInnen vermuteten hier einerseits, dass die in Deutschland kulturell sozialisierten Befragten schon früh erfuhren, dass in Deutschland Äußerungen von Stolz vorsichtig angegangen werden. Andererseits vermuteten sie, dass vermehrter Kontakt zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft eine stärkere ethnische Identifikation förderte.

Phinney (2003) fand Belege dafür, dass bei Jugendlichen, die im Inland (USA) geboren worden waren, eine stärkere *ethnische Identität* anhand von guten ethnischen Sprachkenntnissen vorhergesagt werden konnte. Bei Jugendlichen, die nicht im Inland geboren worden waren, gab es hingegen einen Zusammenhang zwischen der nationalen Identität und guten Englischkenntnissen (Mehrheitsgesellschaft). Esser (2001, 2006) konnte denselben Zusammenhang bei deutschen Sprachkenntnissen mit der nationalen Identität in Deutschland ermitteln. Nesdale (2002) stellte fest, dass bei unterschiedlichen Einwanderergruppen in Australien mit zunehmenden Englischkenntnissen eine Abnahme der ethnischen Identifikation einherging.

2.2.2 Herkunftskultur und kulturelle Distanz

Unter dem Begriff *kulturelle Distanz* ist hier der Unterschied zwischen independenten und interdependenten Selbstbildern in verschiedenen Kulturen zu erwähnen (Markus & Kitayama, 1991). Independenten (autonome) Selbstbilder sind in eher individualistischen und besonders in westlichen Kulturen vorzufinden. Hier nehmen die Menschen im alltäglichen Zusammenleben zuerst Bezug auf sich selbst, um dann den anderen in die eigene Perspektive zu integrieren. Interdependente (verbundene) Selbstbilder hingegen kommen häufiger in kollektivistischen Kulturen vor (z. B. Türkei oder Japan), wo die Menschen zuerst auf andere Bezug nehmen, um dann später die eigene Perspektive einzubringen.

Maehler, Schmidt-Denter, Skuballa, et al. (2008) konnten zeigen, dass das Ausmaß der ethnischen Identität einen positiven Zusammenhang mit den wahrgenommenen Unterschieden zwischen der deutschen und der Herkunftskultur aufwies. Das bedeutet, dass Befragte bei wahrgenommenen großen interkulturellen Unterschieden von einer höheren ethnischen Identität berichteten. Nesdale (2002) ermittelte, dass durch höhere äußerliche und kulturelle Differenzen auch die Ablehnung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den Mitgliedern der Minderheit zunahm. Er vermutete daher, dass die Mitglieder von ethnischen Gruppen mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine hohe nationale Identität ausbilden würden. Letztendlich konnte er aber keinen Einfluss der kulturellen Differenz auf die nationale oder ethnische Identität finden.

In Bezug auf die schulischen Leistungen berichteten Segeritz, Walter und Stanat (2010) in einer langzeitlichen Betrachtung von einer zunehmenden Diskrepanz zwischen der schulischen Kompetenz von deutschen und türkischen Jugendlichen (*abwärtsgerichtete Assimilation*) in Deutschland, wohingegen Jugendliche mit Eltern aus Polen oder der ehemaligen Sowjetunion sich in ihren schulischen Leistungen immer weiter an die deutschen Jugendlichen annäherten (*direkte Assimilation*).

2.2.3 Sozialisierung in der Familie

Um eine positive Identitätsentwicklung zu gewährleisten, sollte bei allen Adoleszenten vor allem die Familie als „sichere Basis“ dienen (O'Connor et al., 2010; Bulanda & Majumdar, 2009). Den Eltern kommt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle zu. Erikson (1968) stellte bereits fest, dass besonders die soziale Identität durch

Interaktionen mit Bezugspersonen geformt und stark durch die soziale Umgebung beeinflusst wird. Das Ausmaß an Herzlichkeit und Konflikt in der Beziehung zwischen Adoleszenten und ihren Eltern kann auf ihre Bindungsqualität hinweisen. Demnach führen konfliktreiche Eltern-Kind-Beziehungen häufig zu einer frühzeitigen Trennung von Elternfiguren (Benson & Elder, 2011).

In vielen Familien ethnischer Minderheiten bildet die Familie - nicht zuletzt aufgrund der Migrationserfahrung - das Zentrum des Lebens und ist daher in ihrer Funktionsweise mit Familien in traditionalistischen Gesellschaften vergleichbar (Fend, 2000). Die Familie ist demnach häufig hierarchisch organisiert. Die Familie übernimmt jedoch nur einen Teil der Sozialisierungsfunktion für die Jugendlichen. Die Adoleszenten sind der Familie gegenüber gleichermaßen verpflichtet wie staatlichen Institutionen, u. A. aufgrund der Schulpflicht (Fend, 2000). Hier treffen beispielsweise Gehorsamkeitserwartungen im Elternhaus auf eine Selbstständigkeitserwartung der Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund werden Individuation und Identitätsarbeit auch bei Jugendlichen ethnischer Minderheiten zu zentralen Themen des Heranwachsens.

Hughes et al. (2006) konnten außerdem feststellen, dass die Familie auch noch nach der Adoleszenz einen großen Einfluss auf die Entwicklung der ethnischen Identität bei Befragten ethnischer Minderheiten hat. Sie unterschieden hierfür zwischen der ethnischen (*racial*) und der kulturellen (*cultural*) Sozialisierung durch die Eltern. Die ethnische Sozialisierung bezeichnet die Art, in der die Eltern ihren Kindern den Umgang mit der eigenen ethnischen Gruppe und deren (häufig geringem) Ansehen in der Gesellschaft beibringen. Die Themen sind hauptsächlich Diskriminierung, Rassismus und geringere Lebenschancen. Die kulturelle Sozialisierung hingegen legt den Schwerpunkt auf den Erhalt und die Veränderungen von kulturellen Traditionen und Praktiken der Ursprungskultur. Beide Formen der Sozialisierung haben die Funktion, den Kindern zu helfen, die Rolle von Ethnizität in ihrem Leben zu verstehen, eine starke ethnische Identität auszubilden und ein Gefühl von Stolz für ihre ethnische und kulturelle Herkunft zu entwickeln. In der Analyse von 46 Studien zur ethnischen und kulturellen Sozialisierung heben Hughes et al. (2006) hervor, dass die betrachteten Stichproben sich hauptsächlich auf afroamerikanische TeilnehmerInnen bezogen. Inwiefern der Sozialisierungsprozess die ethnische Identitätsentwicklung beeinflusst, lässt sich für andersartige Stichproben dadurch nicht feststellen.

Juang und Syed (2010) ermittelten einen positiven Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Exploration und Commitment der ethnischen Identität und der kulturellen Sozialisierung innerhalb der Familie. Hierfür wurden 225 Befragte im Alter von 18 bis 30 mit dem revidierten 12-Item Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) (Phinney, 1992) auf ihre ethnische Identität hin überprüft. Die Befragten aus ethnischen Minoritäten berichteten von einem höheren Grad an kultureller Sozialisierung in ihrer Familie und in diesem Zusammenhang mit einer höheren ethnischen Identität als die kaukasischen Befragten. Dieser Effekt war besonders stark bei den weiblichen Befragten vorzufinden. Dieses begründen die ForscherInnen damit, dass an die Töchter höhere Erwartungen in Bezug auf den Erhalt von kulturellen Traditionen heran getragen werden als an die Söhne. Außerdem wird angenommen, dass die Beziehung zur Familie einen stärkeren Einfluss auf weibliche Jugendliche hat als auf männliche. Daher ist der Effekt der familiären Sozialisierung deutlicher bei den weiblichen Befragten zu erkennen. Außerdem konnten Benson und Elder (2011) in einer Langzeitstudie auch in der Mehrheitsgesellschaft Geschlechtsunterschiede in der Erziehung finden. Sie fanden heraus, dass weibliche Adoleszente von ihren Eltern stärker kontrolliert wurden und weniger Autonomie innerhalb ihrer Familien hatten als männliche Gleichaltrige.

Dennoch weisen Juang und Syed (2010) darauf hin, dass der Grund dafür, dass Adoleszente aus ethnischen Minderheiten eine höhere ethnische Identität haben, nicht eindeutig ist. Sie vermuten, dass zusammen mit dem höheren Grad an kultureller Sozialisierung in diesen Familien eine größere Aufmerksamkeit und Neugierde für ethnische Identität herrscht. Demnach wurde Ethnizität im weiteren Forschungsprozess nicht als statische Kategorie behandelt.

Auch Phinney, Romero, Nava und Huang (2001) konnten positive Zusammenhänge zwischen der von den Eltern berichteten ethnischen Sozialisation und der ethnischen Identität bei Jugendlichen verschiedener ethnischer Gruppen finden. Sabatier (2008) konnte außerdem einen positiven Effekt der elterlichen Akkulturation nicht nur auf die ethnische, sondern auch auf die nationale Identität der Kinder ermitteln, wobei beide Elternteile unterschiedlich zu diesem Prozess beitrugen.

2.3 Weitere soziale Faktoren

Erfolgserlebnisse in der Mehrheitsgesellschaft sind für Mitglieder ethnischer Minderheiten für die positive Einstellung gegenüber der Aufnahmekultur von zentraler Bedeutung (Nesdale, 2002). Hierzu zählen beispielsweise Joberfolge oder andere alltägliche Erfolgserlebnisse, die ein wichtiger Prädiktor für die nationale Identität sind.

2.3.1 Kontakte und Freundschaften

Teenager, in deren sozialem Umfeld (Schule, Nachbarschaft) die eigene ethnische Zugehörigkeit gut repräsentiert ist, haben eine stärkere ethnische Identität und weniger Probleme mit ihrem Selbstwertgefühl (Verkuyten, 2009). Das Wohnumfeld und die soziale Umgebung haben neben der Familie einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Flammer & Alsaker, 2002). Wenn die eigene ethnische Zugehörigkeit im sozialen Umfeld gut repräsentiert ist, besteht auch die Möglichkeit, eine bikulturelle Identität auszubilden (Toomey & Umana-Taylor, 2012). Belastende und kriminelle Nachbarschaften sind neben Armutsbedingungen Risikofaktoren für die Entwicklung (Fend, 2000). Laut Flammer und Alsaker (2002) wird den verschiedenen ethnischen Gruppen unterschiedliche Wertschätzung von der Mehrheitsgesellschaft entgegen gebracht.

Die ethnische Identität wird grundlegend durch Interaktionen mit Personen der gleichen ethnischen Gruppe gebildet (Verkuyten, 2005b). Hierzu dienen die Beziehung zu anderen Gruppenmitgliedern und die Verwendung von Sprache und kulturellen Praktiken. Werden jedoch ethnische Sozialkontakte gegenüber Kontakten mit der Aufnahmegesellschaft bevorzugt, kommt es zu einer geringeren Ausprägung der nationalen Identität, zu geringeren Kenntnissen der Sprache der Aufnahmekultur, zu einer geringeren Übernahme der Standards der Aufnahmekultur, zu geringerer Akzeptanz seitens der Aufnahmekultur und zu einer starken ethnischen Identität (Nesdale, 2002). Andererseits wird auch bisweilen von signifikant höheren Ausprägungen der ethnischen Identität berichtet, wenn Adoleszente mit südamerikanischem Hintergrund in den USA eine Schule besuchten, in der ihre ethnische Gruppe kaum repräsentiert war (Umana-Taylor, 2004).

Maehler, Schmidt-Denter, Skuballa et al. (2008) und Maehler, Schmidt-Denter, Bergmann et al. (2008) betonen ebenfalls den zentralen Einfluss des Freundeskreises auf

die nationale Identität. Personen, deren Verhalten sich eher an der deutschen Kultur (Mehrheitsgesellschaft) orientierte, berichteten von weniger Anpassungsproblemen in der Aufnahmekultur. Durch mehr deutsche Sozialkontakte schilderten die Befragten eine bessere soziokulturelle Anpassung und eine stärkere nationale Identität. Türkischstämmige MigrantInnen zum Beispiel berichten von einer besonders geringen Anzahl an deutschen Sozialkontakten (Esser, 2006).

Tausch et al. (2010) zeigten, dass der kollektive Selbstwert (als Teilaspekt des Commitment) sowie die Bewertung der Ingroup umso geringer waren, je häufiger es zum Kontakt zu Mitgliedern anderer ethnischer Gruppen kam.

2.3.2 Erfahrungen mit Diskriminierung, Vorurteilen und Akzeptanz

Insgesamt muss eine Unterscheidung zwischen einem unterstützenden und einem dissonanten Umfeld gemacht werden (Flammer & Alsaker, 2002). Je mehr Akzeptanz und je weniger Vorurteile den MigrantInnen von der Mehrheitsgesellschaft entgegengebracht wird, desto höher ist deren nationale Identität (Nesdale, 2002). Mit dieser Akzeptanz gehen ebenfalls mehr Sozialkontakte mit der Aufnahmegesellschaft, ein höherer Selbstwert, eine höhere Selbstwirksamkeit und ein höherer Joberfolg einher. In einer Studie mit jungen Adoleszenten mit und ohne Migrationshintergrund in den Niederlanden konnten Verkuyten und Thijs (2006) herausfinden, dass Diskriminierungserfahrungen, die gegen die eigene ethnische Herkunft gerichtet waren, zu einem geringeren ethnischen und globalen Selbstwert führten.

Ten Teije, Coenders und Verkuyten (2013) sprechen hingegen von einem „Paradoxon der Integration“. Sie konnten einerseits Hinweise darauf finden, dass höher gebildete MigrantInnen (gemessen an vier verschiedenen Migrationsgruppen) in den Niederlanden mehr Kontakt mit der niederländischen Bevölkerung hatten, da sie eine positivere Einstellung und weniger Diskriminierung wahrnahmen. Andererseits fanden sie in derselben Studie, dass höher gebildete MigrantInnen unabhängig vom Kontaktverhalten geringere Akzeptanz und höhere Diskriminierung erfuhren.

3 ZUSAMMENFASSUNG

Zur *sozialen Identität* gehören laut Schmidt-Denter et al. (2005) Faktoren, wie das Zugehörigkeitsgefühl und die Einstellung zu verschiedenen Gruppen. Soziale

Vergleichsprozessen dienen dazu, die eigene Gruppe als „ähnlich“ oder „unähnlich“, „besser“ oder „schlechter“ im Gegensatz zu anderen Gruppen zu bewerten (vgl. Maehler, 2012) und bilden die Grundlage der Definition von Gruppen, die laut Tajfel (1982) über drei Komponenten der Wahrnehmung erfolgt: die kognitive, die evaluative und die emotionale. Wenn die Unterscheidung von der Outgroup negativ ausfällt, muss anhand von Strategien bei negativen Vergleichserlebnissen eine positive soziale Identität aufrecht erhalten werden (Mummendey et al., 1999; Tajfel, 1982; Tajfel & Turner, 1986). Die Strategien sind laut Tajfel und Turner (1986) die individuellen Mobilität, die Strategie des sozialen Wettbewerbs und die Strategie der sozialen Kreativität.

Phinney (2003) beschreibt *ethnic identity* (ethnische Identität) als jenen Teil der sozialen Identität, der das subjektive Gefühl einer Gruppenzugehörigkeit zu einer Ethnie bzw. Kultur beinhaltet. Diese Zugehörigkeit kann sich sowohl auf eine ethnische Mehrheit als auch auf eine Minderheit beziehen. Sie ist dynamisch und daher abhängig von entwicklungsbezogenen und kontextuellen Faktoren (Marcia et al., 1993). Eine starke ethnische Identität ist eine Ressource für eine positiven psychologischen Anpassung durch die Faktoren Selbstwert, Lebenszufriedenheit, Fröhlichkeit und wenig Einsamkeit und Depression (Kiang et al., 2006). In diesem Zusammenhang wird von Vivero und Jenkins (1999) das Phänomen der *cultural homelessness* (kulturellen Heimatlosigkeit) beschrieben, welches einen Risikofaktoren in Hinblick auf den multikulturellen Hintergrund, die ethnische Identität und den Selbstwert von Testpersonen darstellte.

Phinney (1993), der Eriksons Theorie der Ego-Identitätsentwicklung und Marcias Ego-Identitätsstatusmodell in seine Theorie der ethnischen Identitätsentwicklung integrierte, schreibt von vier Identitätsstadien, die sich aus einer Kombination von Vorhandensein und Fehlen von Exploration und Commitment ableiteten.

Die nationale Identität ist das Ausmaß der Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft, dem Staat, in dem man lebt, und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Mehrheitsgesellschaft (Phinney, 2003). Nesdale (2002) nennt drei Hauptprädiktoren für die Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft: (1) der Wille, das eigene Leben an die Standards und Werte der Aufnahmegesellschaft anzupassen, (2) beruflicher Erfolg und (3) die Akzeptanz von der Mehrheitsgesellschaft. Der Kontakt mit der eigenen ethnischen Gruppe und Vorurteile, die den Befragten in seiner Studie von der Mehrheitsgesellschaft entgegen gebracht wurden, hatten einen negativen Einfluss auf die nationale Identität.

Akkulturation bezeichnet den Prozess der Aneignung einer zweiten Kultur (Rudmin, 2009) und ist ein komplexes Konstrukt, welches Verhaltensweisen, Einstellungen und Werte beinhaltet, die sich durch den Kontakt zwischen Kulturen verändern (Phinney, Horenczyk et al., 2001). Nach dem zweidimensionalen Akkulturationsmodell sind ethnische und nationale Identität zwei Dimensionen von Identität, die sich beide unabhängig voneinander entwickeln können (Bourhis et al., 1997).

Phinneys Modell der ethnischen Identität (2003) basiert auf dem Akkulturationsmodell von Berry (1997) und nennt vier Strategien der Akkulturation in der Mehrheitsgesellschaft: die Assimilation, die Segregation, die Marginalisierung und die Integration. Als bikulturell werden jene Personen bezeichnet, die sich sowohl mit ihrer ethnischen Herkunft als auch mit der Mehrheitsgesellschaft in stark identifizieren. Hier nennen Phinney und Devich-Navarro (1997) die Möglichkeit, dass zwei Kulturen so verschmelzen können, dass eine neue Kultur entsteht. Zu der separierten Gruppe gehören laut dem Modell jene Personen, die sich in hohem Maße mit ihrer Herkunftskultur identifizieren und gleichzeitig keinerlei Zugehörigkeit gegenüber der Mehrheitsgesellschaft empfinden.

Als Einflussfaktoren auf die ethnische Identität werden soziodemografische Faktoren, kulturelle und familiäre Faktoren und weitere soziale Faktoren genannt. Besonders der Einfluss der ethnischen und kulturellen Sozialisierung ist zu beachten (Hughes et al., 2006). Juang und Syed (2010) konnten beispielsweise einen positiven Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Exploration und Commitment der ethnischen Identität und der kulturellen Sozialisierung innerhalb der Familie finden.

Die ethnische Zugehörigkeit ist also ein zentraler Faktor der Identitätsentwicklung von ethnischen Minderheiten und muss daher in ihrer Qualität und auf die Relevanz der einzelnen Faktoren für das Individuum untersucht werden.

II EMPIRISCHER TEIL

ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN

4 ZIELSETZUNG

Ziel dieser Forschungsarbeit ist die Beschreibung des Prozesses der ethnischen Identitätsfindung anhand der subjektiven Wahrnehmung und qualitativen Beschreibung der österreichisch-türkischen bzw. deutsch-türkischen Identität (Ingroup) im Vergleich zu verschiedenen Outgroups (z. B. Aufnahmekultur und Ursprungkultur). Ein besonderes Augenmerk soll hierbei auf das Konzept der Bikulturalität (Phinney, 2003) gelegt werden. Hierfür werden besonders Ressourcen und intervenierende Variablen sowie relevante Lebensereignisse, die rückblickend als zentral für die Entwicklung der eigenen ethnischen Identität gesehen werden, herausgearbeitet und in weiterer Folge mit bisherigen Forschungsergebnissen aus der Literatur in Beziehung gesetzt.

5 FRAGESTELLUNGEN

Diese Forschung soll einen Beitrag zum besseren Verständnis der sozialen Identitätsentwicklung in einem akkulturierten Setting und der Beziehung von ethnischer und nationaler Identität bei bikulturellen Individuen leisten. Daher wurden Forschungsfragen entwickelt, die das Thema möglichst umfangreich erfassen sollen. Aus den genannten Überlegungen ergeben sich drei inhaltliche Ebenen für diese Arbeit. Diese Betrachtungsschwerpunkte lehnen sich an das *Bicultural Ethnic Identities Interview* von Marks et al. (2011) an und entsprechen der im sozialen Kontext häufig verwendeten Unterteilung in Mikro-, Meso- und Makroebene eines Sachverhalts.

Die Mikroebene, weiterhin bezeichnet als *kulturelle Identifikation*, bezieht sich auf das Erleben der eigenen ethnischen Identität der Befragten, inklusive evaluativer Wahrnehmung einzelner, der Ingroup und Outgroup als zugehörig erlebter Eigenschaften (vgl. Tajfel, 1982). Hier sollen besonders das Erleben und die emotionalen Komponenten der österreichisch-türkischen bzw. deutsch-türkischen Identität herausgearbeitet werden. Außerdem sollen systematisch Mechanismen aufgezeigt werden, durch die es den Befragten ermöglicht wurde, im Sinne von Tajfel und Turner (1986) bei negativen Vergleichserlebnissen eine positive soziale Identität aufrechtzuerhalten. Die soziodemografischen Faktoren werden in der weiteren Arbeit in der Stichprobenbeschreibung berücksichtigt, jedoch dann aufgrund der geringen

Stichprobengröße und der hohen Homogenität der Stichprobe in Bezug auf Alter, Bildung und sozioökonomische Faktoren nicht weiter in der Fragestellung berücksichtigt.

Der zweite Schwerpunkt liegt auf dem *Einfluss des kulturellen Hintergrunds und der Routinen innerhalb der Familie* auf die ethnische Identität (Mesoebene). Hier soll besonders darauf geachtet werden, inwieweit Geburtsort, Aufenthaltsdauer und Sprachkenntnisse einen Einfluss auf die heutige ethnische Identität haben (z. B. Maehler, Schmidt-Denter, Skuballa, et al., 2008; Nesdale, 2002; Schönpflug, 2005). Außerdem soll der Einfluss der Familie auf die ethnische Identitätsentwicklung herausgearbeitet werden. Hier stehen die ethnische und die kulturelle Sozialisierung (Hughes et al., 2006) im Vordergrund des Interesses.

Die *akademischen und peerbezogenen Erfahrungen* bilden den dritten Schwerpunkt der Arbeit (Makroebene). Hier steht besonders die Frage nach Kongruenz und Inkongruenz des sozialen Umfelds in Kindheit, Schulzeit und heute im Mittelpunkt des Interesses. Diese Aspekte können besonders im Rahmen der Einflussfaktoren der nationalen Identität (Nesdale, 2002) ermittelt werden, die sowohl die Akzeptanz der Mehrheitsgesellschaft, Erfolgserlebnisse im beruflichen Leben und die Sozialkontakte mit der ethnischen Gruppe beinhalten.

Aus diesen Schwerpunkten ergeben sich zugeordnet zu den drei Ebenen folgende Forschungsfragen:

Kulturelle Identifikation:

1. Welcher ethnischen Identität nach Phinney (2003) sind die einzelnen Befragten zuzuordnen?
2. Wie erleben junge Erwachsene mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich und Deutschland ihre eigene ethnische Identität?
3. Durch welche Mechanismen wird im Laufe der Kindheit und Jugend eine positive soziale Identität aufrechterhalten?

Kultureller Hintergrund & Routinen der Familie

4. Wie beeinflusst der kulturelle Hintergrund die ethnische Identität?
5. Wie beeinflusst die Familie die ethnische Identität?

Akademische- und peerbezogene Erfahrungen

6. Wie beeinflusst das soziale Umfeld zu verschiedenen Entwicklungszeitpunkten rückblickend die Entwicklung der sozialen Identität?

METHODE

Für den Forschungsprozess wurde ein methodischer Ansatz gewählt, der ein hypothesengenerierendes (induktives) Vorgehen ermöglicht, um einen möglichst hohen Realitätsgehalt und eine hohe Bewährungswahrscheinlichkeit zu gewährleisten (Lamnek, 2005). Das Vorgehen soll sich demnach an den Informationen und der Logik orientieren, die bereits im Feld vorzufinden sind (Froschauer & Lueger, 2009). Da das Erleben der eigenen Lebenssituation der Befragten im Vordergrund des Interesses steht, muss ein Fokus auf ein subjektbezogenes Verstehen gelegt werden. Das Vorgehen ist somit idiografisch, da soziale Erscheinungen durch die Kommunikation über Intentionen, Motive und Ziele der Individuen beschrieben und verstanden und dadurch auf Sinn und Bedeutung hinterfragt werden (Lamnek, 2005). Daher soll bereits zu Beginn eine Offenheit sowohl in Bezug auf die Theoriebildung gewährleistet sein, indem Kategorien und Hypothesen erst im Laufe des Forschungsprozesses entstehen, als auch in Bezug auf das Untersuchungsfeld, dem offen und aufgeschlossen gegenüber getreten wird. Die Entscheidung fiel daher auf einen qualitativen Forschungsansatz.

Die Zyklizität, die Prozesshaftigkeit der qualitativen Forschung, ermöglicht es, frei von anfänglich festgelegten statistischen Hypothesen (wie beispielsweise in der quantitativen Forschung üblich), den theoretischen Bezugsrahmen an den aktuellen Forschungsstand flexibel anzupassen und zu erweitern. Theoretische Vorannahmen dienen also der Strukturierung des Prozesses, sind jedoch nicht statisch, sondern dynamisch-prozessual (Lamnek, 2005).

Bei der Bearbeitung der Forschungsergebnisse dient im Gegensatz zum quantitativen, objektiven Messen von Ereignissen eine subjektive Interpretation als Basis. Daher soll der Anspruch bestehen, sich einer störenden subjektiven Voreingenommenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand bewusst zu sein und diese soweit wie möglich zu beseitigen (Lamnek, 2005). Die Qualitätssicherung soll dadurch gewährleistet sein, dass auch

vorübergehende Forschungsergebnisse permanent miteinander in Beziehung gesetzt, reflektiert und gegebenenfalls adaptiert werden (Froschauer & Lueger, 2009). Außerdem sollen die einzelnen Forschungsschritte in Form dieses Berichts soweit wie möglich offen gelegt werden, um das methodische Vorgehen nachvollziehbar und intersubjektiv nachprüfbar zu machen (Lamnek, 2005).

Aus diesen Überlegungen ergaben sich zwei Forschungszyklen. Der erste mit der Frage nach der ethnischen Identitätsentwicklung ethnischer Minderheiten im Zeitraum der späten Adoleszenz (18-22 Jahre) (Schaub & Zenke, 2002). Dieser Zeitraum wurde gewählt, weil er auch in nicht-westlichen Kulturen vorkommt (Schlegel & Barry, 1991) und daher erwartet wurde, dass er von universalen Entwicklungsschritten geprägt ist. Der zweite Zyklus erfolgte daraufhin mit Schwerpunkt auf dem frühen Erwachsenenalter (18-35 Jahre) (Oerter & Montada, 2002).

6 POPULATION

6.1 Theoretische Stichprobenauswahl

Das für qualitative Untersuchungen übliche *theoretical sampling* (theoretische Stichprobenauswahl) unterliegt, im Gegensatz zur Zufallsstichprobe der quantitativen Forschung, keiner statistischen Repräsentativität. Der Schwerpunkt liegt auf einer inhaltlich begründeten Stichprobenziehung, die ebenfalls im Laufe des Forschungsprozesses an die bereits erlangten Ergebnisse angepasst werden kann (Lamnek, 2005). Das bedeutet, dass die ausgewählten Personen dem Forschungsgegenstand inhaltlich entsprechen müssen.

Hierfür wurden, im Sinne eines *selektiven Samplings*, die für die Forschungsfragen relevanten Fälle ausgewählt, um Verzerrungen zu vermeiden (Lamnek, 2005). Die letztendliche Stichprobe besitzt demnach in allen Fällen die im Vorhinein auf der Basis von Theorie und Erwartungen festgelegten und als relevant erachteten Merkmale. Der Nachteil ist hier, dass typische Merkmale der Population, die im Vorhinein nicht bekannt sind oder berücksichtigt wurden, nicht zum Vorschein kommen können. Der Vorteil ist das strukturierte Vorgehen, welches von Lamnek (2005) für diese Methode empfohlen wird und den Einstieg in ein weitreichendes Feld erleichtert:

Zu Beginn werden die Merkmale und dazugehörigen Merkmalsausprägungen definiert, die den ForscherInnen als inhaltlich relevant erscheinen. Aus der Grundgesamtheit von Personen mit Migrationshintergrund wurden für den ersten Forschungszyklus also jene Adoleszenten stichprobenhaft ausgewählt, die der zweiten Migrationsgeneration innerhalb ihrer Familien angehörten, um zu gewährleisten, dass direkte Erfahrungen mit dem Migrationsprozess über die Elterngeneration gemacht und vermittelt wurden. Außerdem wurde der Altersbereich auf die späte Adoleszenz (18 bis 22 Jahre) beschränkt, da sich erst in diesem Alter eine ethnische Identität deutlich herausbildet (vgl. Marks et al., 2011). Darüber hinaus sollten die Befragten mindestens einen Elternteil aus einem Drittstaat (Nicht-EWR-BürgerInnen) haben, da sich bei ihnen aufgrund der rechtlichen Situation erhöhte Schwierigkeiten mit Sprache, Bildungserfolg und Kultur und demzufolge ein stärkerer Familienbezug und eine klarere Rollenverteilung innerhalb der Familie vermuten ließen. Dadurch sollte gewährleistet sein, dass sowohl Faktoren der Sprache, der kulturellen Unterschiede und der familiären Sozialisierung im Laufe der Erhebung thematisiert werden. Der Migrationsgrund sollte innerhalb der Stichprobe möglichst divers sein, da dementsprechend unterschiedliche Erfahrungen im Zusammenhang mit der Aufnahmegesellschaft, aber auch im Zusammenhang mit familiären Prozessen zu erwarten waren.

Nach dem zweiten Interview wurde für den zweiten Forschungszyklus mithilfe einer nachträglichen Korrektur der Stichprobenauswahl (im Sinne des *theoretical sampling*) die Stichprobe deutlich eingegrenzt. Das Alter der Befragten wurde auf 18 bis 35 Jahre (frühes Erwachsenenalter) ausgeweitet, da bei den Befragten des ersten Zyklus eine zu geringe Reflektion über die Entwicklung während der Kindheit und Schulzeit stattgefunden hatte. Besonders während der narrativen Interviewpassagen bezogen sie sich hauptsächlich auf ihre derzeitige Lebenssituation und waren nur unzureichend in der Lage, ihre derzeitige ethnische Identität zu definieren und mit vergangenen Lebensphasen in Beziehung zu setzen. Dementsprechend wurde auch die Migrationsgeneration der Befragten auf die 2. und 3. Generation erweitert. Außerdem wurde die Voraussetzung eines Schulabschlusses (Abitur bzw. Matura) hinzugefügt, um den Faktor der schulischen Bildung und Bildungserfahrungen möglichst konstant zu halten. Dazu wurde die Ethnizität der Befragten auf den türkischen Migrationshintergrund beschränkt, da sich bereits in den ersten zwei Interviews bei Betrachtung von verschiedenen ethnischen Hintergründen eine zu hohe Komplexität des Themas abzeichnete. Die türkische Ethnie

wurde einerseits aufgrund ihrer Verfügbarkeit in Österreich ausgewählt, andererseits aufgrund der bestehenden sozialen Netzwerke dieser verhältnismäßig „großen“ Minderheit in Österreich. Daher und aufgrund von vorliegenden Studien wurde vermutet, dass es für junge Erwachsene mit türkischem Migrationshintergrund besonders viele Möglichkeiten gibt, den eigenen ethnischen Hintergrund zu explorieren und auch auszuleben. Demnach wurde eine stärkere ethnische Identität erwartet. Als Besonderheit ergab sich außerdem im Laufe der Forschung, dass zwei der sechs Befragten des zweiten Zyklus in Deutschland aufgewachsen und erst zum Studium nach Österreich gekommen waren. Aufgrund der Differenzen in der Migrationsgeschichte der TürkInnen in beiden Ländern wurden sie dennoch nicht aus der Analyse ausgeschlossen, da sich Unterschiede im Erleben der eigenen ethnischen Identität aufgrund der Aufenthaltsdauer der Eltern und der dementsprechenden verschiedenen Sozialisierungserfahrungen vermuten ließen.

Im Anschluss an die Definition der Merkmale wurde dann die Stichprobengröße festgelegt (Lamnek, 2005). Diese ist, laut Philipp Mayring (2010), von der Untersuchungsmethode, in diesem Fall der Art des Interviews, abhängig. Bei problemzentrierten Interviews können beispielsweise, aufgrund der höheren Strukturierung der Befragung durch den vorliegenden Leitfaden, größere Stichproben untersucht werden als bei narrativen Interviews. Da es sich hier jedoch um problemzentrierte Interviews mit narrativen Elementen handelte, wurden nach den ersten beiden Interviews des ersten Zyklus noch weitere sechs qualitative, halbstrukturierte Interviews im zweiten Zyklus geführt. Das hierdurch entstandene Datenvolumen konnte dadurch im Rahmen des Forschungsprozesses mit genügend Sorgfalt bearbeitet werden und ließ außerdem eine für die Fragestellung ausreichende Informationsdichte erwarten.

Der Feldzugang erfolgte zu Beginn über ein Kulturinstitut in Wien, in dem für diverse Veranstaltungen regelmäßig besonders afrika-, arabisch- und türkei-stämmige Personen zusammenkommen. Das erste Interview des ersten Forschungszyklus entstand also unter den Voraussetzungen einer *Gelegenheitsstichprobe*, da die Probandin leicht verfügbar war und den zuvor festgelegten Populationsmerkmalen entsprach. Sie hatte sich während einer Veranstaltung von arabischen Adoleszenten in diesem Institut bereit erklärt, an der Forschung teilzunehmen. Diese Art des *samplings* birgt zwar die Gefahr eines geringeren Informationsgehalts und könnte ebenfalls die Auswahl ineffizienter Fälle mit sich bringen (Lamnek, 2005), diese Faktoren traten jedoch zugunsten der Ökonomie der Stichprobenziehung in den Hintergrund.

Das zweite Interview des ersten Zyklus ergab sich über den Kontakt mit der bereits untersuchten Probandin, also mittels *Schneeballverfahren*. Dieses ermöglichte nicht nur eine schnelle und unproblematische Kontaktaufnahme, sondern gewährleistete auch eine anfängliche Vertrauensbasis zwischen Forscherin und den Befragungspersonen. Ein Nachteil dieser Stichprobenziehung ist der dadurch erhobene, spezifische Personenkreis (*Klumpenstichprobe*) (Lamnek, 2005).

Die ersten drei Interviews des zweiten Zyklus erfolgten ebenfalls über die Gelegenheitsstichprobe im besagten Institut. Das vierte und sechste Interview erfolgten wiederum mittels Schneeballverfahren, da der Kontakt zur vierten Befragungsperson von der zweiten, und zur sechsten von der vierten in die Wege geleitet worden war. Die fünfte Interviewperson wurde über den Kontakt eines Bekannten hergestellt, der in diesem Institut tätig war.

6.1 Beschreibung der Stichprobe

Die untersuchten Personen waren zwischen 25 und 28 Jahre alt und hatten jeweils zwei türke-istämmige Elternteile. Alle besaßen die österreichische bzw. deutsche Staatsbürgerschaft und waren wohnhaft in Wien, Österreich. Die beiden deutschen Staatsbürgerinnen waren erst zum Studium bzw. zum Arbeiten im jungen Erwachsenenalter nach Wien gekommen. Alle Befragten verfügten über sehr gute Deutschkenntnisse und nahmen freiwillig an der Studie teil. Tabelle 3 zeigt einen Überblick über die wichtigsten soziodemografischen Daten der Befragten.

Tabelle 3. Soziodemografischer Überblick über die Interviewpersonen.

Name	Geschlecht	Alter	Staats- angehörigkei t	geboren in	Eltern aus	Ethnie	Glaubens- richtung
Aysun	w	28	Deutschland	Deutschland	Marmara- Region	türkisch	sunnitisch
Betül	w	25	Österreich	Türkei	Zentralanatolie n	kurdisch	sunnitisch
Cem	m	28	Österreich	Österreich	Mittelmeer- Region	kurdisch	alevitisch
Deniz	m	27	Österreich	Türkei	Südostanatolien	türkisch	alevitisch
Esra	w	26	Deutschland	Deutschland	Marmara- Region	türkisch	sunnitisch
Fatma	w	25	Österreich	Österreich	Zentralanatolie n	türkisch	sunnitisch

Die erste Untersuchungsperson, Aysun¹ (Personencode A), eine 28-jährige, in Bad Kreuznach geborene Deutsche, kam nach ihrem abgeschlossenen Studium der vergleichenden Religionswissenschaften zum Arbeiten nach Wien. Ihre Eltern stammen aus der Marmararegion, haben die türkische Staatsbürgerschaft und sind türkisch-sunnitisch. Ihr Vater hatte in der Türkei die Hauptschule absolviert und arbeitete, bis zu seinem Tod vor etwa 15 Jahren, als KFZ-Mechaniker. Die Mutter hatte in der Türkei die Grundschule besucht und ist bis heute als Hausfrau tätig. Der Vater war gemeinsam mit dem Großvater im Alter von 30 Jahren nach Deutschland migriert. Ihre Eltern hatten in der Türkei geheiratet und die Mutter war dann mit 26 Jahren zu ihrem Ehemann nach Deutschland gezogen. Aysun hat zwei ältere Brüder.

Die zweite Interviewperson, Betül (B), wurde vor 25 Jahren in Kirsehir (Zentralantolien) in eine kurdisch-sunnitische Familie hineingeboren und ist im Alter von 10 Jahren gemeinsam mit ihrer Mutter, ihrer älteren Schwester, ihrer jüngeren Schwester und ihrem jüngeren Bruder nach Wien gezogen. Der Vater hatte zu diesem Zeitpunkt bereits seit 9 Jahren in Österreich als Bäcker gearbeitet. Bis zum Umzug nach Österreich hatte Betül mit ihren Geschwistern und ihrer Mutter bei deren Schwiegereltern in der Türkei gewohnt. Beide Eltern hatten in der Türkei ihren Schulabschluss gemacht, die Mutter ist heute Angestellte. Der Vater erhielt im Alter von 56 Jahren die österreichische Staatsbürgerschaft, die Mutter ist türkische Staatsbürgerin. Die Befragte arbeitete nach ihrem Schulabschluss mehrere Jahre als Angestellte und ist derzeit als Jugendarbeiterin und Freizeitpädagogin in Wien tätig.

Ein weiterer Befragter, Cem (C), ein 28-jähriger kurdischer Alevit und Jus-Student, wurde in St. Pölten, Niederösterreich geboren und kam zum Studium nach Wien. Die Eltern stammen aus der türkischen Mittelmeerregion, sind im Alter von 23 und 24 Jahren nach Österreich gekommen und haben beide die österreichische Staatsbürgerschaft. Die Mutter hatte bereits, seitdem sie 12 Jahre alt war, gemeinsam mit ihren Eltern in Deutschland gelebt, hatte dort die Hauptschule abgeschlossen und ist derzeit als Kindergärtnerin und politisch tätig. Der Vater hatte in der Türkei das Gymnasium besucht und ist heute Arbeiter. Cem hat eine Zwillingsschwester.

¹ Namen aller Befragungspersonen wurden anonymisiert

Der vierte Befragte, Deniz (D), wurde vor 27 Jahren in Gazi-Antep (Südostanatolien) als Sohn einer türkisch-alevitischen Familie geboren und ist im Alter von zwei Jahren nach Österreich gekommen. Beide Eltern haben die österreichische Staatsbürgerschaft und waren im Alter von 35 und 45 Jahren gemeinsam nach Österreich gekommen. Die Mutter hatte in der Türkei die Grundschule besucht und ist derzeit Pensionistin, der Vater hatte keine Schule besucht und ist vor einigen Jahren verstorben. Deniz ist der Jüngste von insgesamt sechs Geschwistern, studiert Wirtschaftsrecht und arbeitet bei einer Bank in Wien.

Die fünfte Interviewperson, Esra (E), eine 26-jährige türkische Sunnitin und Architekturstudentin, wurde in Hamburg, Deutschland geboren. Die Eltern, beide aus der Marmararegion, besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft. Der Vater ist im Alter von 18 Jahren nach Deutschland gekommen, nachdem sein Vater bereits einige Jahre in Deutschland gearbeitet hatte. Zwei Jahre später heiratete er die Mutter von Esra in der Türkei, woraufhin sie ebenfalls nach Deutschland kam. Die Mutter hatte in der Türkei die Mittelstufe abgeschlossen und ist derzeit Hausfrau, der Vater hatte sich nach seiner Berufsschule in Deutschland selbstständig gemacht. Esra ist die Älteste von insgesamt vier Geschwistern, zum Studium nach Wien gezogen und heute mit einem Türken verheiratet, der mittlerweile ebenfalls in Wien wohnt.

Die letzte Untersuchungsperson, Fatma (F) ist 25 Jahre alt und in Wien geboren und aufgewachsen. Ihre türkisch-sunnitischen Eltern kamen 1984, im Alter von 20 und 24 Jahren, aus Zentralanatolien nach Wien. Die Mutter hatte in der Türkei zwei Jahre die Schule besucht und ist heute Hausfrau, der Vater arbeitet seit seinem Gymnasialabschluss als Gärtner. Fatma studiert Betriebswirtschaftslehre in Wien und arbeitet in derselben Bank wie Deniz. Sie hat einen älteren und einen jüngeren Bruder.

7 BESCHREIBUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Im ersten Forschungszyklus wurden die Befragten zuerst über die Anonymität der Daten und die schriftliche und digitale Gesprächsaufzeichnung informiert. Danach wurde ein problemzentriertes, teilstrukturiertes Leitfadeninterview mit diversen narrativen Elementen verwendet. Hinzu kam ein projektives Element (Aufstellung der Familie und Freunde anhand von Holzfiguren), das vermehrt der Exploration des Materials und dem

Gesprächsanstoß diene. Im Anschluss an das Interview und den interaktiven Teil wurde der demografische Fragebogen vorgegeben.

Im zweiten Zyklus erfolgte ebenfalls die Information zum allgemeinen Ablauf zuerst, danach wurde der demografische Fragebogen vorgegeben, der bereits Angaben zur Migrationsgeschichte der Eltern und zu Alter, Bildungsgrad und Okkupation der einzelnen Familienmitglieder enthielt (siehe Anhang C). Dadurch war es im Laufe der restlichen Befragung möglich, gezielter auf spezifische Familienmitglieder Bezug zu nehmen. Darauf folgte das problemzentrierte Leitfadeninterview mit Rückfragen zu Unklarheiten oder bestimmten Interviewpassagen, die aufgrund des erwarteten Informationsgehalts noch weiter ausgeführt werden sollten (siehe Anhang D). Zum Schluss erfolgte das Nachgespräch. Dieses wurde offen, also ohne Leitfaden, geführt und begann meist mit der Erläuterung des Themas und der Forschungsfragen der Studie. In diesem Zusammenhang wurden auch bereits erste Hypothesen gegenüber den Interviewpersonen offengelegt, da diese in vielerlei Hinsicht als „kulturelle ExpertInnen“ fungieren konnten.

Die Dauer der Interviews betrug letztendlich zwischen 1:05 Stunde und 1:51 Stunde, wobei die anschließenden Nachgespräche und Rückfragen jeweils weitere 10 Minuten bis 1:22 Stunden ausmachten. Daraus ergab sich für den zweiten Forschungszyklus ein Gesamtinterviewmaterial von ca. 12 Stunden.

7.1 Problemzentriertes Interview

Als Erhebungsinstrument diene das problemzentrierte Interview. Diese Form des Interviews wurde nach einem zuvor erstellten Leitfaden geleitet, aber bot auch Freiraum für erzählgenerierende Zwischenfragen, z.B. durch Rückfragen und Paraphrasierungen (Witzel, 2000). Die Reihenfolge und Formulierung der Fragen sollte je nach Gesprächsverlauf variieren. Wichtig war, dass der Leitfaden nach Vorüberlegungen zum Thema (Kontextwissen) die Kommunikation zwischen Interviewerin und Befragungsperson im Laufe der Befragung immer weiter auf das Forschungsproblem zuspitzte. Außerdem sollte gewährleistet sein, dass die aus Vorüberlegungen entstandenen Themen auch tatsächlich zur Sprache kamen (Atteslander, 2008).

Es gab zwei Forschungszyklen, wobei der Leitfaden des ersten Zyklus im zweiten durch zusätzliche Fragen zum Umgang mit Sprache inner- und außerhalb der Familie

ergänzt wurde. Die Befragten wurden außerdem dazu aufgefordert, sich bei der Beantwortung der Fragen rückblickend auf die Entwicklung von ihrer Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter zu beziehen. Hierfür wurde ein Interviewleitfaden erstellt (siehe Anhang D), der eine möglichst weit gefasste Einstiegsfrage enthielt, um die interviewte Person in einen Erzählfluss zu bringen (Froschauer & Lueger, 2009). Außerdem sollte der Einstieg eine Offenheit gewährleisten, um den Untersuchungsrahmen für weitere Befragungen zu klären und die forschende Person auf relevante Thematiken aufmerksam zu machen. Relevante Elemente im Feld sollten nicht durch zu eng gefasste Fragestellungen übersehen werden (Lueger, 2010).

Aufgrund der Fragestellung wurde der Leitfaden nach den ersten beiden Interviews konkretisiert, um gezielter Bezug auf die Forschungsfragen zu nehmen. Anschließend an das Leitfadeninterview konnten gezielte Rückfragen (narrative Elemente) zu bestimmten Forschungsfragen gestellt werden, die den Vorteil hatten, dass sich die Interviewpersonen eher aufgefordert fühlten, detailliert zu beschreiben, auf Verständlichkeit zu achten und zentrale und periphere Informationen voneinander zu trennen (Lueger, 2010).

7.2 Bicultural Ethnic Identities Interview nach Marks, Patton und Garcia Coll

Dieses Interview von Marks et al. (2011) bildete die strukturelle Grundlage für den vorliegenden Interviewleitfaden. Die AutorInnen konnten anhand eines mixed-method-Designs die Altersabhängigkeit von ethnischer Identität am Beispiel einer amerikanischen Stichprobe ermitteln. Hierzu bildeten sie aus den 84 StudienteilnehmerInnen zwei Alterskohorten. Die ältere Kohorte bestand aus älteren Adoleszenten zwischen 18 und 21 Jahren, die jüngere aus Adoleszenten zwischen 14 und 17 Jahren. Zusätzlich zur Ermittlung der Antwortdauer auf Fragen zur ethnischen Identität wurden qualitative Interviews geführt, die Herzfrequenz erhoben und ein Gesundheitsfragebogen vorgelegt. Die Untersuchungspersonen beschrieben sich selbst als multikulturell. Das 15 bis 20-minütige *Bicultural Ethnic Identities Interview*, welches mit allen Untersuchungspersonen durchgeführt wurde, ist positiv herauszuheben. Das Interview enthielt zum Großteil Fragen aus dem *Multigroup Ethnic Identity Measure* (Phinney, 1992). Erfragt wurden erstens Aspekte der ethnischen Identifikation, wie z. B. der Stolz, Zuschreibungen zur eigenen ethnischen Gruppe (*label use*) und zur Zentralität der ethnischen Identität

zwischen anderen Teilen der Identität, wie z.B. der Rolle als SchülerIn, als Mann oder Frau oder als Familienmitglied. Zweitens gab es Fragen zum kulturellen Hintergrund der Familie und deren Routinen, inklusive der Migrationsgeschichte, dem Bildungsstand der restlichen Familienmitglieder und dem Sprachlevel der Befragten. Und drittens enthielt das Instrument Fragen zu akademischen und peerbezogenen Erfahrungen in der Schule in Hinblick auf die Bikulturalität der Befragten (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. Aufbau des Bicultural Ethnic Identities Interview (Marks, Patton & Garcia Coll, 2011).

Themenbereiche	Frageninhalte
Ethnische Identifikation	• Selbstbeschreibung als <i>bikulturell</i> • ethnischer Stolz (Skala 1 – gar nicht stolz bis 5 – extrem stolz) • nationaler Stolz (Skala 1 – gar nicht stolz bis 5 – extrem stolz) • Zuschreibungen zur eigenen ethnischen Identität (<i>label use</i>) • Zentralität der ethnischen Identität zwischen anderen Teilen der Identität (Beruf, Geschlecht, Familie)
Kultureller Hintergrund der Familie und deren Routinen	• Informationen zur Migrationsgeschichte • Familienzusammensetzung • Bildungsstand der Familie • Sprachkenntnisse der Befragten
Akademische und peerbezogene Erfahrungen in der Schule	• offen

Der Leitfaden wurde im zweiten Zyklus durch Fragen nach dem Umgang mit Sprache innerhalb der Familie und im sozialen Umfeld und Fragen nach der ethnischen und kulturellen Sozialisierung (vgl. Hughes et al., 2006) ergänzt (Unterpunkt *Kultureller Hintergrund der Familie und deren Routinen*).

8 AUSWERTUNG

Für die Auswertung wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse von Philipp Mayring verwendet (Mayring, 2010). Diese Methode ist stark strukturiert und erfolgt in drei Schritten. Als erstes werden Fragestellungen, Begrifflichkeiten, Kategorien und Analyseinstrumente aus dem Material (und gegebenenfalls Vorwissen) gebildet. Diese

Instrumente werden anschließend auf das gesamte Datenmaterial angewendet und danach in Bezug auf die Fragestellung qualitativ analysiert und interpretiert. Es gibt, nach Mayring, drei verschiedene Formen der Analyse, die je nach Interpretationsschwerpunkt ausgewählt werden: Die zusammenfassende, die explikative und die strukturierende Inhaltsanalyse. Die explikative Analyse bietet zum Beispiel die Möglichkeit, weiteres Material zur Erklärung von Textstellen heranzuziehen, wohingegen die strukturierende Inhaltsanalyse das Material auf der Basis von Kriterien untersucht, die bereits zuvor festgelegt wurden.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse zielt darauf ab, das vorliegende Material so weit zu reduzieren, dass aus einer Fülle an Informationen nur jene wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, die das Material möglichst vollständig repräsentieren. Es können sowohl möglichst große Datenmengen verarbeitet als auch kleinere Datenmengen übersichtlich zusammengefasst und dargestellt werden. Die Kategorien werden induktiv (aus dem Material heraus) gebildet und machen die Inhalte der Interviews miteinander vergleichbar. Dadurch können Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviewpersonen erkennbar gemacht werden (Mayring, 2010).

Zuerst wird das Datenmaterial mittels Auswertungstabellen mehrfach abstrahiert (*Reduktion*), um den Korpus überschaubarer zu machen und die wesentlichen Inhalte zu extrahieren. Hierzu werden die inhaltlich relevanten Elemente des Materials (*Kodiereinheiten*) zuerst für jedes Interview (A bis F) mit einer Nummerierung versehen, um sie im weiteren Prozess leichter zu differenzieren und zugänglich zu machen. Anschließend werden die Kodiereinheiten paraphrasiert, also in eine beschreibende Form übertragen, und generalisiert. Textstellen mit ähnlichem oder identischem Inhalt werden heraus gestrichen (*Selektion*), um Redundanzen zu vermeiden.

Sobald die Inhalte reduziert sind, werden Kategorien gebildet, um den Forschungsgegenstand zu spezifizieren. Die Kategorien können im Sinne des zyklischen Vorgehens im Laufe der Auswertung immer wieder auf ihre Gültigkeit überprüft und an den Forschungsprozess angepasst werden (Mayring 2010).

Die Kategorien werden aus Gründen der Übersichtlichkeit mit einem *Code* versehen und machen so Zusammenhänge zwischen Kategorien deutlich. Die Kategorien erhalten eine *Definition* und *Subkategorien*, um eine eindeutige Zuordnung weiterer Inhalte zur entsprechenden Kategorie zu ermöglichen (siehe Tabelle 5). Anhand von *Ankerbeispielen*

(Textausschnitten, welche die einzelne Kategorie möglichst aussagekräftig repräsentieren) lässt sich rückwirkend nachvollziehen, welches Datenmaterial ursprünglich der Bildung von einzelnen Kategorien zugrunde lag.

Tabelle 5: Beispiel für die Kategorienbildung

Kategorie	Code	Definition	Subkategorien	Ankerbeispiele
Ethnische Identität	1.1	Zuteilung gemäß der Ethnische Identität nach Phinney (2003)	• bikulturell • separiert	„(...) weil ich mich selber nicht als Österreicher seh‘ und weil, keine Ahnung, weil ich das Land auch nie lieb gewonnen hab eigentlich. Es ist ein kaltes Land, die Menschen sind kalt“ (C44)

Im Anschluss an die Kategorienbildung nach Mayring wurden die Ergebnisse und Kategorien systematisch verglichen und miteinander in Beziehung gesetzt, um abschließend eine allgemeine Interpretation losgelöst von den Kategorien zu ermöglichen.

Letztendlich wurden aufgrund des Informationsgehalts nur die Interviews des zweiten Forschungszyklus für die Auswertung und Interpretation herangezogen. Aus den Nachgesprächen wurden nur jene Teile transkribiert und in die Auswertung mit einbezogen, die für die Forschungsfragen relevant erschienen. Die Transkription der Interviews erfolgte mittels der Software F4, die Auswertung mit dem Programm MAXQDA.

ERGEBNISSE

Maehler, Schmidt-Denter, Bergmann et al. (2008) weisen darauf hin, dass viele ihrer ProbandInnen das Forschungsinteresse, das ihnen entgegengebracht wurde, als besonders positiv empfanden. Daraus resultierte eine besondere Offenheit und Bereitschaft, die Fragen zu beantworten, was die Beantwortung von Fragen in Richtung der sozialen Erwünschtheit verringerte. Da sich in der vorliegenden Forschung eine ähnliche Reaktion der Befragten zeigte, wurde im Rahmen der Auswertung die soziale Erwünschtheit der Antworten vernachlässigt.

9 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Um eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse zu gewährleisten, wurden die Ergebniskategorien soweit wie möglich theoretischen Modellen zugeteilt und den einzelnen Forschungsfragen untergeordnet (siehe Tabelle 6). Eine detaillierte Beschreibung der Einzelkategorien mit Subkategorien und Ankerbeispielen befindet sich im Anhang (siehe Anhang E).

Tabelle 6: Ausschnitt aus der Zuordnung der Kategorien zu den theoretischen Konzepten und Forschungsfragen

	Forschungsfrage	Theoretisches Konzept	Kategorie
Kulturelle Identifikation	Welcher ethnischen Identität sind die einzelnen Befragten zuzuordnen?	Ethnische Identität (Phinney, 2003)	Ethnische Identität
			Stolz
			Akkulturationsereignisse
	Wie erleben junge Erwachsene mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich und Deutschland ihre eigene ethnische Identität?	Gruppenwahrnehmung der Ingroup/Outgroups (Tajfel, 1982)	kognitive Wahrnehmung
			evaluative Komponente - positiv
			evaluative Komponente - negativ
Kultureller Hintergrund & Routinen der Familie	Durch welche Mechanismen wird im Laufe der Kindheit/Jugend eine positive soziale Identität aufrechterhalten?	Positive soziale Identität (Tajfel & Turner, 1986)	emotionale Komponente
			individuelle Mobilität
			sozialer Wettbewerb
			soziale Kreativität
	Wie beeinflusst der kulturelle Hintergrund die ethnische Identität?	-	Geburtsort & Aufenthaltsdauer
			Sprachkenntnisse der Befragten und der Familienmitglieder
Akademische- und peerbezogene Erfahrungen	Wie beeinflusst die Familie die ethnische Identität?	Ethnische und kulturelle Sozialisierung (Hughes et al., 2006)	kulturelle Sozialisierung - Prozess
			kulturelle Sozialisierung - Inhalte
			ethnische Sozialisierung - Prozess
			ethnische Sozialisierung - Inhalte
			Identität der Eltern
	Wie beeinflusst das soziale Umfeld zu verschiedenen Entwicklungszeitpunkten rückblickend die Entwicklung der sozialen Identität? (Kongruenz/Inkongruenz)	Nationale Identität (Nesdale, 2002)	Akkulturationsbereitschaft
			Akzeptanz der Mehrheitskultur
			Joberfolg und andere Erfolgserlebnisse
			Sozialkontakte mit ethnischer Gruppe

Für die Darstellung der Ergebnisse wurden einzelne Interviewpassagen beispielhaft ausgewählt, um die Interpretationsergebnisse zu veranschaulichen. Diese befinden sich im Fließtext. Sie sind jeweils mit einer Nummerierung versehen, um die Textpassagen der

entsprechenden Interviewperson zuordnen zu können. Die Nummerierung besteht aus dem Anfangsbuchstaben der Interviewperson (Personencode) und der Nummer des Interviewabschnitts im jeweiligen Transkript. Zu beachten ist, dass sich jegliche Aussagen auf die Sichtweise der Befragten beziehen. Auch Aussagen, z. B. über andere Familienmitglieder oder die Aufnahmegesellschaft, müssen in Hinblick auf die subjektive Sicht der Befragten beurteilt werden.

Zu Beginn der Analyse wurden die Befragten den vier Formen der ethnischen Identität nach Phinney (2003) zugeteilt und daraufhin untersucht, welchen Einfluss die in der Literatur gefundenen Faktoren auf die ethnische Identität nach Phinney aus Sicht der Befragten haben. Die Gliederung der Ergebnisdarstellung erfolgt anhand der Fragestellungen und Kategorien. In jedem Unterpunkt erfolgt zuerst die Darstellung der verschiedenen Subkategorien und vorgefundenen Ergebnisse. Diese werden, wenn möglich, direkt mit der ethnischen Identität der Befragten in Beziehung gesetzt. Im Anschluss an die Darstellung der Fragestellung werden zusätzliche Kategorien aufgezählt, die sich keiner Forschungsfrage eindeutig zuordnen ließen, jedoch relevant für die ethnische Identitätsentwicklung erschienen. Im anschließenden Punkt *Interaktionen und Interpretation* werden erste Hypothesen formuliert, Ergebnisse in Zusammenhang gebracht und mit der Literatur abgeglichen.

10 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN

10.1 Ethnische Identität nach Phinney

Insgesamt konnten von den Befragten drei Personen der bikulturellen und weitere drei Personen der separierten Identität laut Phinney (2003) zugeordnet werden. Der assimilierte und der marginalisierte Typus waren nicht in der Stichprobe vertreten. Zwar bejahten alle die Frage, ob sie bi- bzw. multikulturell seien, aber trotzdem konnte in Folge weiterer Aussagen eine Differenzierung zwischen den Befragten vorgenommen werden. Die Zuordnung erfolgte anhand von Äußerungen bezüglich des eigenen ethnischen Hintergrunds, der eigenen Ingroup („wir“) und der Outgroup („die Anderen“) und Äußerungen bezüglich des Stolzes, Teil der nationalen (österreichisch/deutsch) bzw. ethnischen Gruppe (türkisch/kurdisch) zu sein. Auch wenn kaum eine Interviewperson ausschließlich Aussagen für oder gegen eine Kultur machte, war die Mehrheit der

Aussagen pro Person ausschlaggebend für die Zuordnung. Im Folgenden sollen beide Formen der ethnischen Identität anhand von Beispielaussagen dargestellt werden.

Die bikulturelle Identität

Im Fall der bikulturellen Identität war bei den Befragten eine hohe Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft bei gleichzeitiger hoher Identifikation mit der ethnischen Gruppe vorzufinden. Beide Gruppen werden dementsprechend als Ingroup betrachtet. Unabhängig davon, ob sich die Befragungspersonen der einen oder der anderen Kultur eher zugehörig empfanden, wurden sie dann als bikulturell bezeichnet, wenn sie sich nicht explizit gegen die Identifizierung mit einer der beiden Kulturen äußerten.

*„Ich habe schon als Kind nie verstanden warum viele das so negativ aufgefasst haben, also dass sie so zwischen den Stühlen- Ich weiß nicht warum, aber irgendwie war das für mich von Anfang an `ne Bereicherung, es war nie negativ“
(A16)*

In Anlehnung an Verkuyten (1997) können die Ergebnisse im Folgenden schematisch zusammengefasst werden (siehe Abbildung 3).

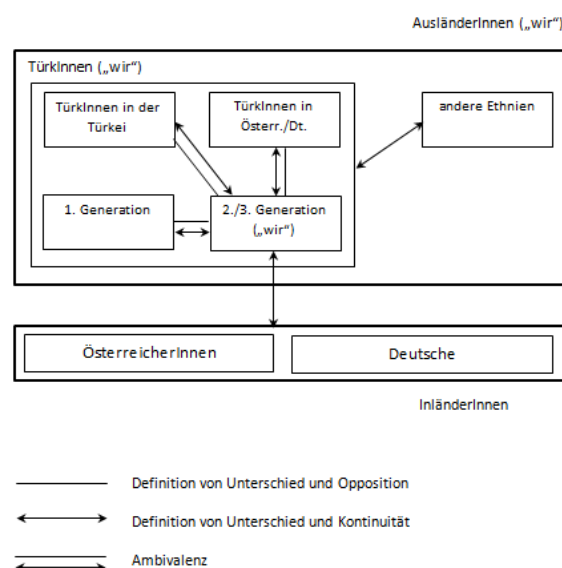


Abbildung 3: Selbstdefinition und soziale Vergleiche bei bikultureller ethnischer Identität (in Anlehnung an Verkuyten, 1997)

Die separierte Identität

Die Befragten, die der separierten Identität zugeordnet wurden, beschrieben häufiger die ethnische Gruppe (türkisch bzw. kurdisch) als Ingroup, wohingegen die Aufnahmegesellschaft meist als Outgroup gesehen wurde.

„Ich hab eher einen kurdischen Hintergrund als einen österreichischen, also auf jeden Fall (...) in Prozenten würd ich sagen achtzig zu zwanzig, wenn nicht mehr sogar“ (C32)

Cem bezeichnete beispielsweise durchgehend die KurdInnen als Ingroup, wobei er hier wenig Differenzierung zwischen den in ÖsterreichInnen und in der Türkei ansässigen KurdInnen machte. Neben den ÖsterreicherInnen bezeichnete er auch die in der Türkei lebenden TürkInnen als Outgroup. Die türkisch-stämmigen ÖsterreicherInnen sah er jedoch, besonders in Bezug auf seine Sozialkontakte in der Schulzeit und Jugend, nicht als Outgroup an. Die In- und Outgroup der Befragten wurden zum einen dadurch definiert, dass Gründe für die Ablehnungen der Mehrheitsgesellschaft genannt wurden. Das wurde beispielsweise dadurch deutlich, dass negative Gefühle in Bezug auf die Aufnahmegesellschaft geäußert wurden.

„Das ist auch, weil ich mich in Österreich nicht zu hundert Prozent wohl fühl, weil würd ich mich hier zu hundert Prozent wohl fühlen, dann würd ich auf das Kurdesein glaub ich gar nicht so viel Wert legen“ (C50)

Ein weiterer Grund, sich der Aufnahmegesellschaft nicht als zugehörig zu empfinden, wurde von Esra genannt. Sie erklärte ihre ethnische Identität als Reaktion auf die Antipathie, die ihr von der deutschen Gesellschaft entgegengebracht wurde und machte demnach ihre eigene Zugehörigkeit von der Aufnahmebereitschaft der Mehrheitsgesellschaft abhängig.

„Ich könnt nicht von mir behaupten, dass ich deutsch bin, weil es wird auch von den Deutschen nicht angenommen. Also ich werd niemals deutsch für die sein, deswegen ist das für mich auch, war das für mich auch nie die Frage, ob ich deutsch bin oder nicht “ (E45)

„Wann ist man integriert? Bin ich integriert, obwohl ich `n Kopftuch trage? Sind ja immer so Fragen, wo mir keiner `ne Antwort drauf geben kann. Deswegen, also ich fühl mich in Deutschland nie als Deutsche“ (E49)

Andererseits schrieb Esra sich selbst viele „deutsche“ Eigenschaften zu, weil diese von ihrem Umfeld (Universitätsprofessor bzw. Ehemann) wahrgenommen und an sie herangetragen wurden. Ihr fielen besonders seit ihrem Umzug nach Österreich diese „deutschen“ Eigenschaften noch stärker auf. Trotzdem beschrieb sie sich als türkisch.

Zum anderen erfolgte die Zuordnung zur separierten Identität anhand von Aussagen, die sich in positiver Weise auf die (türkische) Ingroup bezogen. Fatma begründete ihre hohe Identifizierung mit ihrer Herkunftskultur mit der starken kulturellen und religiösen Sozialisierung, die sie durch ihre Eltern erfuhr. Auf die Rückfrage, in welcher Beziehung die Religion und die türkische Identität zueinander stehen, antwortete sie, dass diese einfach zusammengehören.

„Anscheinend [war] die Einpflanzung von meinen Eltern stärker“ (F39)

„Türkin zu sein war immer schon ein Schritt vorher, also die kulturellen Absichten, die traditionellen“ (F140)

In Anlehnung an Verkuyten (1997) können die Ergebnisse im Folgenden schematisch zusammengefasst werden (siehe Abbildung 4).

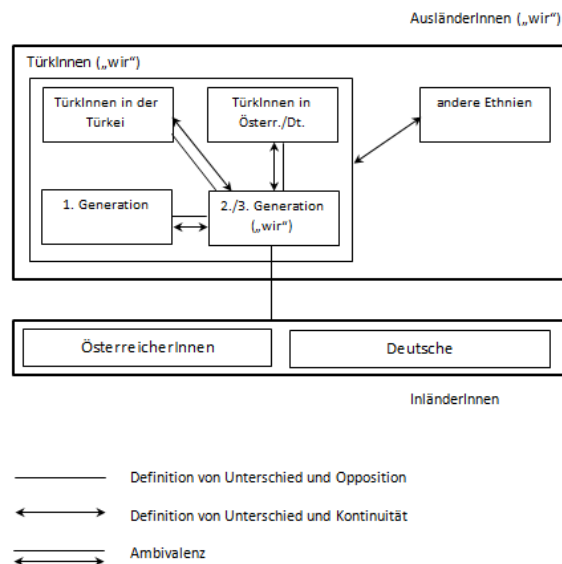
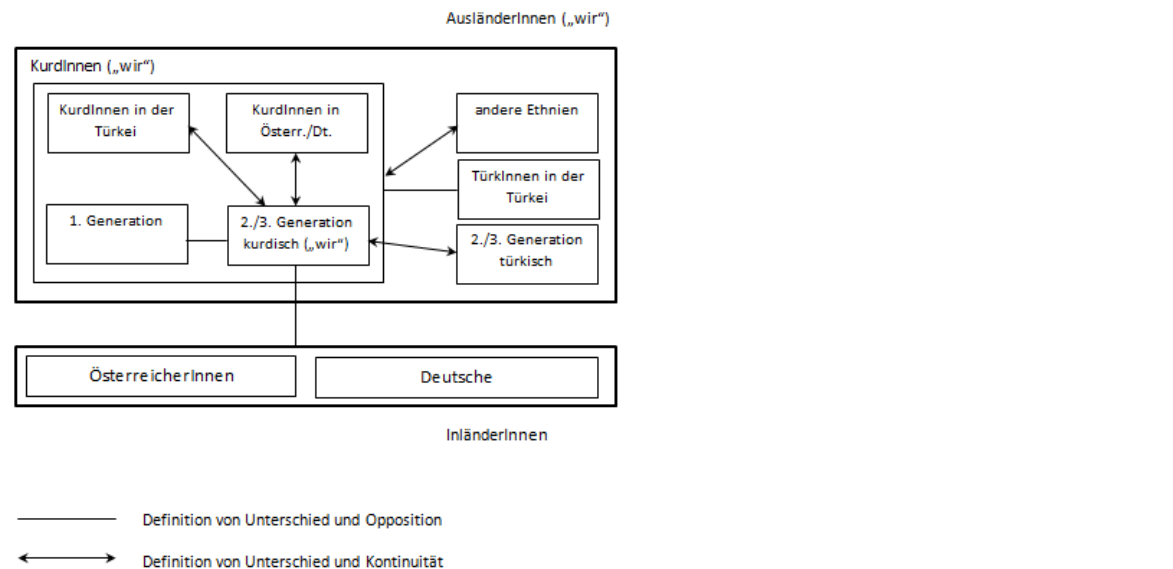


Abbildung 4: Selbstdefinition und soziale Vergleiche bei separierter ethnischer Identität mit türkischem Hintergrund (in Anlehnung an Verkuyten, 1997)



Esra, die der separierten Identität zugeteilt wurde, gab beispielsweise an, dass sie

durchschnittlich stolz auf die türkische sei, wobei dieser Stolz gelegentlich auch mehr werde (Skalenwert von 3-4). Auffällig war, dass die Frage nach dem Stolz sowohl leistungsbezogen (Stolz auf das Beherrschen der Sprache, auf das Bildungssystem, ...) als auch emotional beantwortet wurde. Deniz, der sich als gleichermaßen Stolz auf beide Kulturen beschrieb (bikulturell), nannte beispielsweise als ein Maß für Stolz die Bereitschaft, für das jeweilige Land in den Krieg zu ziehen.

„Also sehr stolz, ich würd Österreich genauso verteidigen im Kriegsfall, im schlimmsten Fall, wie die Türkei. Es is ja auch ein Teil von mir g'worden, also das Land kann I jetzt nicht sagen, dass I hundertprozentiger Türke bin oder hundertprozentiger Österreicher bin. I bin so a misch-masch aus beiden“ (D33)

Als Beispiel für emotional begründeten Stolz beschrieb Betül (ebenfalls bikulturell), dass sie sich in dieser Frage am Ausmaß orientierte, in dem sie sich in beiden Kulturen heimisch fühlte.

„Ich fühl mich wirklich halb-halb. Also auch, wenn ich jetzt sage, dass Türkisch meine Muttersprache ist oder ich bin in der Türkei geboren, dann fühl ich mich genauso hier zuhause, mehr hier zuhause als in der Türkei, weil ich mein Leben hier aufgebaut hab. Also eigentlich trifft glaub ich Österreich mehr zu“ (B29)

Cem begründete sein starkes Zugehörigkeitsgefühl und den großen Stolz auf seine kurdische Identität (Skalenwert 5) als Reaktion auf die Unterdrückung der kurdischen Bevölkerungsgruppe. Je mehr Unterdrückung diese Gruppe erfahre, desto stärker sei seine subjektive Zugehörigkeit.

„Ich glaub, das rührt auch daher, dass das Volk unterdrückt wird. Deswegen bin ich auch stolz drauf, also das ist so irgendwie, keine Ahnung, ein Reflex mehr oder weniger eigentlich fast schon. Also nicht, dass ich jetzt ein Nationalist bin, das bin ich wirklich nicht. Aber man fühlt sich halt irgendwie so verantwortlich so für das Volk so. Je mehr Scheiße passiert, desto mehr ist man Kurde eigentlich dann“ (C48)

Als weiterer wichtiger Einflussfaktor auf den Stolz wurde die Funktion von Vorbildern mit demselben ethnischen Hintergrund genannt. Hierbei wurden sowohl die Eltern als auch Peers aufgezählt.

„Ich würd sagen, also wenn man einfach mal jemanden sieht, der wirklich- also in Deutschland gibt's im Moment ja viele Leute, die `nen türkischen Hintergrund

haben, aber wirklich sehr erfolgreich sind. Ich hab da zum Beispiel `ne Freundin, mit der ich aufgewachsen bin, die studiert jetzt in Oxford und die ist wirklich sehr aktiv, was dieses, diese Integration- Migrationsthemen angeht. Sie ist oft im Fernsehen und im Internet und immer wenn ich sie seh, denk ich ja, also wenn ich solche Leute seh, dann bin ich wirklich stolz, also die wirklich kämpfen“ (E125)

Ebenso können jedoch Negativbeispiele aus der eigenen ethnischen Gruppe zu einem geringeren Stolz bis hin zu einem Schamgefühl führen.

„Ja wenn jemand in der U-Bahn randaliert, `n Türke zum Beispiel, dann schäm ich mich einfach“ (E129)

10.1.2 Akkulturationsereignisse

Die Befragten schilderten neben einschneidenden, kritischen Lebensereignissen, wie dem Tod eines nahestehenden Verwandten oder die Migration von der Türkei nach Österreich, auch Ereignisse, die sie als besonders relevant für ihre heutige ethnische Identität erlebten. Es handelte sich hierbei um Erfahrungen, die sie dazu bewegten, sich stärker mit der einen oder anderen Kultur (Aufnahme-, Herkunftskultur) zu identifizieren bzw. sich dieser stärker zuzuwenden. Hierbei konnten drei Arten von Ereignissen unterschieden werden: Ereignisse der Akkulturation, der Separation und der Rebellion.

Zu Ereignissen der **Akkulturation** zählen jene, bei denen sich die Interviewten aus heutiger Sicht bewusst der Aufnahmekultur zuwandten. Wichtig war für die Zuteilung zu dieser Kategorie, dass das Hauptaugenmerk der Aussage auf der *Hinwendung zur Aufnahmekultur* und nicht auf der Abwendung von der Herkunftskultur lag. Die bikulturellen Befragten nannten keinen konkreten Moment, in dem sie sich der Aufnahmekultur zuwandten. Daher fanden sich hier ausschließlich Aussagen der separierten Befragten wieder. Fatma, die letztendlich der separierten Identität zugeordnet wurde, berichtete zum Beispiel von konkreten Momenten in ihrer Schullaufbahn, in denen sie sich besonders bemühte, sich an die Aufnahmegesellschaft anzupassen. Die Angst vor Ausgrenzung in der Schule nannte sie hier als treibende Kraft.

„(...) zielstrebig und fleißig eigentlich, miteinander verbunden, weil ich immer gedacht hab, dass der Ausstoß da wär, wenn ich was nicht gut kann, also dass die Akzeptanz geringer wäre“ (F130)

„Ich hab sogar einen Deutschtest gemacht, weil meine Eltern sich geweigert haben. Meine Volksschullehrerin wollt mich zu einem Förderkurs schicken und meine Eltern haben g'sagt: „Na, sie beherrscht halt scho die Sprache“, und dann waren wir halt bei der Direktion und so weiter. Hab halt einen Extra-Deutschkurs gemacht und dann hab ich den Kurs halt nicht besucht. Also es war mit dem Gedanken, also ich will nicht anders sein“ (F132)

Als **Separationsereignisse** wurden jene Ereignisse gesehen, bei denen die Befragten schilderten, dass sie sich bewusst der Ursprungskultur (kurdisch bzw. türkisch) zuwandten. Diese Ereignisse entsprachen gleichzeitig den Wendepunkten, an denen die Befragten mit separierter Identität ihre heutige ethnische Zuordnung festmachten. Von den bikulturellen Befragten wurden keinerlei Separationserfahrungen geschildert.

Bei allen Äußerungen dieser Kategorie wurde deutlich, dass bei den Befragten bei einem Separationsereignis eine *Hinwendung zur Ursprungskultur* bei simultaner *Abwendung von der Aufnahmekultur* stattfand. Cem nannte als Schlüsselereignis einen längeren Aufenthalt in der Türkei, wobei ihn besonders sein Aufenthalt im kurdischen Teil des Landes prägte, bei dem er sich äußerst wohl gefühlt habe. In diesem Fall erfolgte die gleichzeitige Abwendung von der Aufnahmekultur ab dem Zeitpunkt seiner Rückkehr nach Österreich, da er erst seit diesem Zeitpunkt Diskriminierung wahrnahm und sensibler auf negative Aspekte der Aufnahmegesellschaft reagierte. Bis zu diesem Zeitpunkt waren ihm nach eigenen Angaben viele kulturelle Unterschiede egal gewesen.

„Es war das erste Mal in meinem Leben wahrscheinlich, wo ich mir `dacht hab: Okay, hier bin ich richtig, also da g'hör ich jetzt dazu. Ja voll, man, hab mich noch nie so wohl g'fühlt, wie dort damals“ (C149)

Esra nannte die Ehe mit ihrem türkischen Mann als zentrales Separationsereignis, welches mit einer Abwendung von der Aufnahmegesellschaft aufgrund von vielen Diskriminierungserfahrungen einherging.

„Aber seitdem ich jetzt verheiratet bin, da fühl ich mich eher als Türkin, würd ich eher sagen. Ich hab das Land jetzt auch viel besser kennengelernt. Früher waren's ja wirklich nur Sommer. Es waren drei, vier Monate im Jahr, wo wir da waren, und wir waren halt nur bei den Großeltern. Und aber mittlerweile fühlt sich das irgendwie schon anders an“ (E131)

Als **Rebellionsereignisse** wurden jene Erfahrungen und Handlungen betrachtet, die sich gezielt gegen die Ursprungskultur richteten. Wichtig war hierbei, dass das

Hauptaugenmerk der Aussagen auf der *Abwendung von der Ursprungskultur* und nicht auf der Hinwendung zur Aufnahmekultur lag. Diese Ereignisse waren häufig gegen bestimmte Handlungen oder Erwartungen der Eltern gerichtet und wurden in diesem Fall als Rebellion gegen die Kultur der Eltern gewertet, wenn spezifische kulturelle Werte genannt werden konnten, gegen die sich die eigene Handlung richtete. Bei den männlichen Befragten berichtete Deniz von keinerlei Rebellion, wohingegen Cem im Zusammenhang mit dem Verstoß gegen Verhaltensregeln beim Besuch von älteren Familienmitgliedern davon erzählte. Bei den weiblichen Befragten bezog sich das Rebellionsverhalten ausschließlich auf die elterlichen Vorschriften bezüglich des Ausgehverhaltens, ihrer Freundeskreise und hier besonders des Kontakts mit männlichen Peers.

„Es war immer dieses: Was sagen die Anderen dazu, wenn dich jetzt jemand sieht? Dann sagen sie: Ah, X-Y's Tochter [Aysun] treibt sich abends draußen rum und das gehört sich nicht. Das war aber wirklich- hat so `n paar Jahre angedauert. Mit siebzehn, achtzehn war das, was sich dann auch mit der Zeit- weil ich mich auch dagegen immer gewehrt hab“ (A47)

Es wurde kaum bei geschilderten Rebellionsereignissen auch von einer gleichzeitigen Zuwendung zur Aufnahmekultur (Akkulturation) gesprochen. Es wurden also vor allem Beispiele geschildert, in denen die Einstellung zur Aufnahmekultur trotz Abwendung von der Herkunftskultur unverändert blieb. Beispielsweise war es Betül schon in der Kindheit verboten, mit Jungs zu spielen, woraufhin sie sich trotzdem ausschließlich mit den Jungs aus ihrer Siedlung traf.

„Jedes Mal, wenn wir draußen was gemacht haben, hab ich vom fünften Stock runtergeschrien: He, wartet's auf mich ((lacht)) und Mama hat dann Schlapfen hinter mir her geworfen. Du gehst nicht raus. Ich bin aber weggelaufen ((lacht)) Schon damals hab ich schon gegen Mamas Regeln gekämpft“ (B68)

Betül nennt auch Rebellion, da sie nicht viel Aufmerksamkeit durch ihre Eltern bekam.

„Das war dann so, dass ich von den Eltern nicht mehr viel Aufmerksamkeit gekriegt hab, weil sie waren dann, also Vater war arbeiten, der hat sowieso nichts mit den Kindern zu tun gehabt ((lacht)) und Mama war dann eher für ihn da oder für meinen kleinen Geschwistern. Also sie hat sich nie wirklich Zeit genommen. Und das war halt auch in diese Zeit, wo ich dann selber mich in der

Pubertät finden wollte und vieles gegen die Kultur die ich in der Kindheit gelernt hab, gemacht hab“ (B39)

Als Rebellion wurden auch jene Ereignisse gewertet, die letztendlich in Kompromissen endeten, solange eine deutliche Ablehnung der Ursprungskultur zu erkennen war.

„Das erste Mal weggehen zum Beispiel, da war es immer, also die Erklärung von meinem Vater war dann meistens: Ein Mädchen hat um diese Zeit draußen nichts verloren. Und ich hab halt voll dagegen gekämpft und hab dann gemeint: Nagut, dann nehm ich die Mama mit, damit ich überhaupt raus geh. Es war mir egal, ob sie jetzt dabei ist oder nicht, ich war- Hauptsache ich war draußen“ (B51)

Esra berichtete als einzige weibliche Befragte von keinerlei Rebellion gegen die Ursprungskultur. Sie betonte jedoch auch als einzige Befragte, dass es während ihrer gesamten Kindheit und Schulzeit zu keinerlei kulturellen Konflikten mit ihren Eltern kam.

10.2 Erleben der eigenen ethnische Identität

Im Folgenden werden die der ethnischen Identität zugrundeliegenden sozialen Kategorien und emotionalen Prozesse dargestellt. Die Ingroup bezieht sich hier auf die 2. bzw. 3. Generation von österreichisch-türkischen bzw. deutsch-türkischen jungen Erwachsenen.

10.2.1 Ingroup

Bezogen auf die **kognitive Wahrnehmung** der Ingroup nannten die Befragten verschiedene Möglichkeiten, wie sie ihre eigene Zugehörigkeit (Ingroup) und den Prozess der Zugehörigkeitsfindung beschreiben würden. Hierfür wurden Aussagen herangezogen, die sich entweder auf die Wahrnehmung der Ingroup durch äußere Betrachtung oder auf das konkrete Wissen über die eigenen kulturellen Einflüsse bzw. die Wahrnehmung der eigenen Gruppe bezogen. Es kam auch vor, dass Befragte hier mehrere Möglichkeiten nannten. Die kognitive Wahrnehmung ist unabhängig vom Gefühl der Zugehörigkeit (ethnische Identität) zu betrachten. Esra beschrieb beispielsweise, dass sie durchaus charakterlich beide Kulturen verinnerlicht habe, fühlte sich aber (wie in anderen Aussagen deutlich wird) ausschließlich der türkischen Kultur zugehörig.

„Meine Familie ist wirklich, also die sind ja später gekommen, deswegen haben sie die Kultur mitgebracht. Deswegen hab ich da viel mitbekommen von der türkischen Kultur, aber da ich halt in Deutschland groß geworden bin, hab ich halt beides wahrscheinlich auch vom Charakter her“ (E14)

Ebenso wie Esra sahen sich auch andere Befragte als *halb-halb*, also entweder gleichermaßen österreichisch/deutsch und türkisch (z. B. Aysun) oder keins von beiden so wirklich (z. B. Esra).

„Das geht halt auch für mich. Ich bin definitiv aber- ich kann noch nicht mal sagen, ich bin türkisch oder deu- ich bin beides. Es gibt einfach kein Wort dafür, deswegen sagt man türkisch-deutsch“ (A16)

„Bei mir ist das alles zu einer Einheit geworden, dieser dritte Stuhl. Ich bin nicht zwischen den Stühlen ((klopft auf den Tisch)). Ich hab `nen dritten Stuhl und das ist alles drin. Ist halt was Neues, sollen die `nen Namen dafür finden ((lacht)) ich bin so“ (A101)

Eine weitere Variante der Selbstwahrnehmung war, dass die Befragten sich in *genau dem Ausmaß* als österreichisch/deutsch oder türkisch sahen, in dem sie es auch sein wollten. Hiermit war ein bewusster Prozess gemeint, bei dem sie sich gezielt positive Eigenschaften der Kulturen aussuchten und diese für die eigene Identität übernahmen bzw. sich bewusst von negativen Eigenschaften der Kulturen abwendeten und diese nicht in die eigene Identität integrierten.

„Irgendwie alles, was mir passt, nehm ich mir raus. Aber ich glaube, wenn man mehr- also in einem Land aufwächst, wo man verschiedene Kulturen sieht, dann kann man auch die eigene Kultur besser- also man sieht einfach die negativen Sachen und die möchte man einfach nicht annehmen, genauso wie die deutsche Kultur. Manche negative Sachen hat, hat die türkische auch, das versuch ich halt zu vermeiden“ (E32)

Eine weitere Wahrnehmung war, dass Aysun und Deniz eine eindeutige kulturelle Zuordnung im Allgemeinen als überflüssig erachteten. Stattdessen bezeichneten sie sich nicht als bi-, sondern als *multikulturell*.

„Bikulturell ((atmet aus)) Nein. Eher multikulturell, weil bikulturell auch irgendwie noch eingeschränkt ist. Also so, als wären es nur eins zwei Sachen und das stimmt nicht, ich bin multikulturell“ (A12)

„Wenn ‘s sein muss, kann ich zu einem Nigerianer werden, wenn ‘s sein muss, kann ich zu einem, weiß nicht, Iren werden (...) Ich find, das ist sowieso blöd mit den Grenzen, ehrlich g’sagt. Ich bin kein Freund von Staatsgrenzen (...) Deshalb seh ich mich als ein Multikulti-Typ an“ (D17)

Bei der **evaluativen Beschreibung** ihres eigenen ethnischen Hintergrunds nannten die österreichischen Befragten ausschließlich typisch türkische Eigenschaften, wohingegen die deutschen Interviewpersonen auch Aspekte in Bezug auf die Aufnahmekultur (Freiheit, Genauigkeit) aufzählten. Im Laufe des Interviews wurden jedoch auch weitere Aspekte genannt, die der Beschreibung der eigenen ethnischen Identität dienten und unabhängig von den beiden Kulturen waren. Zu erwähnen ist, dass sowohl die positiven als auch die negativen Beschreibungen der Ingroup von bikulturellen sowie separierten Befragten gleichermaßen genannt wurden.

Als positiv nahmen die Befragten an ihrer Ingroup die *Multikulturalität und Diversität*. Hierzu gehörte zum Beispiel die *Mehrsprachigkeit*. Hier wurde es als positiv gesehen, wenn die deutsche Sprache als Bildungssprache beherrscht wurde und gleichzeitig in Bezug auf emotionale Themen oder innerhalb von Familie und sozialem Umfeld die türkische Sprache verwendet werden konnte.

„Aber wenn ich arbeite oder irgendwie Bücher lese, forsche, dann hab ich schon so in Anführungszeichen typisch deutsche Eigenschaften mir angeeignet, was ich auch sehr gut finde“ (A16)

Außerdem schrieben sich die Befragten *interkulturelle Kompetenzen* zu. Hierzu zählte die Fähigkeit, aufgrund des Wissens, welches die Befragten über beide Kulturen hatten, zwischen den Kulturen vermitteln zu können. Außerdem erwähnten sie die Fähigkeit, durch ihre ethnische Zugehörigkeit kulturelle Unterschiede genauer beobachten und schneller analysieren zu können.

Als positive und typisch türkische Eigenschaften nannten die Befragten den hohen Stellenwert von *Familie und Zusammensein*, den sie häufig aufgrund von familiären Ereignissen und Routinen auch für ihr eigenes Leben übernahmen. Auch *Gastfreundschaft* wurde als positive Eigenschaft der Ingroup verstanden. Esra nannte zusätzlich die hohe Wertigkeit von *Tradition, Kultur und Religion*, welche sie in ihrem Leben als positiv erlebte.

Als positive Eigenschaften, die als typisch für die Aufnahmekultur und die Ingroup angesehen wurden, nannten die beiden deutschen Befragten *Genauigkeit und Analysefähigkeit*, besonders in Bezug auf das Studium oder den Arbeitsalltag. Auch *Freiheit* wurde als eine Eigenschaft der Ingroup erachtet. Diese wurde besonders in Bezug auf wichtige Lebensentscheidungen und den Lebensstil verstanden.

Als negative Eigenschaft ihrer Ingroup erachteten die Befragten, dass man immer *als AusländerIn* gesehen werde. In diesem Zusammenhang käme es auch zu Diskriminierung gegen die Ingroup. Außerdem wurde *Kampf* als zentrales Thema der eigenen Identität genannt. Cem nannte sogar Krieg, Aufstand und Rebellion als Eigenschaften seiner ethnischen Zugehörigkeit. Sonst bezog sich der Kampf zum Beispiel auf den Widerstand, dem man sich in- und außerhalb der Familie immer wieder stellen musste, um die eigenen Vorstellungen und Interessen durchzusetzen.

„Egal, wie sehr eine Person selbst dafür sich das erkämpft oder sich Mühe gibt, trifft man nämlich immer wieder auf Wände, sowohl innerhalb der Familie, auch außerhalb der Familie, in der Schule, wo man halt schon sich stärker einsetzen muss, um sich selbst durchsetzen zu- um überhaupt zu wissen, was fühle ich und was will ich eigentlich. Weil man möchte- man das Gefühl hat: He, will ich das wirklich oder hab ich mich jetzt einfach jetzt nur mittreiben lassen oder denk ich, ich möch- ich will es?“ (A24)

Außerdem wurde in Bezug auf Kampf von einem *Loyalitätskonflikt* gesprochen, der aufgrund des Zugehörigkeitsgefühls zu zwei Kulturen entstehe.

„Bei vielen ist es schon ein Kampf. Viele haben zum Beispiel auch immer noch Probleme zu sagen: Ja, ich fühle mich in der Hinsicht eigentlich deutsch. Das ist für sie wie so `n Verrat an die türkische Identität, auch wenn sie in Deutschland aufgewachsen, geboren sind“ (A101)

Als weitere negative Eigenschaft wurde von Fatma die *Unsicherheit bzw. der religiöse Zwiespalt* genannt, die durch die ständige Konfrontation mit der christlichen Aufnahmekultur auftreten. Aufgrund des Umfelds sei es immer wieder schwierig, sich auf die Werte der eigenen Religion (Islam) zu besinnen und dementsprechend auch zu handeln.

„(...) schwierig manchmal. Also ich glaub, das ist der einzige Nachteil von zwei Kulturen. Also mit zwei Kulturen aufzuwachsen, weil manchmal denkt man sich so: Da gibt's jetzt im Islam A und im Christentum B. Ja, ich finde ja B eigentlich

viel sinnvoller und viel einfacher, aber nein ((lacht)) machen ma A. Wir müssen A machen. Also ist halt immer so: Hm, is ' eigentlich eh sinnvoll, also warum macht man nicht das, oder so. Also der Zwiespalt eigentlich ist schon da, also dass man manchmal die Last hat. Also Augen zu und durch ((lacht))“ (F146)

In Bezug auf die **emotionale Wahrnehmung** wurden sowohl Emotionen in Bezug auf die Ingroup als auch in Bezug auf Outgroups beschrieben. Bezogen auf die Ingroup beschrieben die Befragten das *Wohlfühlen*, wenn man von der Ingroup umgeben war und im Fall von Cem auch die *Verantwortung*, die Ingroup (in seinem Fall die KurdInnen) zu erhalten. Außerdem sprachen die Interviewpersonen von *Heimatlosigkeit*. Diese trete auf, wenn man sich in der Aufnahmekultur fremd fühle, keinen Anschluss finde, aber auch bei jährlichen Türkeiurlaube, wenn man dort von den TürkInnen als fremd erachtet werde.

„Bei den Türken, die in Europa leben oder außerhalb der Türkei, wurscht wo, ist es glaub ich immer so ein Zwischending. Also in Europa sind sie die Türken, in der Türkei sind sie die Europäer, sag I jetzt amal. Also irgendwie hast du da schon a Identitätsproblem, also du fühlst dich jetzt- irgendwie fühlst du dich fast überall dann fremd“ (D31)

„Ich hab mir echt oft Gedanken drüber gemacht: Bin ich jetzt deutsch oder türkisch? Und da hab ich wirklich gemerkt, dass ich nirgendwo `zugehör, weil in der Türkei haben wir uns auch als Fremde gefühlt, weil wir wurden da auch als Fremde- also wir wurden da nicht als Einheimische irgendwie akzeptiert, sondern wirklich als Touristen angesehen 'n (...) Das fand ich wirklich traurig, als ich wirklich zu dem Schluss kam, dass ich irgendwie schon heimatlos bin“ (E131)

In Bezug auf die Outgroups sprachen die Befragten zum Beispiel von *Neugierde*, aber auch von *Schuldgefühlen*. Einerseits traten diese auf, wenn man gegen Regeln der Eltern verstoßen musste, um die eigenen Interessen durchzusetzen, aber wusste, dass sie eigentlich nur aus Sorge handelten. Andererseits erzählte Deniz von Schuldgefühlen gegenüber TürkInnen in der Türkei, wenn er bei Besuchen dort den geringeren Lebensstandard oder Armut sah. Besonders bei anderen Familienmitgliedern nahm er den Unterschied zu seinem eigenen Lebensstandard als negativ wahr.

„Meistens war das immer ein Thema nach dem Urlaub in der Türkei (...) „Na siehst, in der Türkei geht's den Menschen so dreckig und euch geht's sehr gut (...) weil es doch ziemlich- oder doch sehr, sehr viele arme Menschen gibt, leider noch, die wirklich an der Armutsgrenze leben in der Türkei, auch sehr viele Verwandte zum Beispiel von uns“ (D58)

Außerdem schilderten die Befragten *Anspannung und Angst* in Bezug auf die Aufnahmegesellschaft, wenn bereits Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht worden waren. Auch *Hass, Wut und Aggression* gegenüber Outgroups wurde geschildert. Diese bezogen sich entweder auf die Eltern, wenn diese bestimmte Sozialkontakte der Kinder nicht akzeptierten oder einen, aus Sicht der Befragten, zu hohen Wert auf traditionelle Werte wie Ehre legten, oder auf lästernde Nachbarn (Outgroup: TürkInnen in Aufnahmekultur).

„Ich wurde sehr schnell wütend, und hab das absolut nicht verstanden und hab ‘ das auch ausgesprochen und hab gesagt: Das ist unser Leben, es ist egal was andere sagen, und jeder sollte sich sein eigenes Leben anschauen (...) Es war wirklich nur böse und deswegen hab ich von Anfang an mich dagegen gewehrt und hab immer gesagt, ich versteh das nicht, hab’s auch nie verstanden“ (A109)

10.3 Positive soziale Identität

Die Befragten erwähnten im Laufe der Interviews Strategien und Mechanismen, mit denen es ihnen möglich war, langfristig eine positive soziale Identität aufrecht zu erhalten (vgl. Mummendey et al., 1999; Tajfel, 1982; Tajfel & Turner, 1986). *Individuelle Mobilität* und *Wechsel der Vergleichsgruppe* waren die am häufigsten berichteten Strategien, das *Heranziehen neuer Vergleichsdimensionen* wurde nicht erwähnt.

Das Phänomen der *individuellen Mobilität* wurde nur von bikulturellen Befragten erwähnt, welche ja durch eine freie Bewegung zwischen den beiden Kulturen gekennzeichnet sind. Mehrere Interviewpersonen berichteten, dass sie zu einem Zeitpunkt in ihrer Kindheit bzw. Jugend bewusst den österreichischen/deutschen Freundeskreis gegen eine überwiegend türkischstämmige Freundesgruppe auswechselten. Bei Betül war der Wechsel zur Aufnahmegesellschaft die Möglichkeit, die Anerkennung aus dem Freundeskreis zu bekommen, die sie in der eigenen Familie nicht bekam. Außerdem berichtete Betül von diversen Anlässen, zu denen sie sich ihr Wissen um verschiedene Kulturen zunutze machte und zwischen den Identitäten bei Bedarf hin- und hersprang. Betül schilderte hier, dass sie es zu Schulzeiten durch erfundene kulturbezogene Geschichten schaffte, dass das Rektorat bei Problemen nicht ihre Eltern kontaktierte.

„Mit Ausreden hab ich es geschafft, dass meine Eltern nie wirklich angerufen worden sind, weil ich ihnen Geschichten erzählt hab, mit ((lacht)) Zwangsehe

und, ((lacht)) dass sie mich zurückschicken würden, wenn ich die schule hier nicht packe und so ((lacht))“ (B8)

Hierfür wurden auch biografische Ereignisse erfunden, um sich eine komplett neue Identität zu schaffen.

„Eine Zeit lang hab ich nur so geredet, dass mich viele gefragt haben, ob ich aus Deutschland oder so komme und ich hab dann immer so fantasiert und hab gemeint: Ja, ich hab dort gelebt ((lacht)) Also manchmal meine Dramageschichten erzählt, ich hab ‘meine Kinder dort zurücklassen müssen und führe hier ein neues Leben ((lacht))“ (B78)

Im Nachgespräch nannte Aysun, dass sie während des Studiums lernte, ihre ethnische oder religiöse Identität zum richtigen Zeitpunkt „wegzustecken“ (A138), um somit Konflikte zu vermeiden. Hierzu zählten zum Beispiel religiöse Diskussionen mit StudienkollegInnen, während denen sie bewusst versuchte, ihre Emotionen in Bezug auf ihre Religion zu unterdrücken, wenn diese auf sachliche Weise kritisiert wurde. Sie sagte weiterhin, dass für sie der Begriff Integration bedeute, dass beide Seiten im richtigen Moment einen Teil der eigenen Identität in den Hintergrund stellen müssen, um eine sachliche und respektvolle Auseinandersetzung zu gewährleisten.

In Bezug auf den *sozialen Wettbewerb* wurden wenige Beispiele genannt. Die Aussagen kamen ausschließlich von Befragten mit separierter ethnischer Identität. Cem schilderte hier die Dimension *Coolness*, wobei er und seine türkischstämmigen Peers sich in der Schulzeit immer als cooler sahen als die österreichischen Gleichaltrigen. Wenn sein Vater sich nicht strikt dagegen gestellt hätte, hätte er auch vom Gymnasium auf die Hauptschule gewechselt, um nicht vor seinen Freunden als uncool zu gelten. Esra nannte hier das Beispiel der Dimension *Selbstbewusstsein*, da sie sich in der Öffentlichkeit ihre Unsicherheit nicht anmerken lassen wollte und demnach versuchte, die Anderen durch ihr stolzes und souveränes Auftreten zu übertreffen. Hier diente auch die deutsche Sprache als Mittel der Selbstaufwertung.

„Wenn ich dann zum Beispiel in die U-Bahn rein geh, versuch ich halt stolz zu sei- stolz zu wirken irgendwie. Ich pass schon auf, wie ich mich gebe, wie ich rede. Versuch auch eher Deutsch zu sprechen zum Beispiel“ (E139)

Fatma nannte beispielsweise einen Wettbewerb in der Dimension *Leistung*. Aus Angst, von den anderen österreichischen Peers in der Schule ausgestoßen zu werden, war

sie immer zielstrebig und fleißig. Sie weigerte sich zum Beispiel, einen Deutsch-Förderkurs zu besuchen, um nicht zur Außenseiterin gemacht zu werden.

Zur *sozialen Kreativität* äußerten sich die Befragten in Hinblick auf die *Umbewertung der Vergleichsdimension* zur *Dimension Ausgrenzung bzw. Diskriminierung*. Betül berichtete beispielsweise von häufigen Ausgrenzungserfahrungen in der Kindheit, die sie als besonders negativ erlebte. Bei Ausgrenzungserfahrungen heute freue sich aber über die Zeit, die sie dadurch für sich allein habe.

„Auch, wenn ich mich manchmal, [mich] als Seitenkind sehe, das tut mir nicht weh. Also da freut’s mich sogar manchmal, weil ich dieses Alleinsein auch mal genießen möchte“ (B90)

Aysun hingegen beschrieb, dass sie heute diskriminierende Handlungen eher als Schwäche des Gegenübers bewerte und so ihre negativen Gefühle in Mitleid umwandle.

„Ich wurde bestimmt auch oft diskriminiert oder auch so beschrieben, aber ich glaub, mittlerweile merk ich das nicht, weil ich bin jetzt einfach auf so `ner ganz anderen Ebenen. Es ist schon so stark in mir so- es ist vielleicht auch Selbstbewusstsein, dass ich das gar nicht mehr beleidigend aufnehm und mir denk: Ah, okay, ja, kann er so denken, der Arme. Es ist eher so `n Gefühl geworden, so dass ich mich nicht jetzt emotional da fertig mache, das berührt mich nicht“ (A95)

Beim *Wechsel der Vergleichsgruppen* handelt es sich um eine von bikulturellen und separierten Befragten gleichermaßen verwendete Strategie. Hierbei wurden von beiden Gruppen häufig andere türkische Familien oder Eltern zum Vergleich herangezogen, um die Offenheit, Toleranz oder geringe Traditionsorientierung der eigenen Eltern zu betonen (die in diesem Fall als *Ingroup Familie* angesehen wurden). Zum Beispiel wurde mehrmals geschildert, dass die Eltern gar nicht so streng waren, wie andere, da sie den Befragten erlaubten, an Schulausflügen teilzunehmen, bei FreundInnen zu übernachten oder kein Kopftuch zu tragen.

„Meine Eltern waren jetzt nicht so streng, wie man das jetzt so vielleicht von türkischen Familien mitbekommt- kennt. Also wir waren zum Beispiel auch mit dem Kopftuch oder so, das war jetzt kein Zwang. Das war von mir aus, also wenn ich jetzt kein Kopftuch getragen hätte, also mein Papa oder meine Mama hätte absolut nichts gesagt“ (E63)

Wenn jedoch die eigene Offenheit oder Toleranz der Befragten betont werden sollte, wurden die Eltern nicht mehr als offene und tolerante sondern als konservative und traditionelle Vergleichsgruppe herangezogen, um die eigene positive Position zu stärken.

10.1 Einfluss des kulturellen Hintergrunds auf die ethnische Identität

Die beiden Befragten Betül und Deniz, mit *Geburtsort* in der Türkei, wurden der bikulturellen Identität zugeordnet. Cem und Esra, die beide bereits der dritten Migrationsgeneration angehörten, wurden beide der separierten Identität zugewiesen.

Alle Befragten verfügten über sehr gute *Deutschkenntnisse*. In vielen Fällen sprachen ein oder beide Elternteile (meist die Mutter) kaum Deutsch und mit den Geschwistern wurde größtenteils auf Deutsch oder in einem „Misch-Masch“, wie es von mehreren Befragten bezeichnet wurde, kommuniziert. Die Befragten berichteten, dass sie auch heute noch oft von ihren Eltern für Übersetzungsarbeiten herangezogen werden, besonders beim Kontakt mit Behörden. Beide männlichen Befragten hatten einen starken niederösterreichischen bzw. wienerischen Dialekt.

Es ist besonders anzumerken, dass Esra und Fatma (beide im Aufnahmeland geboren) im Erzählfluss die wenigsten grammatikalischen Fehler aufwiesen und, im Gegensatz zu den anderen Befragten, kaum einen Dialekt hatten. Beide berichteten, dass sie im Gymnasium die einzigen AusländerInnen in der Klasse (bzw. in Esras Fall an der gesamten Schule) waren. Beide wurden der separierten Identität zugeordnet.

10.2 Einfluss der Familie auf die ethnische Identität

Sowohl bei der kulturellen als auch bei der ethnischen Sozialisierung innerhalb der Familie wurden Aussagen über den Prozess der Wissensvermittlung (also die Art und Weise) und über die spezifischen Inhalte der kulturellen und ethnischen Wertevermittlung getätigt.

10.2.1 Kulturelle Sozialisierung

Kulturelle Werte waren in der Analyse ausschließlich jene Vorstellungen, die von den Befragten explizit als Werte der Herkunftskultur genannt wurden. Betül schilderte beispielsweise, dass sie sich, aufgrund der geringen Verfügbarkeit ihrer Eltern in der Zeit ihrer Kindheit und Jugend, die meisten kulturellen Inhalte ihrer Herkunftskultur

selbstständig aneignen musste. Dennoch fand, besonders in ihrer Jugend, eine kulturelle Sozialisierung statt, wenn ihre Handlungen nicht den Vorstellungen der Eltern entsprachen und diese sie anhand von kulturellen Werten zurechtwiesen.

Prozess

In Bezug auf die Kindheit wurde besonders häufig von Sozialisierungsmomenten berichtet. Einerseits wurden Kultur und Tradition häufiger thematisiert, andererseits wurden aber auch Abweichungen der Kinder als Unwissen gewertet und demnach nicht sanktioniert. Ab der Jugend wurde den Befragten nach eigenen Angaben mehr *Vertrauen* entgegengebracht. Gleichzeitig erhöhten sich die Erwartungen, dass sie sich auch an die erlernten Werte halten. Wenn das nicht der Fall war, kam es mitunter zu heftigen Auseinandersetzungen.

Für die kulturelle Sozialisierung verwendeten die Eltern der Befragten verschiedene Methoden, um die kulturellen Werte zu vermitteln bzw. dafür zu sorgen, dass diese von den Befragten verinnerlicht wurden. Zum einen wurde, besonders von den weiblichen Befragten, geschildert, dass die Mütter ihnen kulturelle Inhalte vermittelten, indem sie ihnen *Angst und Besorgnis* zeigten. Wenn sie zum Beispiel begründeten, dass die Tochter sich nur deshalb nicht ohne Begleitung mit Männern treffen dürfe, weil sie Angst um ihre Ehre hatten, hatten die Befragten ein schlechtes Gewissen. Das führte zwar in keinem der geschilderten Beispiele zu einer Verhaltensänderung der Befragten, aber zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur.

Eine weitere Methode der kulturellen Wertevermittlung war die *Drohung*. Bei dieser, von Cem auch als „emotionale Erpressung“ bezeichneten Variante wurden negative Konsequenzen aufgezeigt, wenn die Befragten sich nicht an die kulturellen Vorstellungen der Eltern hielten. Hierzu gehörten Drohungen, aus dem Elternhaus geworfen zu werden oder den Kontakt abubrechen, sollten die Befragten eine Liebesbeziehung mit einer Österreicherin bzw. einem Österreicher eingehen. Im Fall von Fatma wurde sogar bei spätem Unterwegssein mit religiöser Verdammung gedroht.

„Mädchen, das um drei Uhr in der Nacht raus geht, ist schlecht. Es verreckt, wenn ich das ((lacht)) jetzt so sagen darf. Also es g'hört in die Hölle ((lacht)) Auf die Erde, also die ist nicht mehr türkisch, die hat keinen Glauben“ (F154)

Eine weitere Möglichkeit war, dass die Eltern ihrem Sohn Geld gaben, damit er nicht die Hauptschule sondern das Gymnasium besuchte (*Bestechung*). Auch von *autoritären Handlungen* wurde gesprochen, wenn am Beispiel von Fatma jegliche Diskussion oder Widerrede untersagt wurde bzw. Betül, wieder aufgrund von Sozialkontakten, ein Schulverbot erhielt.

Inhalte

Folgende kulturelle Themen wurden, laut den Befragten, von deren Eltern in Bezug auf die Herkunftskultur vermittelt: Sprache, soziales Ansehen und Ehre, Familie, Bildung, Geschlechterrollen, Respekt und Religion.

Bezogen auf die *Sprache* erzählten alle Interviewpersonen, dass sie mit ihren Eltern bis heute ausschließlich türkisch sprechen, jedoch immer darauf Wert gelegt wurde, dass sowohl die türkische als auch die deutsche Sprache gut beherrscht wurden. Zwei Befragte gingen in der Kindheit mehrmals in der Woche mit ihren Eltern zum Lesen in die städtische Bibliothek, damit sie nicht nur die Sprache lernten, sondern auch einen guten sprachlichen Ausdruck bekamen.

Soziales Ansehen und Ehre wurden vermittelt, indem darauf hingewiesen wurde, was denn die Nachbarn oder das soziale Umfeld von bestimmten Handlungen, wie zum Beispiel das späte Heimkommen der Befragten, halten würden. Wichtig war es aber auch, sich neuen Nachbarn persönlich vorzustellen oder an Feiertagen den Nachbarn Geschenke zu bringen. Gleichzeitig sollte man sich aber, wie Fatma erzählte, nicht in die Angelegenheiten der Nachbarn einmischen, wenn man zum Beispiel Streit oder Schreie hörte, weil es einen nichts anging. Ehre wurde besonders in Bezug auf die Ehre als Frau genannt.

Familiäre kulturelle Werte beinhalteten, dass man viel Zeit miteinander verbrachte und gemeinsam und mit familiären Ritualen (wie z. B. dem regelmäßigen gemeinsamen Teetrinken) viel miteinander kommunizierte.

„Sowohl Kindheit auch Jugend war es bei uns in der Familie Tradition, abends bei einem gemeinsamen Tee zusammen zu sitzen (...) Mama, Papa und Brüder saßen immer nach dem Essen mindestens `ne stunde, auch wenn jemand Hausaufgaben hat, hat man sich die Zeit genommen und dann fand immer dieser Austausch statt und daran erinner ich mich immer sehr gerne“ (A10)

Auch bei religiösen Feiertagen und Festen (Ramadan, Bayram) wurde das Beisammensein zelebriert. Es wird auch bis heute als selbstverständlich angesehen, dass man auf andere jüngere Familienmitglieder aufpasst bzw. babysittet, wenn der Bedarf besteht.

Allen Befragten wurde vermittelt, dass sie es einmal im Leben besser haben sollten als ihre Eltern. Die Eltern führten häufig ihre eigene finanzielle Situation, aber auch Diskriminierungen von der Aufnahmegesellschaft auf ihre geringe Bildung oder geringe Sprachkenntnisse zurück. Daher war *Bildung* ebenfalls ein zentraler Punkt der Erziehung.

„Der Gedanke dahinter: Ich durfte nicht in die Schule, ich hab vieles verpasst, ich will, dass du dein eigenes Geld verdienst, ich will, dass du dein eigenes Leben aufbaust, also egal, was mit dir passiert, welcher Mann auch neben dir steht, du musst standhaft selber- du bittest keinen Mann um Geld“ (F175)

In Bezug auf die *Geschlechterrollen* wurden den männlichen und weiblichen Befragten unterschiedliche Werte vermittelt. Den Frauen wurden die geschlechtsspezifischen Werte insbesondere dadurch deutlich, dass ihren Brüdern gegenüber viel weniger Verbote und Regeln ausgesprochen wurden. Zwei weibliche Befragte schilderten, dass viele kulturelle Inhalte, die ihnen als Mädchen vermittelt wurden, religiös begründet waren, obwohl sie selbst diese für eindeutig kulturelle Werte hielten. Dieses passierte besonders, wenn es um den persönlichen Freiraum, um Verhalten und um den Kontakt mit Männern ging.

„Ab einem bestimmten Alter wurde es gesagt: wir dürfen ja nicht uns vorstellen, unser Zukunft mit einem von solchen zu planen, das geht wegen der Religion nicht“ (B60)

Die wichtigsten Punkte der geschlechterspezifischen Erziehung, die von allen weiblichen Befragten genannt wurden, waren, dass sie keinen Kontakt mit männlichen Gleichaltrigen haben, nicht lange außerhalb der Wohnung bleiben und kaum widersprechen durften.

„[Der Vater] sagt dies eine Spruch: Pass auf deine Zunge, auf deine Hand und auf deine Hüfte auf. Das ist das von dem Hazreti Ali, das von de- der Prophet von den Aleviten und das heißt Zunge, damit du nicht lügst, Hände, damit du nicht stiehst (...) Hüfte, damit du halt ab darunten niemanden an dich ran lässt, dass

du halt auf deine Ehre aufpassen sollst, das hat der Ali mal gesagt und das ist halt sozusagen Vaters Spruch“ (B143)

Außerdem mussten sie immer mitteilen, wo sie waren, und wurden im Laufe ihrer Kindheit und Jugend häufig auf ihr Verhalten hingewiesen. Ihnen wurde gesagt, wie man als Frau sitzen und aufstehen sollte, dass man nicht laut redete und wie man Essen und Tee kochte. Es wurde auch als Aufgabe der Frau vermittelt, sich in einer Partnerschaft um die Kinder zu kümmern. Beide männlichen Befragten gaben hingegen an, dass in ihrer Kindheit und Jugend kaum oder gar nicht auf kulturelle Traditionen und Praktiken Wert gelegt wurde. Im Laufe des Interviews erzählten sie jedoch, dass ein geringes Maß an Verhaltensregeln und Respekt vor Älteren vermittelt wurden, wobei sie diese beiden Punkte nicht genauer ausführten.

Der *Respekt vor Älteren*, besonders vor älteren männlichen Familienmitgliedern, kam zum Tragen, wenn man zum Beispiel am Tisch erst essen durfte, wenn der Vater oder Großvater den ersten Bissen gemacht hatte. Auf das Verhalten bezogen, sollten stets zur Begrüßung die Hände von Älteren geküsst oder es sollte aufgestanden werden, wenn eine ältere Person den Raum betrat.

In Bezug auf die *religiöse Sozialisierung* schien für alle Interviewten in der Kindheit besonders einprägsam gewesen zu sein, wenn sie merkten, dass die anderen Kinder zu Festen wie Weihnachten oder Ostern Geschenke bekamen. Alle berichteten, dass sie zwar an schulischen Veranstaltungen zu diesen Festen teilnehmen durften, ihnen aber von den Eltern erklärt wurde, dass diese Rituale nicht zur eigenen Religion gehörten und man eigentlich nicht daran glaubte. Bei jenen Befragten, die ihre Eltern als religiös bezeichneten, wurden Bayram und die Fastenzeit immer gemeinsam zelebriert, es gab regelmäßige Moscheebesuche und in der Kindheit den Besuch der Koranschule am Samstag, was von den Befragten als Bereicherung erlebt wurde.

„Ich war auch in der Koranschule und ich hab auch, bevor ich Lesen und Schreiben gelernt hab, das Arabische gelernt, also die Gebetsformen und so weiter. Mit vier hat's angefangen, also wie gesagt vorm Lesen und Schreiben konnt ich den Koran schon lesen und fast scho 'auswendig“ (F140)

Im Gegensatz dazu schilderten Betül und Deniz, dass sie sehr atheistisch eingestellte Väter hatten und dementsprechend einen anderen Zugang zu Religion vermittelt bekamen. Zwar beschrieben sie beide ihre Mütter als religiös, aber der religiöse Einfluss

des Vaters wurde mehr thematisiert. Betüls Vater sprach sich generell gegen religiöse Symbole wie das Kopftuch aus und Betül bekam Hausarrest, als er herausfand, dass sie heimlich religiöse Bücher gelesen hatte. Deniz erzählte, dass sein Vater zwar der einzige in der Familie war, der fastete, aber trotzdem sehr atheistisch eingestellt war. Für ihn war Religion mit dem Einschnitt in die Freiheit des Menschen verbunden. Dieses wurde oft in der Familie anhand von politischen Ereignissen und der politischen Situation in der Türkei im Vergleich zu Österreich besprochen. Deniz begründete die Haltung seines Vaters mit dessen alevitischem Hintergrund.

„Die Aleviten sind ja eher liberaler im Vergleich zu den Sunniten beziehungsweise Schiiten, und daher wurde ich eher also- bei uns war das alles nicht so streng mit der Religion und so weiter. Also eher sozialdemokratisch (...) Ich wurde eher nicht nach religiösen Werten erzogen, sondern eher nach menschlichen Werten, nach ethischen Werten“ (D19)

10.2.2 Ethnische Sozialisierung

Prozess

Die ethnische Sozialisierung erfolgte im Rahmen von Gesprächen innerhalb der Familie, in denen es um den Unterschied zwischen Aufnahme- und Ursprungsgesellschaft ging. Hierbei erfolgte häufig die Darstellung von der eigenen Ethnie (Ingroup) im Gegensatz zu den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft. Dabei wurde die Mehrheitsgesellschaft, laut den Befragten, anhand sozialer Vergleichsprozesse von den Eltern als positiver oder negativer im Vergleich zur eigenen Gruppe wahrgenommen. In einigen Fällen wurden lediglich Unterschiede zwischen beiden Gruppen wahrgenommen, ohne dass diese als positiv oder negativ bewertet wurden.

Aysun berichtete, dass es bei ihren Eltern eine Veränderung der ethnischen Sozialisierung über Jahre hinweg gegeben hatte. Ihre Eltern hatten laut Aysun noch bei ihren älteren Brüdern mehr Wert auf die ethnische Sozialisierung gelegt als bei ihr. Sie vermutete, dass ihre Eltern kurz nach der Einreise nach Deutschland weniger Erfahrungen und mehr Angst vor der fremden Kultur hatten und daher stärker an ihrer ethnischen Herkunft festhielten. Außerdem nahm sie die ethnische Sozialisierung im frühen Erwachsenenalter viel häufiger wahr als in der Kindheit.

Inhalte

Zwar wurde berichtet, dass die Eltern aller Interviewpersonen das Leben und den Lebensstandard in Österreich/Deutschland gegenüber dem der Türkei bevorzugten, aber in Bezug auf die Aufnahmegesellschaft vermittelten sie ihren Kindern unterschiedliche Inhalte.

Eine positive *Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft durch die Ingroup* war dann gegeben, wenn die Eltern den Befragten vermittelten, dass die Aufnahmegesellschaft im direkten Vergleich mit der ethnischen Gruppen in relevanten Vergleichsdimensionen besser abschnitt. Zum Beispiel wurden das politische System, die Infrastruktur und die Bildungsmöglichkeiten im Vergleich mit der Türkei positiv hervorgehoben. Bezogen auf die Individuen wurden die ÖsterreicherInnen beispielsweise für ihre Ehrlichkeit, Disziplin, Offenheit und ihren Anstand von den Eltern gelobt. Die (schulische) Leistung war hier besonders wichtig, da Esra und Fatma vermittelt wurde, dass sie im Gegensatz zur Aufnahmegesellschaft ihr Leben lang immer mehr leisten müssten als die anderen, da sie durch ihren ethnischen Hintergrund immer benachteiligt wären. Das wiederum hatte einen Einfluss auf den Selbstwert der Befragten.

„Es wurde halt oft gesagt: Also wir sind jetzt- wir kommen aus der Türkei und Migrationskinder und wir stehen da, also wir stehen da nicht auf einem Level praktisch und da müssen wir besser sein (...) deswegen also denk ich, dass sie sich einfach auch nicht ebenbürtig gesehen haben, wie die Deutschen“ (E74)

Als *negative Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft durch die Ingroup* wurden jene Ereignisse beschrieben, bei denen die Eltern die österreichische/deutsche Gesellschaft in relevanten Dimensionen als negativer beschrieben als die eigene Gruppe. In diesem Zusammenhang wurde den Befragten von ihren Eltern vermittelt, dass sie in der Aufnahmekultur nie wirkliche Freunde finden könnten. Bei Betül und Fatma waren die Eltern besonders negativ gegenüber Sozialkontakten aus der Mehrheitsgesellschaft eingestellt. Betül erzählte, wie negativ ihre Eltern die ÖsterreicherInnen darstellten: als ungläubig, untreu, unzuverlässig, neidisch und boshaft.

„Halt dich von ihnen fern, sie werden dich ausnutzen. Und wenn du mal etwas schaffst was sie nicht schaffen, wirst du in deren Augen immer als Konkurrenz gesehen, nie als Freund oder sie werden dich nie loben (...) und es wurde immer, wenn ich zum Beispiel Freundinnen zuhause besuchen wollte, (...) war das erste

was von- Mutter gesagt hat: Iss nix bei denen, was ist, wenn 's schweinefleisch ist, oder was ist, wenn sie dich vergiften wollen?“ (B57)

Den Befragten wurde in diesem Zusammenhang vermittelt, dass sie niemals in der Aufnahmegesellschaft richtige Freunde finden würden.

Bezogen auf die *Wahrnehmung der Ingroup durch die Mehrheitsgesellschaft* wurde ausschließlich von negativer Sozialisierung berichtet. Die Eltern vermittelten ihren Kindern, dass sie als Hilfs- oder GastarbeiterInnen und als andersartig gesehen wurden und erzählten von Diskriminierungserfahrungen im Alltag oder in der Arbeit.

10.2.3 Identität der Eltern

Unabhängig von der Einstellung der Eltern gegenüber der Aufnahmekultur machten die Befragten auch Aussagen über die Akkulturation der Eltern. Einige Interviewpersonen berichteten, dass die Eltern sich trotz langjährigem Aufenthalt in Österreich/Deutschland überhaupt nicht der Aufnahmegesellschaft zugehörig fühlen (Separation). Esra berichtete zum Beispiel explizit, dass die Eltern immer noch nicht österreichisch geworden sind, obwohl sie schon immer eine sehr positive Einstellung gegenüber der Aufnahmekultur hatten.

Im Gegensatz dazu berichteten Deniz und Aysun, dass ihre Eltern, so wie sie, einen Akkulturationsprozess durchmachten. Aysun erzählte, dass ihre Mutter aus dem Türkeiurlaub zurückkam und bemerkte, wie deutsch sie im Gegensatz zu den TürkInnen dort geworden war. Aysun erklärte sich das damit, dass ihre Mutter in den Jahren in Deutschland kaum Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht hatte.

10.2.4 Geschwisterfolge

Der bikulturelle Deniz erwähnte mehrmals die Vorteile, die es gehabt hatte, in seiner Familie der Jüngste zu sein. Er hatte dadurch viel Aufmerksamkeit der Mutter und ein hohes Selbstbewusstsein erfahren. Betül hingegen, die sich ebenfalls als bikulturell bezeichnete, fühlte sich als mittleres Kind immer von den Eltern vernachlässigt. Die Befragten, die der separierten Identität zugeordnet wurden, erzählten von keinen besonderen Erfahrungen aufgrund ihrer Geschwisterfolge.

Auffällig war noch, dass Cem, der einzige Befragte mit Zwillingsschwester, auf die Fragen nach der kulturellen und ethnischen Sozialisierung hauptsächlich von Erfahrungen

und Erlebnissen seiner Schwester berichtete. Das geschah auch, wenn er explizit nach eigenen Erfahrungen gefragt wurde.

10.3 Einfluss des sozialen Umfelds auf die nationale Identität

Zu den wichtigsten Einflussfaktoren auf Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft (nationale Identität) zählten laut Nesdale (2002): der Wille, die Standards und Werte der Aufnahmegesellschaft zu übernehmen (Akkulturationswille), die Akzeptanz von der Mehrheitsgesellschaft, (berufliche) Erfolgserlebnisse und wenige Sozialkontakte mit der ethnischen Gruppe. Bei dieser Kategorie war darauf zu achten, dass die Einstellung und das Zugehörigkeitsgefühl zur nationalen Gruppe voneinander unabhängig betrachtet werden mussten, um Aussagen über die nationale Identität treffen zu können. Esra bewertete beispielsweise die deutsche Gesellschaft nicht negativer als die türkische, wohingegen Cem die Aufnahmegesellschaft (ÖsterreicherInnen) viel negativer beschrieb als seine Ingroup. Trotzdem gaben beide eine geringe Identifizierung mit der Mehrheitsgesellschaft an und hatten damit eine geringe nationale Identität (separiert).

10.3.1 Akkulturationswille

Die Befragten schilderten, dass die Eltern besonders auf den Akkulturationswillen einwirkten. So versuchten die Eltern entweder, einer Akkulturation des Kindes entgegenzuwirken. Betül schilderte zum Beispiel einen besonderen Willen, das eigene Leben an die Standards und Werte der Aufnahmegesellschaft anzupassen. Diesen setzte sie auch gegen den Willen ihrer Eltern durch.

„(...) und neugierig auf die österreichische Kultur war ich damals. Ich wollt immer frei sein, weil ich mir gedacht hab, meine Kultur ist streng, wollt ich immer die andere Kultur leben, hab ‘s auch immer so getan ((lacht)) und viel Ärger gekriegt“ (B12)

Eine weitere Schilderung war, dass die Eltern versuchten, die Kinder zur Akkulturation zu bewegen. So erwähnte Fatma, dass ihre Eltern zwar oft negativ über die Mehrheitsgesellschaft redeten, aber trotzdem erwarteten, dass sie sich an die Aufnahmekultur anpassten.

„Wir werden jetzt in Österreich leben und ihr werdet ‘s auch in Österreich leben und deswegen auch- anpassen dementsprechend“ (F18)

Letztendlich wies Betül eine hohe und Fatma eine geringe nationale Identität auf, was in beiden Fällen dem Willen der Eltern widersprach. Auch die restlichen Befragten äußerten sich nicht explizit zu ihrem Willen, sich mit der Aufnahmekultur zu identifizieren. Aber die separierten Befragten nannten den Willen, sich nicht zu integrieren.

10.3.2 Akzeptanz von Mehrheitsgesellschaft

In dieser Kategorie fanden sich Aussagen wieder, die auf Erfahrungen mit der Aufnahmegesellschaft bezogen waren. Hier berichteten die Befragten von Erfahrungen mit Akzeptanz, Diskriminierung und Vorurteilen. Außerdem äußerten sie Vermutungen darüber, wie diskriminierendes Verhalten zu begründen war. Sowohl separierte als auch bikulturelle Befragte berichteten sowohl von Akzeptanz- als auch von Diskriminierungserlebnissen.

Aysun erzählte von besonders vielen Erlebnissen, in denen ihr von der Mehrheitsgesellschaft aus mit *Akzeptanz* begegnet worden war, und von wenigen Diskriminierungsmomenten, obwohl sie bis zum Alter von 25 Jahren ein Kopftuch trug und dementsprechend mehr Schwierigkeiten erwartet hätte. Sie beschrieb, dass ihre gute Klassengemeinschaft in der Schulzeit und das sehr unterstützende Umfeld (halb türkisch, halb deutsch) während des Studiums einen sehr positiven Effekt auf ihre Entwicklung gehabt haben. Sie schilderte in diesem Zusammenhang akademische Erfolgserlebnisse und ein hohes Selbstbewusstsein. Auch Fatma berichtete von tollen Erfahrungen mit der Familie ihrer besten Freundin, die Österreicherin ist. Deren Mutter wirkte stets sehr offen und interessiert, was laut Fatma ihr Selbstbewusstsein bedeutend stärkte. Fatma und ihrer Kultur wurde ein großes Interesse entgegengebracht, die Freundin nahm auch einmal am Fasten teil, was sie emotional sehr berührte.

„(...) ihre Familie war sicher ein Kick für mich, das ist sie auf jeden Fall“ [F169]

Von *Diskriminierungserfahrungen* erzählte die separierte Esra besonders häufig in Bezug auf ihre Kindheit und Schulzeit. Sie war, ebenfalls wie Fatma, die einzige Türkin (in ihrem Fall mit Kopftuch) auf dem Gymnasium. Diskriminierung war ein zentrales Thema in ihrem Interview. Sie begründete ihre geringe nationale Identität damit, dass die anderen sie auch nicht als „deutsch“ wahrnehmen wollten und dass sie keinen Anschluss

fand. Auch Aysun erzählte, dass ihr ältester Bruder in der Kindheit viel Diskriminierung erfuhr, da er der einzige Ausländer in der Klasse war. Dadurch erklärte sie sich, warum er sich stärker als die anderen Geschwister in die türkische Kultur zurückzog und von der deutschen Kultur entfernte.

Aysun erzählte außerdem, dass sie erstmals in ihrem Leben Diskriminierung wahrnahm, als sie als eine von wenigen Frauen an einer technischen Universität das Mathematikstudium begann. Die Diskriminierung dort richtete sich nicht gegen sie als Türkin oder als Muslimin mit Kopftuch, sondern gegen sie als Frau. Das Studium brach sie nach kurzer Zeit ab und entschied sich für die vergleichende Religionswissenschaft.

Die Befragten nannten auch *Vermutungen*, warum ihnen gegenüber in bestimmten Situationen eine geringe Akzeptanz gezeigt worden war. Hierbei machten die Befragten die Reaktionen der anderen sowohl an externen als auch an internen Faktoren fest. Deniz und Esra sagten beispielsweise, dass viele TürkInnen selbst daran schuld seien, dass ihnen gegenüber feindselig gehandelt werde.

„Da sind die Türken auch selbst schuld, find ich, also einfach: Die Türken haben nicht wirklich ein sehr gutes Bild von sich gezeigt meiner Meinung nach, sowohl in Deutschland als auch in der Türkei, also da wär’s glaub ich falsch zu sagen, ja die bösen Österreicher und die bösen Deutschen. Das ist so ein beidseitiges Spiel“ (D91)

Esra und Fatma, beide mit geringer nationaler Identität, sagten, dass sie selbst eine Mitschuld daran trügen, dass sie in der Kindheit nicht wirklich akzeptiert worden waren. Hier vermuteten sie, dass ihr unsicheres Auftreten, ihr geringes Selbstbewusstsein und auch ihre eigene geringe Akzeptanz in der Kindheit die Ausgrenzung von Gleichaltrigen verstärkten.

„Es gibt ja nicht nur Themen, wie Ausgehen oder Alkohol. Ich hätt mich da viel mehr einbringen können, also was einfach Freizeitaktivitäten anging (...) Ich hab mich irgendwie so eingeschlossen, glaub ich. Ich hab mich dann selbst irgendwie isoliert, wo ich gemerkt hab, dass ich bei solchen Sachen nicht mitmachen kann“ (E147)

Das machten sie auch daran fest, dass sie sich beide heute mit mehr Selbstbewusstsein viel eher in ihrem Umfeld aufgehoben und akzeptiert fühlten und weniger Diskriminierung erführen.

10.3.3 Beruflicher Erfolg und andere Erfolgserlebnisse

Außer Betül berichteten alle Befragten von Momenten, in denen ihr Selbstbewusstsein durch schulische und akademische Erfolgserlebnisse positiv beeinflusst wurde. Esra schilderte hier, dass sie in der Schulzeit große Probleme hatte, nicht zuletzt aufgrund der wenigen Sozialkontakte, und dadurch oft traurig und unsicher war. Besonders seit ihrem Studienbeginn in Wien wurde sie jedoch oft für ihre guten Sprachkenntnisse und ihren deutschen Ausdruck gelobt, was ihr Selbstbewusstsein gestärkt habe.

„Ich konnte die Sprache, weil die Leute hier haben sich wirklich gewundert, als ich angefangen hab Deutsch zu sprechen. Das hat mir ziemlich großes Selbstbewusstsein gegeben, dass ich sehr direkt auch Antworten konnte, auch bei den Präsentationen (...) Also von den Betreuern hab ich da wirklich Positives mitbekommen. Deswegen fühl ich mich da eigentlich ziemlich wohl“ (E96)

Fatma erzählte, dass sie besonders in der Schulzeit ein geringes Selbstbewusstsein hatte. Erst bei einem Lehrerwechsel, durch den sie von einem Tag auf den anderen bessere Noten bekam (die vorherige Lehrerin hatte sie grundsätzlich mit „ausreichend“ benotet), wuchs ihr akademisches Selbstbewusstsein. Auch Aysun, Cem und Deniz berichteten von einem hohen Selbstbewusstsein durch einen guten Schulerfolg und besonders in den ersten Universitätsjahren.

Nur für Betül, die einzige Befragte, die kein Studium absolvierte, war schon früh klar, dass sie keine akademische Laufbahn einschlagen wollte. Aufgrund der Migration im Alter von 10 Jahren hatte sie während der Schulzeit in der Schule Schwierigkeiten, war zurückgezogen und schüchtern. Sie berichtete von einem erhöhten Selbstbewusstsein als Ergebnis von Erfolgserlebnissen in ihrem derzeitigen Arbeitsfeld, wenn sie ihre spezifischen Kompetenzen (Mehrsprachigkeit, kulturelles Wissen) anwenden konnte.

10.3.4 Sozialkontakte und Freundschaften in der ethnischen Gruppe

Deniz, Esra und Fatma berichteten alle, dass sie in der Schulzeit wenige Freunde hatten. Auch Aysun und Betül beschrieben sich als sehr schüchterne Kinder. Bei allen Interviewpersonen gab es Phasen, in denen sie mehr Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft und Phasen, in denen sie mehr Kontakt mit der ethnischen Gruppe hatten. Besonders hervorzuheben ist, dass alle Befragten angaben, dass ihre heutigen

besten Freunde ihrer ethnischen Gruppe angehören. Nur Aysun und Fatma erzählten, dass sie zusätzlich zu den türkischen auch österreichische/deutsche beste FreundInnen haben. Aysun sagte auch, dass der beste Freund ihres Bruders Deutscher war, obwohl er ihr immer sagte, dass deutsche Freunde kein guter Umgang für sie waren.

Die separierten Befragten Cem und Esra erzählten, dass ihre wichtigsten Sozialkontakte in Kindheit und Jugend immer türkei-stämmige Peers waren. Sie hatten also *viele Sozialkontakte aus der ethnischen Gruppe*. Esra berichtete auch, dass sie ab dem Gymnasium aufgrund von Diskriminierung und Ausgrenzung gar keine Sozialkontakte aus der Mehrheitsgesellschaft mehr hatte. Fatma, auch mit geringer nationaler Identität, hatte zwar zur Schulzeit nur österreichische FreundInnen, da sie auch die einzige Ausländerin in ihrer Klasse war. Sie berichtete aber seit dem Studienbeginn von einer zunehmenden Anzahl an Sozialkontakten aus der ethnischen Community. Dadurch begründete sie auch, dass sie sich heute in ihrem sozialen Umfeld viel aufgehobener fühle als damals. Cem gab an, heute besonders viele kurdische Kontakte zu haben, mit denen er auch pro-kurdische Demonstrationen besuche und sich anderweitig sozial engagiere. Er erzählte auch, dass er in der Kindheit außerhalb der Schule nur ethnische Kontakte hatte, da es in ihrer Wohnsiedlung kaum ÖsterreicherInnen gab.

Auch die bikulturellen Befragten erzählten von Zeiten, in denen sie mehr Kontakt mit der ethnischen Gruppe hatten. Aysun hörte als Kind, wie andere türkischstämmige Kinder negativ über die Deutschen redeten und schloss sich auch während der Pubertät, also zu der Zeit, in der sie zum ersten Mal das Kopftuch trug, eine Weile lang einem türkischen Freundeskreis an.

„Ich denke es hat angefangen, weil ich halt jetzt an einer neuen Schule war und eine Gruppe gebraucht habe und das kam dann in der Zeit gut gelegen. Ich war auch elf, zwölf und es hat auch wahrscheinlich vielleicht damit zu tun, weil ich genau in dem Alter angefangen hab auch Kopftuch zu tragen und ich wahrscheinlich innerlich gedacht hab, türkische Freunde nehmen mich eher auf. Das war was Neues“ (A103)

Sie stellte dann fest, dass sie sich unter den ethnischen Peers nicht wohlfühlte, da sich durch den Kontakt unter anderem ihre türkischen und deutschen sprachlichen Fähigkeiten verschlechterten und sie mit dem Rauchen begann. Im Anschluss an diese Phase wandte sie sich jedoch nicht der Aufnahmegesellschaft zu, sondern versuchte, verschiedenen Gruppen anzugehören.

„Mein Deutsch hat sich verschlechtert, automatisch. Aber nicht nur mein Deutsch, sondern auch mein Türkisch hat sich verschlechtert, weil sie sehr die sozusagen in Anführung- Ghettosprache benutzt haben. Auch im Türkischen so dieser Slang. Und da fing auch zum Beispiel das Rauchen an, so schlechte Gewohnheiten. Und ich hab immer mehr gedacht, so irgendwie bist du das nicht. Und dann hab ich angefangen, mich so langsam immer weiter auszuschotten. Da sind auch [zwei Freundinnen]- wir haben uns dann so aus dieser Gruppe rausgedrängt und wurden wieder multikulti ((lacht))“ (A103)

Auch Betül berichtete von einer Zeit während der Pubertät, in der sie nur türkische Kontakte hatte. Von diesen sagte sie sich aber bald wieder los, da sie nur über Partnersuche und Familienplanung sprachen. Deniz erzählte, dass er seine gesamte Schullaufbahn mit seinem gleichaltrigen Neffen verbrachte und sich somit immer in seinem hauptsächlich österreichischen, schulischen Umfeld wohlfühlte.

Von *wenigen Kontakten zu Mitgliedern aus der ethnischen Gruppe* berichteten nur Esra und Fatma, da sie über einen langen Zeitraum die einzigen AusländerInnen in ihrer Klasse waren. Als Reaktion auf das geringe Zugehörigkeitsgefühl in ihrer Klasse suchte Esra Kontakt zu Mitgliedern aus der ethnischen Gruppe und fand diese in der Moschee und in der wöchentlichen Koranschule. Obwohl sie sich dagegen wehrte, bestanden die Eltern darauf, dass sie eine Schule mit wenigen AusländerInnen besuchte, um ihre akademischen Fähigkeiten voll auszuschöpfen. Ihre negativen Erfahrungen mit den MitschülerInnen und LehrerInnen in der Schule führten jedoch zu einem Schulwechsel, somit zu einem neuen sozialen Umfeld mit mehr AusländerInnen und schlussendlich zu einem geringen Bedürfnis, den weiteren Kontakt zu Mitgliedern aus der Mehrheitsgesellschaft zu suchen. Hingegen hatte Fatma, die ebenfalls eine geringe nationale Identität aufweist, aufgrund ihres größeren Selbstbewusstseins durch schulische Erfolge in der Jugend viele österreichische FreundInnen.

11 ZUSÄTZLICHE KATEGORIEN

Hier werden weitere Faktoren angeführt, bei denen ein Einfluss auf ethnische Identität vermutet wird und die zum Großteil der personalen Identität zugeordnet werden können (vgl. Schmidt-Denter et al., 2005). Diese können leider in dieser Arbeit nur kurz angerissen und in der Interpretation nur stellenweise berücksichtigt werden, da sie über die theoretische Basis hinausgehen.

Es wurde im Laufe der Interviews von verschiedenen Rollenzuschreibungen berichtet. Der Begriff *Rolle* soll hier im Sinne von wahrgenommener sozialer Verantwortung verstanden werden. Diese wurden im Zusammenhang mit der kulturellen Identifikation nach Marks et al. (2011) erhoben. Genannt wurden hier von den Befragten die Rolle als Familienmitglied, als MuslimIn, die Geschlechterrolle, die Rolle als Akkulturationshilfe, als SozialdemokratIn, als KurdIn und als Vorbild, wobei nur auf die ersten vier kurz eingegangen werden soll.

Bei der Frage danach, welche Rolle außer der ethnischen denn am ehesten auf die Befragten zutrefte, nannten alle drei separierten Befragten, Cem, Esra und Fatma, die Rolle als *Familienmitglied*, also als „Sohn“ oder „Tochter“. Leider wurde diese von den Befragten nicht weiter beschrieben. Es wurde nur von Fatma gesagt, dass sie ein Leben lang mit Verantwortung einherging (vgl. Burton et al., 2003). Esra und Fatma schilderten beide, dass ihnen durch die Rolle als Tochter auch Respekt entgegen gebracht wurde. Fatma definierte sich besonders über ihre Rolle als Tochter.

„Tochter [...] man überlegt manche Schritte zweimal, dreimal, viermal ((lacht)) wenn man, an die Eltern zurück denkt, also da is‘ man sicherer unterwegs glaub ich“ (F43)

In Bezug auf die Rolle als *MuslimIn* erzählte Fatma unter anderem, wie schwierig es oft war, sich an die eigenen religiösen Regeln zu halten, wenn einem doch im Alltag und von den Peers so oft die andere Kultur und Religion vorgelebt wurde. Hier sagte sie auch, dass das Leben oft leichter wäre, wenn sie das tun würde, was andere aus der Mehrheitsgesellschaft tun. Trotzdem war es für sie nie eine Frage, sich von der anderen Kultur „hinreißen“ zu lassen. Das Kopftuch hatte eine zentrale Rolle in den Interviews mit den weiblichen Befragten. Drei der vier berichteten, dass sie mal ein Kopftuch getragen haben bzw., im Fall von Esra, es noch heute trugen. Von den beiden, die es wieder ablegten, hatte Aysun es 10 Jahre lang und Betül ein halbes Jahr lang getragen. In den Interviews kam heraus, dass die Eltern der Befragten meist nicht wollten, dass die Töchter das Kopftuch aufsetzen, vor allem, wenn sie ihre Töchter als noch zu jung empfanden. In diesem Zusammenhang wurde auch ausführlich über die Gründe des Ablegens des Kopftuchs gesprochen, die einer weiteren Forschungsarbeit gleichkommen würden.

Auch die *Geschlechterrollen* wurden thematisiert. Bei den männlichen Befragten gehörte hier vor allem die Rolle als Familienoberhaupt dazu. Nach dem Tod von Aysuns Vater übernahm zum Beispiel ihr ältester Bruder die strenge und konservative Rolle in der Familie und in der Erziehung der kleinen Schwester. Wie bereits erwähnt, berichteten die männlichen Befragten insgesamt weniger von kulturellen Erwartungen der Eltern als die weiblichen. Das entspricht auch den Ergebnissen von Benson und Elder (2011), die in einer Studie mit amerikanischen Jugendlichen zeigten, dass weibliche Adoleszente von ihren Eltern stärker kontrolliert wurden und weniger Autonomie innerhalb ihrer Familien hatten als männliche Gleichaltrige. Die weiblichen Befragten nahmen andere Anforderungen an ihre Geschlechterrolle wahr. Für Fatma war die Rolle als Frau beispielsweise eindeutig mit religiösen Erwartungen verbunden.

„(...) die Rolle einer Frau. Also man muss das schon immer im Hintergedanken haben: Du bist Moslem, du bist Türkin“ (F47)

Aysun hingegen verstand die Rolle als Frau gleichbedeutend mit der Rolle als Mutter.

„Mit Frausein mein ich, glaub ich, bei mir die Eigenschaft- diese mütterhaften Gefühle, diese große Liebe, Aufmerksamkeit, dieses viel geben und immer ein Dahinterhören, wenn jemand einen Satz ausspricht“ (A105)

Als besonders wertvoll empfanden es die Befragten, wenn in der Familie auf ihr sie gehört wurde und sie bei familiären Entscheidungen mitsprechen konnten. Das erfreute Aysun und Fatma besonders, da es für sie nicht selbstverständlich war, dass Töchter in diesem Ausmaß mitsprechen durften. Außerdem waren beide die einzigen Töchter in ihren Familien und ihnen kam eine besondere Aufmerksamkeit zu. Dieses hatte, nach ihren Erzählungen, einen positiven Einfluss auf ihren Selbstwert. Außerdem berichteten alle Frauen davon, dass sie in ihrer Kindheit schüchtern gewesen waren. Die Zurückhaltung rührte daher, dass sie keine Fehler machen oder den Anschluss nicht verlieren wollten oder dass sie die Sprache nicht gut beherrschten.

Esra erzählte auch, dass sie, obwohl sie sich nicht mit der Aufnahmekultur identifizierte, innerhalb der Familie die Rolle einer *Akkulturationshilfe* einnahm, indem sie Eigenschaften und Gewohnheiten der Aufnahmekultur (wie z. B. das Essen) in die

Familie hineintrag. Dieses entspricht einer vermehrten interkulturellen Kompetenz durch ihren ethnischen Hintergrund (Keupp, 2009).

12 INTERAKTIONEN UND INTERPRETATION

Im Prozess der Auswertung stellte sich die Frage, warum in der Stichprobe keine assimilierten und marginalisierten Identitäten nach Phinney (2003) vorzufinden waren. Da natürlich aufgrund der Stichprobengröße und ein kleiner Ausschnitt der Population betrachtet werden konnte, ist dem kein großes Gewicht beizumessen. Trotzdem gab es theoretische Überlegungen in Bezug auf die beiden fehlenden ethnischen Identitätsformen.

Beim Fehlen der marginalisierten Identität (gekennzeichnet durch keine Identifizierung mit Aufnahme- und Ursprungskultur) wäre eine Vermutung, dass die türkische Community in Österreich und in Deutschland so groß und gut vernetzt ist, dass sie dadurch ein weiteres soziales Netz bildet. Auch Individuen, die keinen Zugang zur Mehrheitsgesellschaft finden (wie z. B. Esra) haben somit die Möglichkeit, gerade in der Kindheit und Jugend, wo Peerkontakte zur Exploration beitragen, einen schnellen Anschluss an eine bestehende und strukturierte Bevölkerungsgruppe zu finden. Bei der assimilierten Identität gab es die Überlegung, dass das Vorkommen dieser Identitätsform bei der türkischen Bevölkerungsgruppe mit jeder weiteren Migrationsgeneration ansteigen wird, da der Akkulturationsprozess immer weiter vollzogen wird (vgl. Rudmin, 2009). Andererseits berichteten alle Befragten, dass der Erhalt von kulturellen, traditionellen und religiösen Werten einen zentralen Punkt in ihrer Erziehung ausmachte. Daher könnte man schlussfolgern, dass die türkische Community vielleicht auch im Vergleich zu anderen ethnischen Gruppen ihre ethnische Identität über Generation hinweg aufrechterhält.

Kognition und Emotion

Eine weitere Auffälligkeit dieser Arbeit war, dass einige Befragte zwischen Kognitionen und Emotionen in Bezug auf die Kulturen stark unterschieden. Aysun bezeichnete sogar die deutsche Kultur als ihre kognitive und die türkische als ihre emotionale Seite. Trotz dieses Gegensatzes fühlte sie sich jedoch beiden gleichermaßen zugehörig, im Gegensatz zu Cem. Dieser schilderte zu Beginn des Interviews, dass er in der Kindheit nur von ÖsterreicherInnen umgeben war, die Kultur und Religion

kennenlernte, eine lange Beziehung mit einer Österreicherin hatte und demnach einen guten Einblick in das österreichische Leben bekommen habe (kognitive Komponente). Er verfügte demnach über Wissen um die Aufnahmekultur. Andererseits nannte er später, in Bezug auf seinen Stolz (emotionale Komponente), dass ihm die österreichische Kultur fremd und nicht vertraut sei und dass er viele Dinge aus *seiner* Kultur anders kenne. Auch Esra erklärte, dass es ihr zwar immer wichtig war, die deutsche Sprache und Kultur zu erlernen, trotzdem wollte sie diese nicht verinnerlichen.

Hieran konnte man sehen, dass die Identität über zwei Prozesse ausgehandelt wurde: über den kognitiven Prozess der Wissensaneignung und über den emotionalen Prozess der Zugehörigkeit. Diese Prozesse konnten sowohl gemeinsam als auch unabhängig voneinander ablaufen und das Wissen und Kennen der Aufnahmekultur führte nicht zwingend zu einer Identifizierung mit ihr. Daher war es wichtig, beide Prozesse für die Auswertung voneinander zu trennen. Interessant war auch, dass das Wissen um beide Kulturen von Betül zum Beispiel bewusst genutzt wurde, um sich Vorteile in der Aufnahmekultur zu verschaffen. In der Schule erzählte sie der Direktorin, dass sie aus kulturellen Gründen zurück in die Türkei geschickt werden würde, wenn die Eltern von ihrem häufigen Schwänzen erführen. Obwohl das gelogen war, schaffte sie es dadurch, dass die Eltern nie bei schulischen Schwierigkeiten informiert wurden. Sie erzählte noch von einigen weiteren Ereignissen, bei denen sie sich das Unwissen ihres Gegenübers über die türkische Kultur zu Nutze machte. Das wiederum zeugte von einer sehr hohen Anpassungsfähigkeit an ihre Situation und könnte auch als weitere Erklärung dienen, warum sie sich von Beginn an für die österreichische Kultur interessierte und sich mit ihr identifizierte, obwohl sie im Gegensatz zu den anderen Befragten erst im Alter von 10 Jahren migrierte.

Hier gab es eine weitere Auffälligkeit: die beiden Befragten Betül und Deniz, die in der Türkei geboren worden waren, wurden der bikulturellen Identität zugeordnet. Cem und Esra, die beide bereits der dritten Migrationsgeneration angehörten, wurden beide der separierten Identität zugewiesen. Von den insgesamt vier in Österreich oder Deutschland geborenen Befragten wurden letztendlich drei der separierten Identität zugeordnet. Diese Tendenz stimmte mit den Ergebnissen von Maehler, Schmidt-Denter, Skuballa, et al. (2008) überein, dass im Aufnahmeland (Deutschland) geborene Befragte sich weniger mit Deutschland identifizierten, als Personen, die erst im späteren Alter migrierten, wobei das späte Alter in diesem Fall 2 Jahre (Deniz) und 10 Jahre (Betül) waren. Eine Vermutung

der AutorInnen war hier, dass vermehrter Kontakt zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft eine stärkere ethnische Identifikation förderte. Dieses konnte zumindest im Vergleich zu Esra und Fatma (beide mit viel Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft und starker ethnischer Identität) gefunden werden.

Die separierten Befragten berichteten auch, dass sie Unterschiede zwischen sich und der ethnischen Gruppe wahrnahmen, auch wenn sie sich dieser eher zugehörig fühlten als der Aufnahmekultur. Hier kam auch der Unterschied zwischen independenten und interdependenten Selbstbildern zum Vorschein (vgl. Markus & Kitayama, 1991), wenn eine Befragte zum Beispiel ihre eigenen „typisch deutschen“ Eigenschaften im Gegensatz zu ihrem türkischen Ehemann entdeckte.

Österreich und Deutschland

Eine weitere Frage, die sich stellte, war die nach dem Unterschied zwischen österreichischen und deutschen Befragten. Zu Beginn wurde erwartet, dass aufgrund der längeren Migrationsgeschichte mit Deutschland auch generationale Unterschiede zwischen den österreichischen und deutschen Befragten herausgearbeitet werden könnten. Da aber nur eine der beiden deutschen Befragten der dritten Migrationsgeneration angehörte, konnte hier kein Unterschied analysiert werden. Jedoch gab es trotzdem einige Auffälligkeiten. Bei beiden deutschen Befragten waren die Familien sehr positiv gegenüber der Aufnahmegesellschaft (Deutschland) eingestellt. Außerdem waren beide in Hinsicht auf kulturelle Unterschiede reflektierter als die restlichen Befragten. Das kam dadurch zum Ausdruck, da sie selbst viele implizite Theorien über kulturelle Prozesse und deren Gründe vorbrachten und auch im Anschluss an das Interview Hypothesen über den Zusammenhang von Identität und Kultur nannten. Hier lässt sich vermuten, dass das hohe Maß an Reflektion der Eltern und deren Bereitschaft, der deutschen Kultur gegenüber unvoreingenommen zu begegnen, einen positiven Einfluss auf die Reflexionsfähigkeit der Töchter hatte. Aysun und Esra waren auch die einzigen Befragten, die bei der evaluativen Beschreibung ihrer Ingroup „typisch deutsche“ Eigenschaften nannten und nicht nur „typisch türkische“.

Ein weiterer Grund für ihre Reflexionsfähigkeit kann in ihrem Umzug nach Österreich gesehen werden. Beide berichteten, dass sie erst durch das Leben im österreichischen Ausland bemerkten, wie „deutsch“ sie eigentlich waren. Dieses bemerkten sie durch Hinweise von Peers, Lebenspartnern oder Professoren an der

Universität, aber auch durch Unterschiede, die Esra bei den in Deutschland und in Österreich lebenden TürkInnen wahrnahm. Aufgrund von Nachhilfe- und Babysittertätigkeiten in Wien lernte sie einige türkische Familien kennen. Ihrer Meinung nach zeigen die TürkInnen in Österreich weniger Akkulturationsbereitschaft als in Deutschland. Daher seien auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und die Zukunftsperspektiven dementsprechend schlechter.

*„Ich würd jetzt mal sagen, dass in Deutschland vor zwanzig Jahren die Kinder wahrscheinlich genauso waren, wie heute hier die Kinder. Ich glaub, das braucht hier einfach nur `n bisschen Zeit. Die Leute müssen sich wirklich `n bisschen halt das hier `n bisschen annehmen. Das machen sie hier nicht. Deswegen ist ihnen das auch nicht wichtig, ob die Kinder irgendwie Deutsch lernen, weil die Kinder- also ich hab sehr oft gefragt: Ja, was willst du denn später machen? Die haben wirklich- also die Zukunftsaussichten von denen also- die Vorstellung, was sie später machen wollen (...) Sie denken nicht, dass sie wirklich viel schaffen, und sie haben da jetzt keine- die sind nicht selbstbewusst, die können sich nicht vorstellen, dass sie irgendwann studieren. Das liegt wirklich an den Eltern“
(E116)*

Da beide Befragte durch das Leben im Ausland häufiger auch mit ihrer nationalen (deutschen) Identität konfrontiert wurden, waren sie sich ihrer typisch deutschen Eigenschaften eher bewusst. Trotzdem führte dieses Bewusstsein bei Esra nicht dazu, sich mehr mit der deutschen Kultur zu identifizieren.

Kulturelle Sozialisierung in der Familie

Obwohl Cem und Deniz große Unterschiede zwischen der kurdischen und der türkischen bzw. zwischen der alevitischen und der sunnitischen Kultur betonten, wurden trotzdem – mit Ausnahme der religiösen Sozialisierung – identische kulturelle Werte von den Eltern aller Befragten vermittelt. Außerdem berichteten viele Befragte, dass kulturelle Vorgaben und Verbote der Eltern häufig religiös begründet wurden.

In Bezug auf die kulturelle Sozialisierung war auffällig, dass beide Männer im Interview zuerst angaben, dass in der Familie kein großer Wert auf kulturelle Tradition und Praktiken gelegt wurde, sondern nur auf Verhaltensregeln. Da sie im Laufe des Interviews von ähnlichen kulturellen Inhalten wie die weiblichen Befragten erzählten, schien die kulturelle Sozialisierung bei ihnen in der Kindheit und Jugend weniger salient gewesen zu sein. Die Frauen hingegen erlebten die kulturelle Sozialisierung um einiges bewusster. Das entspricht den Ergebnissen von Juang und Syed (2010), dass der höhere

Grad an kultureller Sozialisierung in Familien ethnischer Minderheiten besonders stark bei den weiblichen Befragten vorzufinden war. Dieses begründen die ForscherInnen damit, dass an die Töchter höhere Erwartungen in Bezug auf den Erhalt von kulturellen Traditionen heran getragen wurden als an die Söhne. Außerdem wurde angenommen, dass die Beziehung zur Familie einen stärkeren Einfluss auf weibliche Jugendliche hatte als auf männliche. Daher war der Effekt der familiären Sozialisierung deutlicher bei den weiblichen Befragten zu erkennen.

Es lässt sich ebenfalls vermuten, dass es selten geschlechtsspezifische Regeln gab, die sich auf die männlichen Familienmitglieder bezogen, wohingegen von den weiblichen Befragten berichtet wurde, dass es viele geschlechtsspezifische Verhaltensregeln für Frauen gab. Wenn den männlichen Befragten kulturelle Inhalte vermittelt wurden, dann galten die in den genannten Fällen immer für beide Geschlechter, wurden demnach als weniger unfair erlebt und eher hingenommen. Die weiblichen Befragten erwähnten mehrmals, dass sie bei kulturell begründeten Regeln widersprachen, wenn ihre Brüder diese nicht befolgen mussten. Außerdem kam es häufiger zu Konflikten, wenn sich die kulturellen Anforderungen der Eltern von den typischen Verhaltensweisen der Gleichaltrigen der Aufnahmekultur unterschieden (z. Betül unbegleitetes außer Haus gehen). Hier wurde von den Befragten von einem starken Konflikt zwischen den geschlechtsbezogenen egalitären Werten, die in der Aufnahmegesellschaft vermittelt wurden, und den traditionellen Wertvorstellungen der Eltern berichtet. Die weiblichen Befragten lehnten sich also allgemein stärker gegen traditionelle Werte auf, konnten diese aber auch genauer benennen und beschreiben. Durch die intensivere Auseinandersetzung mit den Werten der Ursprungskultur lässt sich aber auch vermuten, dass diese Werte stärker internalisiert wurden und im Laufe des Lebens leichter abrufbar sind.

Juang und Syed (2010) ermittelten ebenfalls, dass bei ethnischen Minderheiten ein hoher Grad an kultureller Sozialisierung mit einer hohen Ausprägung der ethnischen Identität zusammenhing. Dieser Effekt konnte am Beispiel von Fatma, die eine hohe ethnische Identität aufweist und von besonders intensiver und strenger kultureller Sozialisierung berichtet, deutlich gesehen werden.

Ethnische Sozialisierung

In Anlehnung an Sabatier (2008) wurde untersucht, ob ein positiver Effekt der elterlichen Akkulturation nicht nur auf die ethnische, sondern auch auf die nationale

Identität der Kinder bestand. Die Frage war also, welchen Einfluss die elterliche Einstellung zur Aufnahmekultur und die elterliche Akkulturation auf die Bikulturalität oder Separation hatten.

Die separierten Befragten schilderten, dass zumindest ein Elternteil ebenfalls eine separierte Identität hatte. Bei den bikulturellen Befragten war Betül die einzige, deren Eltern eine sehr negative Ansicht von der Aufnahmekultur hatten und auch beide separiert waren.

Eine weitere Frage war, ob eine positive Einstellung der Eltern mit einem höheren Zugehörigkeitsgefühl der Kinder gegenüber der Aufnahmekultur einherging. Diese Erwartung erfüllte sich bei Cem, der eine separierte Identität und geringe nationale Identität aufwies und dessen Vater zu Hause häufig von Diskriminierung erzählte. Außerdem sprach er sich sehr negativ gegenüber einer Partnerschaft des Sohnes mit einer Österreicherin aus, die letztendlich fast zum Kontaktabbruch zwischen Vater und Sohn führte.

Auch bei Fatma (separiert) erfüllte sich diese Erwartung. Obwohl sie beschrieb, dass ihre Eltern gegenüber der Aufnahmekultur prinzipiell positiv eingestellt waren und den Akkulturationsprozess der Tochter unterstützten, äußerte die Mutter jedoch immer wieder starke Bedenken, was die österreichischen Sozialkontakte der Tochter betraf. Hinzu kam eine sehr starke kulturelle und besonders religiöse Sozialisierung, häufig auch mit autoritären Mitteln, die die Befragte als „starke Einpflanzung“ beschrieb. Diese Sozialisierung empfand sie als stärker als die Einflüsse des österreichischen Umfelds. Hier wird vermutet, dass ihr von den Eltern ein so stabiles Wertegerüst vorgegeben wurde, dass sie nur bei wenigen Punkten (z. B. Kleidung) die Notwendigkeit sah, sich gegen ihre Eltern aufzulehnen. Letztendlich hielt sich jedoch die Rebellion gegen die elterlichen Werte in Grenzen.

Die Frage stellt sich in diesem Fall, warum Betül eine bikulturelle Identität aufweist, obwohl beide Elternteile eine sehr schlechte Meinung von der Aufnahmekultur vermittelten. Bei Betül bestand also die Vermutung, dass sie sich besonders über die Merkmale der Aufnahmekultur definierte, die Gegensätze zu den Vorstellungen ihrer Eltern darstellten. Außerdem gab es die Vermutung, dass Betül sich ihre eigene ethnische und nationale Zugehörigkeit immer wieder erkämpfen musste, da es ihr gleichermaßen verboten war, sich zu intensiv mit der Aufnahmekultur zu befassen (österreichische

Freunde) und sich zu intensiv mit der Ursprungskultur auseinanderzusetzen (religiöse Lektüre). Hier trafen Gehorsamkeitserwartungen im Elternhaus auf eine Selbstständigkeitserwartung der Gesellschaft (Fend, 2000). Der Prozess der Individualisierung und Abnabelung von den Eltern fiel dann mit dem Akkulturationsprozess zusammen, den sie auch als „persönlichen Kampf“ bezeichnete. Daher schienen die Werte der Aufnahmekultur eine hohe Relevanz für ihre soziale Identität gehabt zu haben, was letztendlich zu einer hohen nationalen Identität und Bikulturalität führte.

Auch bei Esra ergab sich dieselbe Frage, da ihre Eltern sehr an ihrer Akkulturation interessiert waren (Schule ohne AusländerInnen) und sie trotzdem von einer niedrigen nationalen Identität berichtete. In ihrem Fall nannte sie jedoch selbst die erfahrenen Diskriminierungen als Grund für ihre Separierung. Sie berichtete trotz geringem Zugehörigkeitsgefühl von vielen positiven Aspekten der Aufnahmekultur, die sie zum Teil auch verinnerlichte. Das könnte eventuell auf die Offenheit der Eltern gegenüber der Aufnahmekultur zurückgeführt werden, da es ihr freistand, sich die Werte der Aufnahmekultur anzueignen. Sie war auch die einzige Befragte, die von keinerlei kulturellen Konflikten in der Familie berichtete. Andererseits gab es einen positiven Zusammenhang zwischen dem hohen Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft in der Kindheit und Schulzeit und der Übernahme von Gewohnheiten der Aufnahmegesellschaft (Nesdale, 2002).

Ethnische Sozialisierung und Devianz

Einige Befragte beschrieben sich in der Kindheit als „gute und brave Kinder“, andere (Betül und Cem) als „Problemkinder“. Betül und Cem begründeten diese Aussage jeweils damit, dass sie durch diverse deviante Handlungen, wie Schule schwänzen oder Drogenkonsum, in der Jugend auffällig wurden und somit häufig Konflikte verursachten. Die von ihnen geschilderten devianten Verhaltensweisen richteten sich jedoch nie gegen andere Personen, sondern gegen sich selbst oder gegen die Erziehung oder Ursprungskultur der Eltern. Natürlich muss dieses Problemverhalten in dem Rahmen des typischen jugendlichen Explorationsverhaltens gesehen werden, jedoch sollte noch hinterfragt werden, warum genau diese beiden Befragten von besonders häufig abweichendem und teilweise auch kriminellem Verhalten berichteten.

Als erste Vermutung für die Gründe des devianten Verhaltens kann hier die Konfliktübertragung aufgrund des kurdischen Hintergrunds beider Eltern genannt werden. Beide berichteten, dass in der Familie häufig über politische Verfolgung und religiöse Themen, über die Geschichte der KurdInnen oder über Kampf geredet wurde. Während der Kindheit und Jugend gab es also die Themen *Kampf und Unterdrückung* und es wurde von den Eltern daher die Möglichkeit von Rebellion (gegen ein größeres politisches System) aufgezeigt und nahegelegt. In einem so politisierten Haushalt, jedoch in einer Gesellschaft (Österreich), in der die KurdInnen nicht dieselbe Ausgrenzung erfahren wie in der Türkei, wurde demnach möglicherweise der Konflikt auf eigene Themen der Befragten übertragen. Sie wehrten sich also nicht mehr gegen die Unterdrückung der KurdInnen, sondern nun gegen die Unterdrückung durch die Eltern und übertrugen somit den „Kampfgedanken“ auf eine Ebene, die ihr eigenes Leben betraf. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass Cem beispielsweise seinen eigenen ethnischen Hintergrund mit den Worten „Krieg, Aufstand, Rebellion“ beschrieb. Im frühen Erwachsenenalter bezog sich diese Kampfbereitschaft von Cem jedoch zunehmend wieder auf den KurdInnenkonflikt. Heute beschrieb er, dass er sehr engagiert in der kurdischen Community in Österreich tätig sei.

Am Beispiel von Betül kann eine Begründung, in Anlehnung an die Entwicklung von Cem, in der Übertragung des KurdInnenkonflikts auf den zuvor genannten Kampf um ihre eigene Identität liegen. Außerdem trafen auf Betül die von Flammer und Alsaker (2002) genannten Faktoren zu, die delinquentes Verhalten begünstigen. Diese waren ein erhöhtes Stressniveau in der Familie durch die finanziellen Umstände, wenig soziale Unterstützung und viel Härte und wenig Sensibilität in der Erziehung. Außerdem beschrieb sie, dass ihre Eltern nicht gewillt waren, in das außerfamiliäre Leben des Kindes Einblick zu nehmen (Vazsonyi ,1996). All diese Faktoren konnten jedoch bei Cem nicht gefunden werden. Der starke Drang von Betül, sich gegen die Werte ihrer Herkunftskultur aufzulehnen, stimmte jedoch nicht mit den Ergebnissen von Bynner (2005) überein. Zwar führte auch bei ihr der frühe Berufseintritt (bei Betül direkt im Anschluss an den Schulabschluss) zu einem beschleunigten Übergang ins Erwachsenenalter bei gleichzeitiger früherer finanzieller Unabhängigkeit, jedoch kam es bei ihr im Gegensatz zur Bynners Erkenntnissen dazu, dass sie traditionelle Rollenübernahmen wie Heirat und Elternschaft weiter hinauszögerte. Im Gegenteil

erzählte sie sogar von jenen türkischen Freundinnen, die keine anderen Gesprächsthemen außer der Familienplanung mehr hatten. Von ihnen wendete sie sich aber ab.

Das deviante Verhalten könnte jedoch auch mit einer höheren Beliebtheit bei der Peergroup begründet werden. Beide Befragten berichteten von sehr vielen Sozialkontakten in der Jugend und davon, dass sie sehr beliebt waren. Sie wollten die Schule nicht beenden und schwänzten oft den Unterricht. Beide betonten auch häufig während des Interviews, wie wichtig ihnen ihre Sozialkontakte waren und wie sehr sie sich mit ihnen identifizierten.

Eine weitere Vermutung wäre, dass das deviante Verhalten vor allem dazu diene, sich frühzeitig von den Eltern, und besonders vom Vater abzunabeln. Dieses entspricht der von Benson und Elder (2011) geschilderten, frühzeitigen Trennung von Elternfiguren aufgrund von konfliktreichen Eltern-Kind-Beziehungen. Bei Cem bestand zeitweise ein großer Konflikt mit dem Vater aufgrund der Beziehung mit der Österreicherin, bei Betül bestand ein ständiger Konflikt in Bezug auf Verhaltensregeln und kulturellen Erwartungen der Eltern, wobei hier auch der Vater die zentrale Rolle spielte. Für die Vermutung würde sprechen, dass Deniz zwar auch davon erzählte, dass bei ihm zuhause der Konflikt zwischen AlevitInnen und SunnitInnen häufig thematisiert wurde, er aber eine enge Beziehung zu seinem Vater hatte, der mit ihm das sozialdemokratische Gedankengut teilte. Er musste sich dementsprechend nicht frühzeitig von seiner Vaterfigur trennen, da dieser auch heute noch eine starke Vorbildwirkung für ihn habe. Auch Esra musste sich nicht frühzeitig von Elternfiguren trennen, da sie immer ein besonders positives Verhältnis zu beiden Elternteilen hatte.

Sprachkenntnisse

Die beiden Befragten, Betül und Deniz, die in der Türkei geboren wurden, hatten beide eine hohe nationale Identität und verfügten beide auch über gute Deutschkenntnisse (vgl. Esser, 2001, 2006; Phinney, 2003). Es ist besonders anzumerken, dass Esra und Fatma (beide im Aufnahmeland geboren) die besten Deutschkenntnisse aufwiesen, jedoch beide der separierten Identität zugeordnet wurden. Die Deutschkenntnisse gingen also nicht mit einer Abnahme der ethnischen Identifikation einher (vgl. Nesdale, 2002).

Akzeptanz von Mehrheitsgesellschaft

Eine hohe wahrgenommene Akzeptanz der Mehrheitsgesellschaft führt laut Nesdale (2002) zu mehr Freundschaften mit der Aufnahmekultur, beruflichem Erfolg, einem hohen Selbstwertgefühl, hoher Selbstwirksamkeit und somit zu einer hohen nationalen Identität. Im Fall von Aysun stimmten all diese Faktoren überein.

Cem berichtete hier, dass ihm die Diskriminierungen von der Mehrheitsgesellschaft erst auffielen, als er aus einem längeren Türkeiurlaub zurückkam. Gleichzeitig aber mit der geringeren Identifikation mit der Aufnahmekultur erfolgte ein wachsendes Zugehörigkeitsgefühl in Bezug auf die Ursprungskultur. Dieses widerspricht der Literatur, dass die ethnische und die nationale Identität als zwei unabhängige Prozesse zu sehen sind (vgl. z.B. Berry et al., 2006; Bourhis et al., 1997; Gong, 2007).

Esra und Fatma berichteten von weniger Diskriminierungserfahrungen heutzutage und auch, dass sie sich jetzt in ihrem Umfeld viel wohler fühlten als in ihrer Schulzeit. Hier ist aber zu erwähnen, dass sie auch beide jetzt mehr türkische Kontakte in ihrem Umfeld haben als früher. Das entspricht wiederum der Analyse von Verkuyten (2009), dass im sozialen Umfeld die eigene ethnische Zugehörigkeit gut repräsentiert sein muss, um eine stärkere ethnische Identität und weniger Probleme mit dem Selbstwertgefühl zu haben, was bei beiden Befragten heute der Fall ist.

Erfolgserlebnisse

Laut Nesdale (2002) führen Erfolgserlebnisse in der Mehrheitskultur zu einem hohen Selbstwertgefühl und einer hohen Selbstwirksamkeit, was durch die positiven Erfahrungen aller Befragten im akademischen bzw. im Arbeitskontext bestätigt werden konnte. Außerdem wurde bei allen Befragten (außer bei Cem) die Entwicklung von Schüchternheit und Zurückgezogenheit in der Grundschule bis hin zu Selbstbewusstsein im Gymnasium oder auf der Universität geschildert. Zu vermuten ist, dass viele der Befragten erst im universitären Kontext bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten erkannten oder hervorbringen konnten, wie z. B. die hohe sprachliche Fähigkeit von Esra, die in ihrer Schulzeit keine Anerkennung fand. Außerdem geht ein großes Selbstbewusstsein damit einher, wenn man die erste Person in der Familie war, die eine akademische Laufbahn einschlug. Jedoch führten diese Erfolgserlebnisse bei Cem und Esra nicht zu einer höheren nationalen Identität.

Sozialkontakte

Wie bereits zuvor beschrieben, empfanden es die Befragten als besonders belastend, wenn es in der Schule kaum andere AusländerInnen gab. Sie fühlten sich fremd und kapselten sich weiter von der Mehrheitsgesellschaft ab. Erst als es dann später mehr türkische Kontakte im sozialen Umfeld gab, nahmen die Befragten eine höhere allgemeine Akzeptanz ihrer Umgebung wahr. Laut Nesdale (2002) führen viele Kontakte mit der ethnischen Gruppe zu einer geringen nationalen Identität. Dieses traf sowohl bei Cem und bei Esra zu, sowie bei Fatma, die erst jetzt im frühen Erwachsenenalter mehr Kontakt zur ethnischen Gruppe hatte. Die Befragten schilderten, dass sie sich im sozialen Umfeld in ihrer Kindheit und heute nur dann wohl und aufgehoben fühlten, wenn ein ausreichender Kontakt zu Peers mit der ethnischen Gruppe bestand. Dafür spricht auch, dass die besten Freunde aller Befragten, zumindest jetzt im Erwachsenenalter, einen türkischen Hintergrund hatten.

War der Kontakt zur ethnischen Gruppe in der Kindheit und Schulzeit gering (Esra und Fatma), wurde sowohl von hohen Sprachkenntnissen als auch von der Übernahme von Gewohnheiten der Aufnahmegesellschaft berichtet (vgl. Nesdale, 2002). Die Akzeptanz der Aufnahmegesellschaft und die vermehrten Freundschaften mit ÖsterreicherInnen/Deutschen erfolgten nur im Fall von Fatma. Diskriminierungserfahrungen und die familiäre Sozialisierung führten letztendlich bei beiden Befragten doch dazu, dass sie eine geringe nationale Identität hatten. Andererseits gab es auch in der Literatur Belege dafür, dass eine signifikant höhere Ausprägung der ethnischen Identität vorlag, wenn Adoleszente eine Schule besuchten, in der ihre ethnische Gruppe kaum repräsentiert war (Umana-Taylor, 2004).

In Bezug auf die Sozialkontakte ist auch anzumerken, dass zwei der vier weiblichen Befragten zum Zeitpunkt der Befragung einen türkischen Partner bzw. Ehepartner hatten. Beide Partner waren erst im Erwachsenenalter aus der Türkei zum Studium nach Österreich gekommen. Esra erwähnte auch, dass sie sich durch ihren Ehemann stärker der ethnischen Gruppe zugewendet hatte, Betül erwähnte den Einfluss ihres Partners auf ihre ethnische Identität allerdings nicht.

Das von ten Teije et al. (2013) beschriebene Paradoxon der Integration konnte im Fall von Aysuns Bruder nachgewiesen werden. Dieser sagte seiner Schwester einerseits, sie solle den Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft meiden, was sie auf seine

Diskriminierungserfahrungen zurückführte. Andererseits war sein bester Freund Deutscher. Das entsprach dem Phänomen, dass höher gebildete MigrantInnen mehr Kontakt mit der niederländischen Bevölkerung hatten, da sie eine positivere Einstellung und weniger Diskriminierung wahrnahmen, und andererseits unabhängig vom Kontaktverhalten geringere Akzeptanz und höhere Diskriminierung erfuhren.

DISKUSSION UND AUSBLICK

Ziel dieser Forschungsarbeit war zum einen die Beschreibung des Prozesses der ethnischen Identitätsfindung (*kulturelle Identifikation*) anhand der subjektiven Wahrnehmung und qualitativen Beschreibung der österreichisch-türkischen bzw. deutsch-türkischen Identität (Ingroup) im Vergleich zu verschiedenen Outgroups (z. B. Aufnahmekultur und Ursprungkultur). Das Konzept der Bikulturalität (Phinney, 2003) bildete hier die Grundlage der Analyse und auch jene Prozesse sollten betrachtet werden, in denen eine positive soziale Identität aufrechterhalten werden sollte. Zusätzlich sollten besonders Ressourcen und intervenierende Variablen, sowie relevante Lebensereignisse, die rückblickend als zentral für die Entwicklung der eigenen ethnischen Identität gesehen werden, Beachtung finden. Diese bezogen sich sowohl auf *kulturelle und familiäre Einflussfaktoren*, mit Schwerpunkt auf der familiären ethnischen und kulturellen Sozialisierung, als auch auf *akademische und peerbezogene Erfahrungen*.

Kulturelle Identifikation

Die ethnische Identität ist ein komplexes und vielschichtiges Thema (vgl. Verkuyten, 2005b). Anhand der Befragten mit separierter Identität konnte dies besonders gut gezeigt werden. Sowohl die ethnische Identifizierung anhand der Unterlegenheit bzw. Ausgrenzung durch die Mehrheitsgesellschaft (Outgroup) im Fall von Esra (vgl. Phinney, Horenczyk, et al., 2001) als auch anhand einer Mehrzahl von sozialen Vergleichsprozessen zwischen Ingroups (KurdInnen in der Türkei, KurdInnen in Österreich, türkei-stämmige ÖsterreicherInnen) und Outgroups (TürkInnen in der Türkei, Mehrheitsgesellschaft) wie im Fall von Cem konnten vorgefunden werden.

Auffällig war, dass die Befragten mit bikultureller Identität von keinen bewussten Momenten sprachen, in denen sie sich der Aufnahmekultur zuwandten. Das ließ darauf schließen, dass die Bikulturalität, im Gegensatz zur Separation, ein unbewusster Prozess

war. Der Separationsprozess schien dementsprechend durch das bewusste Erproben beider Kulturen in konkreten Situationen vonstatten zu gehen (ganz im Sinne der *ethnic identity exploration* nach Marcia, 1966) und somit auch Momente der bewussten Akkulturation zu enthalten. Negative Erfahrungen mit der Aufnahmegesellschaft, also kontextuelle Faktoren, schienen hier letztendlich über die Abwendung von der Mehrheitsgesellschaft zu entscheiden (vgl. Marcia et al., 1993). Hier wurden eine starke ethnische Identifikation nach einem Türkeiurlaub, Diskriminierungserfahrungen in der Kindheit und eine starke kulturelle und religiöse Sozialisierung als wichtige Ereignisse für den Separationsprozess genannt. Diskriminierung bildete sich hierbei als zentraler Faktor bei der Wahrnehmung der Aufnahmekultur und bei der Zugehörigkeit heraus. Soziale Vergleichsprozesse spielen hierbei eine große Rolle. Besonders die Momente, in denen es notwendig war, eine positive soziale Identität beizubehalten und verschiedene Strategien einzusetzen (vgl. Mummendey et al., 1999; Tajfel, 1982; Tajfel & Turner, 1986) wurden rückblickend als relevant für den Prozess der Identitätsfindung empfunden. Individuelle Mobilität wurde beispielsweise nur von bikulturellen Befragten geschildert. Neben den Separationsereignissen wurden auch Akkulturationsereignisse und Phasen erwähnt, in denen sie gegen die Herkunftskultur rebellierten. Nur bei wenigen Rebellionsereignissen wurde auch von einer gleichzeitigen Zuwendung zur Aufnahmekultur (Akkulturation) gesprochen. Dieses entspricht dem zweidimensionalen Modell von ethnischer Identität, bei der die Zuwendung zu bzw. Abwendung von einer der beiden Ethnien zwei getrennte Prozesse sind, die nicht zwingend miteinander zusammenhängen müssen (vgl. Sabatier, 2008; Phinney, Horenczyk, et al., 2001).

Häufig definierten die Befragten ihre eigene ethnische und nationale Identität erst im Gegensatz zu verschiedenen Outgroups (TürkInnen aus der Türkei, Deutsche aus Deutschland, ...) (vgl. Verkuyten, 1997). Sie bezeichneten sich selbst als halb-halb oder als multikulturell, wobei davon berichtet wurde, dass gezielt Eigenschaften beider Kulturen für die eigene Identitätsbildung herangezogen wurden. Neben der Multikulturalität und Diversität aufgrund von Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen, unterschieden die Befragten zwischen typisch österreichischen/deutschen und typisch türkischen Eigenschaften, die sie sich selbst zuschrieben. Die typisch österreichischen/deutschen Eigenschaften wurden nur von den deutschen Befragten genannt und beinhalteten Genauigkeit, Analysefähigkeit und Freiheit. Diese zeigten im Vergleich zu den restlichen Befragten eine höhere Reflektiertheit, was sich durch ihren

Aufenthalt im Ausland (Österreich) begründen ließ, durch den sie erst jene Eigenschaften an sich selbst entdeckten, die für sie typisch deutsch waren. Zu den typisch türkischen Eigenschaften, die sich die Befragten zuschrieben, gehörten Familienorientierung, Gastfreundschaft und in einem Fall Traditionalität sowie der hohe Stellenwert von Kultur und Religion. Negativ empfanden die Interviewpersonen, dass sie immer als AusländerInnen gesehen wurden und in- und außerhalb der Familie häufig Interessen erkämpfen mussten. Es wurde sowohl von bikulturellen als auch von separierten Befragten über Heimatlosigkeit, im Sinne der *cultural homelessness*, berichtet (vgl. Vivero & Jenkins, 1999). Hierbei verwendeten sie den Ausdruck, „zwischen den Stühlen“ zu sein. Eine Befragte, die sich nicht als heimatlos beschrieb, sagte hingegen, sie habe einen „dritten Stuhl“, der beide Kulturen gleichermaßen beinhalte. Zusätzlich berichteten sie von dem Gefühl der Verantwortung und vom Wohlfühlen in Bezug auf ihre Ingroup. In Bezug auf die Outgroups schilderten sie Gefühle, wie Neugierde, Schuldgefühle, Anspannung, Angst, Wut und Aggression. Stolz war letztendlich ein guter Prädiktor für Aussagen bezüglich der ethnischen und nationalen Identität. Hier spielten emotionale und leistungsbezogene Aspekte, Vorbilder und Negativbeispiele aus der eigenen ethnischen Gruppe eine zentrale Rolle.

Von allen Befragten wurde über die Grundlage der Bikulturalität in Form von Wissen oder Kennen beider Kulturen durch die erfahrene Sozialisierung durch die Eltern und durch das weitere soziale Umfeld (Schule, Peers) berichtet. Die emotionale Komponente der Zugehörigkeit fiel jedoch verschieden aus. Eine Vermutung war hier, dass beim Separationsprozess eine stärkere Hinwendung zur Ursprungskultur erfolgt, wenn negative Erfahrungen mit der Aufnahmegesellschaft bewusst erlebt wurden, subjektiv als wichtig empfunden und klar benannt werden konnten. Bikulturalität entspräche in diesem Fall dem Beibehalten der kulturellen Vielfalt, da keine Erfahrungen einen dazu bewegten, sich stärker der einen oder der anderen Kultur zuzuwenden. Das spricht dafür, dass die ethnische Identitätsentwicklung (im Gegensatz zu anderen Bereichen der Identität) ein sehr bewusster Entscheidungsprozess ist. Für dieses Bewusstsein spricht auch, dass eine Befragte darüber berichtete, wie sie ihren kulturellen Hintergrund immer wieder nutzte, um Vorteile in der Aufnahmegesellschaft zu erlangen.

Kulturelle und familiäre Einflüsse

Die Erziehung hatte bei allen Befragten einen großen subjektiven Einfluss auf die religiöse Bildung, kulturelle Wertübernahme und Wertevermittlung, im Sinne des reinen Erlernens kultureller Inhalte. Die Inhalte der kulturellen Sozialisierung waren bei den Familien sehr homogen, unabhängig von deren ethnischem oder religiösem Hintergrund (kurdisch/türkisch, alevitisch/sunnitisch). Zu den vermittelten Inhalten zählten Sprache, soziales Ansehen und Ehre, Familie, Bildung, Geschlechterrollen, Respekt und Religion, wobei sich lediglich die Inhalte der religiösen Sozialisierung bei den einzelnen Familien zwischen einer religiösen und einer atheistischen Wertevermittlung unterschieden. Die elterliche kulturelle und ethnische Sozialisierung wurden als zentrale Punkte in der eigenen ethnischen Identitätsfindung erlebt. Die weiblichen Befragten nahmen die kulturelle Sozialisierung bewusster und als belastender wahr als die männlichen. Bei ihnen wurde besonders der Konflikt zwischen den Gehorsamkeitserwartungen im Elternhaus und den Selbstständigkeitserwartungen der Mehrheitsgesellschaft deutlich (Fend, 2000). Sie empfanden es außerdem als ungerecht, dass den türkischen Mädchen viel mehr Verhaltensregeln beigebracht wurden als den Jungen. Erwartungen, die an die Rolle als Familienmitglied (Tochter, Sohn) geknüpft waren, wurden von den separierten Befragten besonders wahrgenommen. Die kulturelle Sozialisierung erfolgte anhand verschiedener Prozesse, wie über Vertrauen, aber auch über den Ausdruck von Besorgnis und Angst, über Drohungen, Bestechung oder autoritäre Handlungen. Zu den Inhalten der ethnischen Sozialisierung zählten jene Aussagen der Befragten, bei denen die Eltern von einer positiven oder negativen Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft sprachen bzw. davon, wie die Mehrheitsgesellschaft sie als ethnische Gruppe wahrnahmen. Bei letzterem wurden ausschließlich über negative und Diskriminierungserfahrungen berichtet. Außerdem nannten einige Befragte Erlebnisse, bei denen deutlich wurde, dass ihre Eltern entweder akkulturiert oder separiert waren. Die separierten Befragten schilderten, dass sie mindestens einen separierten Elternteil hatten. Die Einstellung der Eltern gegenüber der Aufnahmekultur entsprach nur bei zwei Fällen auch der Einstellung der Befragten. Es war kein Zusammenhang zwischen der elterlichen Einstellung und der ethnischen Identität erkennbar. Deviantes Verhalten in der Jugend erfolgte mit einem gleichzeitigen frühzeitigen Abnabelungsprozess aufgrund von konfliktreichen Eltern-Kind-Beziehungen (Benson & Elder, 2011) und waren nur bei den beiden kurdischstämmigen Befragten zu ermitteln.

Akademische- und peerbezogene Erfahrungen

Der zweite große Einflussfaktor, neben den Eltern, waren die Peers und das soziale Umfeld in der Kindheit und im Jugendalter. Diese hatten, laut den Befragten, letztendlich einen größeren Einfluss als die Eltern auf die Identifizierung mit der einen oder anderen Kultur, indem entweder Erfahrungen mit Diskriminierung oder mit Akzeptanz gemacht wurden. Für positive Erfahrungen mit Peers in der Kindheit musste jedoch laut den Befragten ein gewisses Maß an Gleichaltrigen mit demselben ethnischen Hintergrund im sozialen Umfeld gegeben sein (Verkuyten, 2009). Erfolgserlebnisse in der Schulzeit und im Studium oder im Arbeitskontext trugen in besonderem Maße zu einem gesunden Selbstbewusstsein bei, wurden aber von den Befragten nicht mit der ethnischen Identität in Verbindung gebracht. Diskriminierung war insgesamt ein zentrales Thema bei der nationalen Identität und wurde besonders dann in der Kindheit und Jugend erfahren, wenn keine anderen AusländerInnen in der Klasse oder Schule waren. Der vermehrte Kontakt zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft hatte zumindest im Fall von zwei Befragten eine stärkere ethnische Identifikation zur Folge (vgl. Maehler, Schmidt-Denter, Skuballa, et al., 2008). Die Interviewpersonen berichteten, dass sich viele Freundschaften in der Kindheit und Schulzeit aufgrund von Verfügbarkeit und Gelegenheit ergaben, letztendlich aber die positiven und negativen Erfahrungen entscheidend für die Akkulturation bzw. Separation waren. Die Befragten schlussfolgerten, dass man sich umso eher in die Ursprungskultur zurückziehe, je mehr Erfahrungen man mit Diskriminierung mache. Hier schrieben sich auch zwei Befragte eine Mitschuld zu, da sie in der Kindheit sehr ängstlich waren oder sich nicht genug bemüht hatten, Anschluss zu finden. Wenn die Diskriminierungserfahrungen aber nicht gegen den eigenen ethnischen Hintergrund gerichtet waren, sondern z. B. gegen das Geschlecht der Person, dann führte dies zu keiner niedrigen nationalen Identität.

In Bezug auf den Geburtsort und die Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland konnte ähnlich wie bei Maehler, Schmidt-Denter, Skuballa, et al. (2008) herausgefunden werden, dass im Aufnahmeland geborene Befragte sich weniger mit dem Aufnahmeland identifizierten als Personen, die erst im späteren Alter migrierten. Drei der vier im Inland geborenen Befragten wurden letztendlich der separierten Identität zugeordnet. In Bezug auf die Sprachkenntnisse der Befragten konnten Essers (2006) Ergebnisse bestätigt werden, dass im Fall von zwei Befragten, bei einem geringen MigrantInnenanteil in der Schule eine günstigere Kompetenzentwicklung der einzelnen SchülerInnen vorzufinden

war. Diese Kompetenz bezog sich jedoch lediglich auf Sprachkenntnisse und ging mit vielen negativen Erfahrungen aufgrund des geringen Zugehörigkeitsgefühls in der Schule einher.

Die Interaktion zwischen Sozialisierung und Erfahrungen im Laufe der ethnischen Identitätsentwicklung und deren Einfluss auf die letztendliche ethnische Identität nach Phinney (2003) sind im Folgenden in reduzierter Form dargestellt (siehe Abbildung 6).

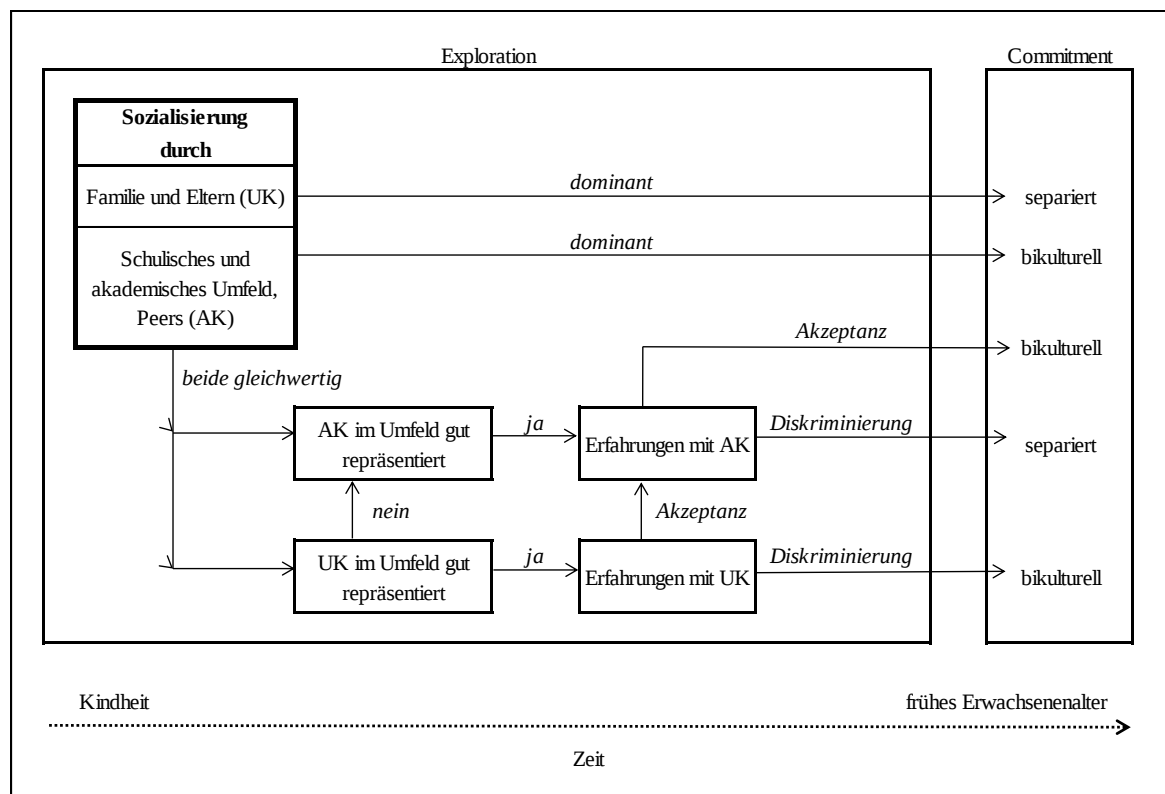


Abbildung 6: Strukturmodell der Interaktion von Sozialisierung, Erfahrungen mit Diskriminierung und Akzeptanz und der ethnischen Identität von der Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter

Für das letztendliche Commitment zur ethnischen Zugehörigkeit im frühen Erwachsenenalter wurde in der Phase der Exploration die Sozialisierung durch die Eltern einerseits und durch das weitere soziale Umfeld (Schule, Peers) andererseits als besonders wichtig erlebt. Hier wurde rückblickend entweder von der Dominanz einer der beiden Kulturen in der Sozialisierung oder von einer Ausgeglichenheit (Gleichwertigkeit) beider Kulturen berichtet. Auch die Verfügbarkeit von Kontakten der Aufnahmekultur (AK) und

Ursprungskultur (UK) und die Erfahrungen, die mit Personen beider Kulturen gemacht wurden, spielten für das letztendliche Commitment eine große Rolle. Die Aufnahmekultur war aufgrund der allgemeinen Schulpflicht in allen Fällen im Laufe der Kindheit und Jugend im sozialen Umfeld gut repräsentiert, jedoch unterschieden sich die Befragten im Ausmaß des Kontaktes mit Mitgliedern ihrer Ursprungskultur. Die Erfahrungen mit Mitgliedern beider Kulturen fielen je nach Befragungsperson großteils positiv (z. B. durch Akzeptanzerfahrungen) oder großteils negativ (z. B. durch Diskriminierungserfahrungen, Ausgrenzung) aus.

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass eine Ressourcenorientierung anstelle des häufig verwendeten Krisenbegriffs der *Identitätsdiffusion* durch den Begriff der *Exploration* als Prozess der Identitätsbildung und der Selbstdefinition treten muss (Arnett, 2000). Die ethnische Identität stellt hier, durch Selbstwert, Lebenszufriedenheit, Fröhlichkeit, wenig Einsamkeit und Depression (Kiang et al., 2006), eine starke Ressource für eine positive psychologische Anpassung dar. Bikulturalität, im Sinne einer starken ethnischen, bei gleichzeitiger starker nationaler Identität, unterstützt die beste soziale Anpassung (Phinney, Horenczyk, et al., 2001). Die Literatur suggeriert, dass viele individuelle Probleme bei Adoleszenten ethnischer Minderheiten durch Unterschiede in Familiendynamik und -größe, im Erziehungsverhalten, in den kulturellen Werten und Praktiken und durch das Wohnumfeld zustande kommen (Benson & Elder, 2011; Falci, 2011; Flammer & Alsaker, 2002). Diese Faktoren konnten auch in der vorliegenden Arbeit gefunden werden. Durch die Leistungsorientierung von Forschung im deutschsprachigen Bildungsbereich wird vernachlässigt, dass bei Adoleszenten ethnischer Minderheiten die Familie, kulturelle Werte und das soziale Umfeld als Ressourcen für einen hohen Selbstwert dienen können. Dabei ließen sich mit einem Forschungsschwerpunkt auf der ethnischen und nationalen Identität Stärken und Ressourcen in Bezug auf Selbstwert und Entwicklung erkennen. Auch das Phänomen der *cultural homelessness* (Vivero & Jenkins, 1999) muss weiterhin auf seine Relevanz in der ethnischen Identitätsfindung untersucht werden (Navarette & Jenkins, 2011).

Die Anforderungen, die im Migrationskontext für die Kinder und Jugendlichen entstehen, können unter dem Aspekt eines positiven Selbstwertes, welcher besonders durch das soziale Umfeld und speziell durch die Familie beeinflusst wird, bewältigt werden. Einem negativen Selbstwert als Folge einer schwierigen Ausgangs- oder

Lebenssituation können ein stabiles soziales Umfeld und ein herzlicher Umgang innerhalb der Familie entgegenwirken (Pearlin & Schooler, 1978). Auch einem erhöhten Stresserleben durch die Anforderungen an die neue Erwachsenenrolle kann ein stabiles Selbstwertgefühl entgegenwirken, wenn das soziale Umfeld die nötige Unterstützung bietet. Um diese Ressourcen noch zu stärken, müssen beispielsweise Faktoren beachtet werden wie die gute Repräsentierung der ethnischen Zugehörigkeit der Adoleszenten in ihrem sozialen Umfeld (Toomey & Umana-Taylor, 2012; Verkuyten, 2009).

In einer Reflexion des Forschungsprozesses kann gesagt werden, dass sich diese Studie zwar mit einer geringen Stichprobengröße befasste, jedoch trotzdem Aussagen in Hinsicht auf viele in der Literatur genannten Aspekte gemacht werden konnten. Die soziodemografischen Faktoren konnten jedoch kaum berücksichtigt werden und müssten in weiteren Analysen quantitativ und anhand einer größeren Stichprobe erhoben werden. Die Stichprobengröße war außerdem zu klein für einen systematischen Vergleich zwischen den in Österreich und in Deutschland aufgewachsenen Befragten. In Bezug auf kulturelle Einflüsse konnten in dieser Studie vor allem aufgrund der Homogenität der Stichprobe wenige Ergebnisse gefunden werden. Da alle Befragten von einem hohen Bildungserfolg berichteten, konnte der Einfluss von soziodemografischen Daten und des Gebrauchs der Muttersprache hier nicht untersucht werden (vgl. Walter, 2010). Alle Befragten gaben an, über sehr gute ethnische (türkische) Sprachkenntnisse zu verfügen, daher konnte auch hier der Einfluss auf die ethnische Identität nicht untersucht werden (Phinney, 2003).

Während des Forschungsprozesses tauchten jedoch Themen auf, die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt werden konnten, bei denen es jedoch besonders relevant erschien, diese in weiteren Forschungsarbeiten näher zu betrachten. Hierzu zählte zum Beispiel der Einfluss der verschiedenen sozialen Rollen auf die ethnische Identität, der Einfluss der religiösen Sozialisierung auf die Religiosität der Kinder oder die Funktion des Kopftuches für die Rolle als muslimische junge Erwachsene in einer mehrheitlich christlichen Gesellschaft. Auch die zentrale Rolle der Vaterfigur für die Entwicklung des eigenen geschlechtsbezogenen Rollenverständnisses wurde angesprochen. Hinsichtlich der Bildungskarriere in Abhängigkeit vom Geschlecht junger Erwachsener mit ethnischem Hintergrund wurden ebenfalls von einer Befragten Vermutungen angestellt, dass viele weibliche Adoleszente mit türkischem Hintergrund einen sozialen Beruf wählten, da dieser sich mit einem traditionellen Frauenbild eher

vereinbaren lasse und dort geringere Diskriminierungen erwartet würden. Dieses gilt es ebenfalls in weiteren Forschungen zu untersuchen. Auch der Beziehung zwischen der weiblichen Identität und dem Thema Kampf sollte weitere Aufmerksamkeit zukommen. In Anschluss an die Auswertung dieser Forschungsarbeit wurden ebenfalls Veränderungen der Inhalte der ethnischen und kulturellen Sozialisierung der Eltern über Generationen hinweg vermutet. Auch die Rolle von Humor als Copingmechanismus für Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen ist eine Thematik, die durch den Erzählstil der meisten Befragten und durch berichtete Erfahrungen auffiel. Außerdem sollte Schöpfungs Vermutung (2005) weiter nachgegangen werden, ob sich eine Separierung von der Aufnahmekultur aufgrund dessen herausbildet, weil sich die Betroffenen den Anpassungsanforderungen nicht gewachsen fühlen. Hierzu konnten in dieser Studie keine Ergebnisse gefunden werden.

Schlussfolgerungen, die aus dieser Arbeit für weitere Forschungen gezogen werden können, sind, dass eine präzise Form der Fragestellung gerade beim Thema der Zugehörigkeit und Identität essentiell ist. Sie entscheidet beispielsweise darüber, ob die Befragten in Bezug auf ihre Zugehörigkeit von kognitiven oder emotionalen Prozessen erzählen. Außerdem ist es wichtig, mehr Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum zu haben, da einige Ergebnisse in Bezug auf die ethnische Identität den aus dem angloamerikanischen Kulturraum kommenden Ergebnissen widersprechen (z. B. Maehler, Schmidt-Denter, Skuballa, et al., 2008). Darüber hinaus ist zu bemängeln, dass insgesamt die meisten Studien zum Thema der ethnischen Identitätsentwicklung von Minderheiten aus dem amerikanischen Kulturraum vorliegen. In Europa stammen viele Studien aus dem niederländischen Raum und sollten durch Studien, die spezifisch für den deutschsprachigen Raum verfasst werden, ergänzt werden.

Positiv ist zu erwähnen, dass bereits viele Längsschnittstudien zum Thema Identitätsfindung und zum Einfluss der Identität auf die weitere Lebensspanne durchgeführt wurden (Benson & Johnson, 2009; Burton, 2007; Falci, 2011), da diese in Hinblick auf die Komplexität der Thematik notwendig sind. Leider wurden die Daten meist nur über die Analyse von nationalen Gesundheitssurveys gewonnen, da ein Zugang zur gefragten Stichprobe sonst kaum in diesem Umfang möglich gewesen wäre. Es ist also aufgrund des geringen Zugangs gerade notwendig, weitere qualitative und auch ethnographische Studien zur Identitätsentwicklung von ethnischen Minderheiten durchzuführen. Um die individuelle Entwicklung von Ethnizität genauer zu analysieren,

müssen zudem besonders die individuellen Relevanzsysteme untersucht werden. Es wäre außerdem interessant, die in dieser Arbeit ermittelten Strategien bei negativen Vergleichserlebnissen im Zusammenhang mit wichtigen Akkulturationsmomenten zu betrachten.

Außerdem wäre es wichtig, sich die geschilderten Prozesse auch im Hinblick auf andere ethnische Gruppen anzusehen (z. B. serbische MigrantInnen in Österreich) bzw. auf den ausführlichen Vergleich derselben ethnischen Gruppen in verschiedenen Aufnahmegesellschaften (z. B. TürkInnen in Österreich und TürkInnen in Deutschland). Es wäre außerdem interessant zu analysieren, wie sich die Identität und Akkulturation bei MigrantInnen christlicher Gesinnung im Gegensatz zur muslimischen Gesinnung gestaltet und ob der religiöse Hintergrund einen Einfluss auf den Akkulturationsprozess aufweist. Hierzu gibt es beispielsweise Ergebnisse, dass bereits in der Schulzeit Assimilationsunterschiede in Bezug auf die Schulleistung zwischen türkischen SchülerInnen und SchülerInnen aus Polen und der ehemaligen UdSSR bestehen (Segeritz et al., 2010). Interessant wäre hier, ob sich diese Assimilationsunterschiede auch auf andere Lebensbereiche übertragen lassen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Familie, kulturelle Werte und das Wohnumfeld als Ressource für die ethnische und nationale Identitätsentwicklung dienen können. Einem negativen Selbstwert als Folge einer schwierigen Ausgangs- oder Lebenssituation können ein stabiles soziales Umfeld und ein herzlicher Umgang innerhalb der Familie entgegenwirken (Pearlin & Schooler, 1978). Auch ein erhöhtes Stresserleben durch die Anforderungen an die neue Erwachsenenrolle kann durch einen stabilen Selbstwert verhindert werden, wenn das soziale Umfeld die nötige Unterstützung bietet. Um diese Ressourcen noch zu stärken, müssen beispielsweise Faktoren beachtet werden, wie die gute Repräsentierung der ethnischen Zugehörigkeit der Adoleszenten in ihrem sozialen Umfeld (Toomey & Umana-Taylor, 2012; Verkuyten, 2009). Diese Prozesse gilt es in weiteren, vor allem qualitativen Studien genauer zu untersuchen, um die daraus gewonnen Kenntnisse zum Beispiel in Beratungskontexten (Schul- und Karriereberatung sowie Familien- oder Einzelberatung) anzuwenden. Außerdem können die Ergebnisse dazu dienen, bei problematischen Verhaltensäußerungen von Kindern und Adoleszenten ein vermehrtes Verständnis für familiäre und Explorationsprozesse von multikulturellen und separierten Personen aufzubringen und gezielte Maßnahmen ergreifen zu können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alba, R. D. & Nee, V. (2003). *Remaking the mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Arnett, J.J. (2004). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach (2nd edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Barrett, M. (2005). National identities in children and young people. In S. Ding & K. Littleton (Eds.), *Children's personal and social development* (pp. 181-220). Oxford: Blackwell Publishing.
- Benson, J. E. & Elder, G. H. (2011). *Young adult identities and their pathways. Developmental Psychology*, 47, 1646-1657.
- Benson, J. E. & Johnson, M. K. (2009). Adolescent family context and adult identity formation. *Journal of Family Issues*, 30, 1265–1286.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaption. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boden, M. (1993). *Nationalitäten, Minderheiten und ethnische Konflikte in Europa. Ursprünge, Entwicklungen, Krisenherde - Ein Handbuch*. München: Olzog.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369–386.

- Brendler, A.-H., Jöckel, S., Niemann, F., Peter, S., Schneider, H., Stiebeling, H. & Weber, T. (2013). Die Rolle der Individual- und Massenmedien im Integrationsprozess von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Publizistik*, 58, 161–178.
- Bulanda, R. & Majumdar, D. (2009). Perceived parent–child relations and adolescent self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 203–212.
- Burton, L. (2007). Childhood adultification in economically disadvantaged families: A conceptual model. *Family Relations*, 56, 329–345.
- Burton, L. M., Brooks, J. & Clark, J. (2003). *Adultified children in need-based families: A discourse for service-learning*. Denver: RMC.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 8, 367–384.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erol, R. Y. & Orth, U. (2011). Self-Esteem Development From Age 14 to 30 Years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 607–619.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: MZES.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Falci, C. D. (2011). Self-esteem and mastery trajectories in high school by social class and gender. *Social Science Research*, 40, 586–601.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske & Budrich.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Foster, H., Hagan, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Growing up fast: Stress exposure and subjective “weathering” in emerging adulthood. *Journal of Health and Social Behavior*, 49, 162–177.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2009). *Interpretative Sozialforschung: Der Prozess*. Wien: Facultas.

- Galambos, N. L., Barker, E. T. & Tilton-Weaver, L. C. (2003). Who gets caught at maturity gap? A study of pseudomature, immature and mature adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 253–263.
- Gong, L. (2007). Ethnic identity and identification with the majority group: Relations with national identity and self-esteem. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 503–523.
- Gray-Little, B. & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126, 26–54.
- Hall, S., & Gay, P. du (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Huddy, L. (2001). From social to political identity. A critical examination of social identity theory. *Political Psychology*, 22, 127–156.
- Hughes, D., Smith, E. P., Stevenson, H. C., Rodriguez, J., Johnson, D. J. & Spicer, P. (2006). Parents' Ethnic–Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study. *Developmental Psychology*, 42, 747–770.
- Juang, L. & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescence*, 33, 347–354.
- Keupp, H. (2009). Identitätskonstruktion in der spätmodernen Gesellschaft – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In H. Theunert (Hrsg.), *Jugend – Medien – Identität: Identitätsarbeit Jugendlicher in und mit Medien* (S. 53–77). München: Kopaed.
- Kiang, L., Yip, T., Gonzales-Backen, M., Witkow, M. & Fuligni, A. J. (2006). Ethnic identity and the daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds. *Child Development*, 77, 1338–1350.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lorenzo-Hernandez, J., & Ouellette, S. C. (1998). Ethnic identity, self-esteem, and values in Dominicans, Puerto Ricans, and African Americans. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 2007–2024.
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien: Facultas.

- Maehler, D. (2012). *Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Maehler, D., Schmidt-Denter, U., Skuballa, I., Cetin, E., Pöhls, K., Stuppy, A., et al. (2008). *Identität und Akkulturation bei eingebürgerten Migranten und Migrantinnen. Forschungsbericht Nr. 1 zum Projekt "Identität und Akkulturation von Migranten"*. Köln: Universität zu Köln.
- Maehler, D., Schmidt-Denter, U., Bergmann, J., Pöhls, K., Balkowski, A.-L. & Radchenko, T. (2008). *Identität und Akkulturation bei Migranten unterschiedlicher Herkunftskulturen. Forschungsbericht Nr.2 zum Projekt "Identität und Akkulturation von Migranten"*. Köln: Universität zu Köln.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 118-133.
- Marcia, J., E., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S., & Orlofsky, J. (1993). *Ego identity: A handbook for psychological research*. New York: Springer.
- Marks, A. K., Patton, F. & Garcia Coll, C. (2011). Being Bicultural: A Mixed-Methods Study of Adolescents' Implicitly and Explicitly Measured Multiethnic Identities. *Developmental Psychology*, 47, 270-288.
- Marks, A. K., Szalacha, L. S., Lamarre, M., Boyd, M. J. & Garcia Coll, C. (2007). Emerging ethnic identity and interethnic group social preferences in middle childhood: Findings from the Children of Immigrants Development in Context (CIDC) study. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 501–513.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mummendey, A., Kessler, T., Klink, A., & Mielke, R. (1999). Strategies to cope with negative social identity: Predictors by social identity theory and relative deprivation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 229-245.

- Navarrete, V. & Jenkins, S. R. (2011). Cultural homelessness, multiminority status, ethnic identity development, and self esteem. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 791-804.
- Nesdale, D. (2002). Acculturation attitudes and the ethnic and host-country identification of immigrants. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1488-1507.
- Niklas, F., Segerer, R., Schmiedeler, S. & Schneider, W. (2012). Findet sich ein "Matthäus-Effekt" in der Kompetenzentwicklung von jungen Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 1, 26-33.
- Oakes, P., Haslam, S. & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Cambridge: Mass.
- O'Connor, M., Sanson, A., Hawkins, M.T., Letcher, P., Toumbourou, J.W., Smart, D., Vassallo, S. & Olsson, C.A. (2011). Predictors of Positive Development in Emerging Adulthood. *Journal Of Youth And Adolescence*, 40, 860-874.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Öksüz, A., Leuppi, B. & Güler, S. (2000). Familienarbeit mit MigrantInnen. Schlupfuus Kriseninterventionsstelle für Jugendliche. Quelle: <http://www.schlupfhuus.ch/hintergrundinfos/pdf/Familienarbeit.pdf> [Stand: 1.7.2014]
- Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-76.
- Phinney, J. S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp.61-79). Albany: State University of New York Press.

- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marin (Hrsg.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63-81). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Phinney, J. S., & Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem: An exploratory longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 15, 271–281.
- Phinney, J. S. & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 3-32.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493–510.
- Phinney, J. S. & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 135–153.
- Rudmin, F. W. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 106-123.
- Ruhs, D. (2009). *Duale Identität. Konsequenzen und Antezedenzen im Kontext gesellschaftlicher Partizipation*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. *Journal of Adolescence*, 31, 185–205.
- Schaub, H. & Zenke, K. (2002). *Wörterbuch Pädagogik*. München: dtv.
- Schlegel, A. & Barry, H., III. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. New York: Free Press.
- Schmidt-Denter, U. (2011). *Die Deutschen und ihre Migranten: Ergebnisse der europäischen Identitätsstudie*. Weinheim: Beltz.

- Schmidt-Denter, U., Quaiser-Pohl, C. & Schöngen, D. (2005). *Ein Verfahren zur Erfassung der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und Erwachsenen. Forschungsbericht Nr. 1 zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“*. Köln: Universität zu Köln.
- Schönflug, U. (2005) Ethnische Identität und Integration. In U. Fuhrer & H. H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 206-225). Stuttgart: Kohlhammer.
- Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 113–138.
- Sellers, R. M., Smith, M. A., Shelton, J. N., Rowley, S. A. & Chavous, T. M. (1998). Multidimensional Model of Racial Identity: A Reconceptualization of African American Racial Identity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 18-39.
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual Review of Sociology*, 26, 667–692.
- Shanahan, M. J., Porfeli, E. J., Mortimer, J. T., & Erickson, L. D. (2005). Subjective age identity and the transition to adulthood: When do adolescents become adults? In R. A. Settersten Jr., F. F. Furstenberg Jr., & R. G. Rumbaut (Eds.), *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy* (pp.225–255). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Smith, E. J. (1991). Ethnic identity development: Toward the development of a theory within the context of majority/minority status. *Journal of Counseling & Development*, 70, 181–188.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

- Tausch, N., Hewstone, M., Kenworthy, J. B., Psaltis, C., Schmid, K., Popan, J. R., Cairns, E., u. a. (2010). Secondary transfer effects of intergroup contact: Alternative accounts and underlying processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 282–302.
- ten Teije, I., Coenders, M. & Verkuyten, M. (2013). The Paradox of Integration: Immigrants and Their Attitude Toward the Native Population. *Social Psychology*, 44, 278-288.
- Toomey, R. B. & Umana-Taylor, A. J. (2012). The Role of Ethnic Identity on Self-Esteem for Ethnic Minority Youth: A Brief Review. *Prevention Researcher*, 19, 8-12.
- Ullram, P. (2009). Nationaler Aktionsplan für Integration. Quelle: <http://www.integrationsfonds.at/nc/nap/bericht/?cid=6263&did=3812&sechash=826da686> [Stand: 1.7.2014]
- Umana-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 27, 139–146.
- Vazsonyi, A. (1996). Family socialization and delinquency in the United States and Switzerland. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 4, 81-100.
- Verkuyten, M. (2005a). Ethnic Group Identification and Group Evaluation Among Minority and Majority Groups: Testing the Multiculturalism Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 121–138.
- Verkuyten, M. (2005b). *The social psychology of ethnic identity*. Hove: Psychology Press.
- Verkuyten, M. (2007). Ethnic In-Group Favoritism Among Minority and Majority Groups: Testing the Self-Esteem Hypothesis Among Preadolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 486–500.
- Verkuyten, M. (2009). Self-esteem and multiculturalism: An examination among ethnic minority and majority groups in the Netherlands. *Journal of Research in Personality*, 43, 419-427.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 107-116.

- Verkuyten, M. & Zaremba, K. (2005). Interethnic Relations in a Changing Political Context. *Social Psychology Quarterly*, 68, 375–386.
- Vivero, V. N., & Jenkins, S. R. (1999). The existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding “cultural homelessness”. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 6–26.
- Walter, O. (2008). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 149-169.
- Walter, O. (2010). Kompetenzen und Lernmotivation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.). *Bildungspsychologie* (S. 134-139). Wien: Hogrefe.
- Walter, O. & Taskinen, P. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.). *PISA 2006. Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 337-366). Münster: Waxmann.
- Wissink, I. B., Deković, M., Yağmur, S., Stams, G. J. & De Haan, M. (2008). Ethnic identity, externalizing problem behavior and the mediating role of self-esteem among Dutch, Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch adolescents. *Journal of Adolescence*, 31, 223–240.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1. Quelle: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Stand: 2.6.2014]
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Studium.

ANHANG A – Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturmodell der personalen und sozialen Identität aus Schmidt-Denter, Quaiser-Pohl & Schöngen (2005)	18
Abbildung 2: Selbstdefinition und soziale Vergleiche von türkischen TeilnehmerInnen (Verkuyten, 1997)	23
Abbildung 3: Selbstdefinition und soziale Vergleiche bei bikultureller ethnischer Identität (in Anlehnung an Verkuyten, 1997).....	65
Abbildung 4: Selbstdefinition und soziale Vergleiche bei separierter ethnischer Identität mit türkischem Hintergrund (in Anlehnung an Verkuyten,1997).....	67
Abbildung 5: Selbstdefinition und soziale Vergleiche bei separierter ethnischer Identität mit kurdischem Hintergrund (in Anlehnung an Verkuyten, 1997).....	68
Abbildung 6: Strukturmodell der Interaktion von Sozialisierung, Erfahrungen mit Diskriminierung und Akzeptanz und der ethnischen Identität von der Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter.....	113

ANHANG B – Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stadien der ethnischen Identitätsentwicklung nach Phinney (1993).....	27
Tabelle 2: Vier Formen der ethnischen Identifikation nach Phinney (2003).....	31
Tabelle 3: Soziodemografischer Überblick über die Interviewpersonen.....	55
Tabelle 4: Aufbau des Bicultural Ethnic Identities Interview (Marks, Patton & Garcia Coll, 2011).....	60
Tabelle 5: Beispiel für die Kategorienbildung.....	62
Tabelle 6: Ausschnitt aus der Zuordnung der Kategorien zu den theoretischen Konzepten und Forschungsfragen.....	63

ANHANG C – Demografischer Fragebogen

Bitte ergänzen Sie hier einige Informationen zu Ihrer Person:

1. Geschlecht:

☐ männlich ☐ weiblich

2. Alter: _____

3. Staatsangehörigkeit: _____

4. Geburtsort: _____

5. Staatsangehörigkeit der Eltern:

Mutter: _____

Vater: _____

6. Wenn nicht Deutschland/Österreich: In Welchem Alter nach Deutschland/Österreich gekommen? (kurze Lebensgeschichte)

7. Beruf der Eltern:

Mutter: _____ höchste abgeschlossene Ausbildung: _____

Vater: _____ höchste abgeschlossene Ausbildung: _____

8. Aufzählung der Geschwister (mit Alter): _____

9. Zurzeit sind Sie:

☐ SchülerIn

☐ StudentIn

☐ berufstätig

☐ arbeitssuchend

☐ _____

10. Beruf/Studiengang: _____

11. Ihr höchster abgeschlossener Schulabschluss ist:

☐ Pflichtschule

☐ Lehre / berufsbildende mittlere Schule

☐ Matura/Abitur (AHS oder Berufsbildende höhere Schulen)

☐ Hochschulabschluss

☐ _____

Vielen Dank!

ANHANG D – Interviewleitfaden

Einleitung

Ich würde Sie bitten, sich an Ihre Kindheit und Schulzeit (Jugend) zu erinnern. Wie haben Sie die so erlebt? Erzählen Sie ein bisschen!

Individuum

- 1) Würden Sie sich als bikulturell oder multikulturell bezeichnen? Wenn ja, warum?
 - a) Wie würden Sie Ihren ethnischen/kulturellen Hintergrund beschreiben?
 - b) Welche Zuschreibungen/Charakteristika/Beschreibungen (labels) würden Sie verwenden, um Ihre Ethnizität zu beschreiben?
- 2) Auf einer Skala von 1 bis 5, als wie stolz würden Sie sich beschreiben, Türkin/Türke bzw. Kurde/Kurdin zu sein? (1 entspricht hier „überhaupt nicht stolz“ und 5 “extreme stolz”) Erzählen Sie mir ein bisschen darüber!
- 3) Auf einer Skala von 1 bis 5, als wie stolz würden Sie sich beschreiben, Österreicherin/Österreicher bzw. Deutsche/Deutscher zu sein? (1 entspricht hier „überhaupt nicht stolz“ und 5 “extreme stolz”)
- 4) Welche der beiden Zuschreibungen (türkisch/kurdisch oder österreichisch/deutsch) trifft mehr auf dich zu? Erzählen Sie mir ein bisschen darüber!
- 5) Nun gibt es ja nicht nur Zuschreibungen wie türkisch/kurdisch oder deutsch/österreichisch, die man sich selbst gibt, sondern auch viele andere Rollen, die man so im Leben ausfüllt. Beispiele wären Sie als Frau/Mann, Sie als Tochter/Sohn, Sie als Schwester/Bruder, Sie als Freundin/Freund oder eben als Türkin/Türke/Kurdin/Kurde oder Deutsche/Deutscher/Österreicherin/Österreicher. Haben Sie das Gefühl, dass Sie sich über eine dieser Zuschreibung häufiger oder mehr identifizieren als über andere? Erzählen Sie mir bitte ein wenig davon!

Familie

Nun möchte ich Ihnen ein paar Fragen zu Ihrer Familie stellen. Ich würde Sie bitten, sich bei der Beantwortung dieser Fragen vor allem an Ihre Kindheit und Schulzeit zurück zu erinnern.

- 6) Inwieweit wurde in der Familie darauf geachtet, dass kulturelle Traditionen und Praktiken erhalten blieben? Erzählen Sie mir ein bisschen! (kulturelle Sozialisierung)
 - a) Können Sie sich vielleicht an noch ein Beispiel erinnern?
- 7) Wurde darauf in Ihrer Kindheit und in der späteren Jugend verschieden stark Wert gelegt?

- 8) Können Sie sich an Momente erinnern, in denen Ihre eigenen (kulturellen) Vorstellungen und Ziele zu Konflikten innerhalb der Familie geführt haben? (Autonomie vs. Kollektivismus)
 - a) Können Sie sich vielleicht an noch ein Beispiel erinnern?
- 9) Wurde in Ihrer Familie thematisiert, wie z.B. die Mehrheitsgesellschaft (österreichisch/deutsch) Sie als „Türken/Kurden“ wahrgenommen hat? (ethnische Sozialisierung)
 - a) In welcher Form wurde das thematisiert? Können Sie sich an Beispiele erinnern?
- 10) Wurde in Ihrer Familie auch thematisiert, wie Ihre Eltern/Geschwister die Mehrheitsgesellschaft (österreichisch/deutsch) wahrgenommen haben?
- 11) In welchem Alter ist Ihnen zum ersten Mal aufgefallen, dass es einen Unterschied zwischen Ihnen und den anderen Leuten (ÖsterreicherInnen/Deutschen) gab?
 - a) Können Sie sich da an einen konkreten Moment erinnern?
- 12) Wie wurde denn innerhalb Ihrer Familie mit Sprache umgegangen?
 - a) (Wie ging es Ihnen damit?)

Soziales (Wohn-)Umfeld, Freunde und Schule

- 13) Jetzt werde ich Sie ein paar Dinge über die Schulzeit fragen. An welche wichtigen Freundschaften können Sie sich noch aus Ihrer Schulzeit erinnern? Wenn es Ihnen hilft, können Sie sie mir gerne namentlich aufzählen.
- 14) Gab es noch weitere Freunde aus Ihrer Nachbarschaft oder außerhalb der Schule?(Kongruenz/Inkongruenz)
- 15) Welche Sprache oder welche Sprachen wurden da hauptsächlich gesprochen?
- 16) Wie haben Sie sich im Allgemeinen in Ihrem Umfeld gefühlt als Sie aufgewachsen sind?
- 17) Wie war das dann später in der Ausbildung/in der Arbeit? Wer sind/waren da so Ihre wichtigsten Kontakte?
- 18) Welche Sprache oder welche Sprachen werden/wurden da (in der Ausbildung/in der Arbeit) hauptsächlich gesprochen?
- 19) Wie fühlen Sie sich im Allgemeinen derzeit in Ihrem Umfeld?

Sprache

- 20) Welche Sprache sprechen Sie hauptsächlich derzeit? Und wann?
- 21) In welcher Sprache träumen Sie (meistens)?
- 22) In welcher Sprache denken Sie (meistens)?

Vielen Dank! Das wären dann soweit meine Fragen! Ist Ihnen noch etwas während dem Erzählen eingefallen, was Sie gerne noch hinzufügen möchten?

Rückfragen

ANHANG E – Auswertungskategorien

Kulturelle Identifikation				
Forschungsfrage	Theoretisches Konzept	Kategorie	Subkategorie	Ankerbeispiele
Welcher ethnischen Identität sind die einzelnen Befragten zuzuordnen?	Ethnische Identität (Phinney, 2003)	Ethnische Identität	- bikulturell - separiert	„(...) weil ich mich selber nicht als Österreicher seh' und weil, keine Ahnung, weil ich das Land auch nie lieb gewonnen hab eigentlich. Es ist ein kaltes Land, die Menschen sind kalt.“ (C44)
		Stolz	- leistungsbezogen - emotional - pos. und neg. Beispiele	„Also sehr stolz, ich würd' Österreich genauso verteidigen im Kriegsfall, im schlimmsten Fall, wie die Türkei. Es is' ja auch ein Teil von mir g'worden, also das Land kann I jetzt nicht sagen, dass I hundertprozentiger Türke bin oder hundertprozentiger Österreicher bin. I bin so a misch-masch aus beiden.“ (D33)
		Akkulturationsereignisse	- Akkulturation - Separation - Rebellion	„(...) zielstrebig und fleißig eigentlich, miteinander verbunden, weil ich immer gedacht hab', dass der Ausstoß da wär', wenn ich was nicht gut kann, also dass die Akzeptanz geringer wäre.“ (F130)
Wie erleben junge Erwachsene mit türkischem Migrationshintergr und in Österreich und Deutschland ihre eigene ethnische Identität?	Gruppenwahrnehmung der Ingroup/Outgroups (Tajfel, 1982)	kognitive Wahrnehmung	- halb-halb - bewusste Elemente - multikulturell	„Das geht halt auch für mich. Ich bin definitiv aber- ich kann noch nicht mal sagen, ich bin türkisch oder deu- ich bin beides. Es gibt einfach kein Wort dafür, deswegen sagt man türkisch-deutsch.“ (A16)
		evaluative Komponente - positiv	- Multikulturalität & Diversität (Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz) Typisch türkisch: - Familie & Zusammensein (Gastfreundschaft, Tradition, Kultur, Religion) Typisch AK: - Genauigkeit & Analysefähigkeit - Freiheit	„Aber wenn ich arbeite oder irgendwie Bücher lese, forsche, dann hab ich schon so in Anführungszeichen „typisch deutsche“ Eigenschaften mir angeeignet, was ich auch sehr gut finde.“ (A16)
		evaluative Komponente - negativ	- als AusländerIn gesehen werden - Kampf - Loyalitätskonflikt - Unsicherheit & religiöser Zwiespalt	„Bei vielen ist es schon ein Kampf. Viele haben zum Beispiel auch immer noch Probleme zu sagen: „Ja, ich fühl' mich in der Hinsicht eigentlich deutsch.“ Das ist für sie wie so 'n Verrat an die türkische Identität, auch wenn sie in Deutschland aufgewachsen, geboren sind“ (A10)

				emotionale Komponente	Ingroup-bezogen: • Wohlfühlen • Verantwortung • Heimatlosigkeit Outgroup-bezogen: • Neugierde • Schuldgefühle • Anspannung, Angst • Hass, Wut und Aggression	„Bei den Türken, die in Europa leben oder außerhalb der Türkei, wurscht wo, ist es glaub' ich immer so ein Zwischending. Also in Europa sind sie die Türken, in der Türkei sind sie die Europäer, sag I jetzt ämäl. Also irgendwie hast du da schon a Identitätsproblem, also du fühlst dich jetzt- irgendwie fühlst du dich fast überall dann fremd“ (D31)
Kultureller Hintergrund & Routinen der Familie	Durch welche Mechanismen wird im Laufe der Kindheit/Jugend eine positive soziale Identität aufrechterhalten?	Positive soziale Identität (Tajfel & Turner, 1986)	individuelle Mobilität	-	-	„Eine Zeit lang hab' ich nur so geredet, dass mich viele gefragt haben, ob ich aus Deutschland oder so komme und ich hab' dann immer so fantasiert und hab gemeint: „Ja, ich hab dort gelebt“ ((lacht)) Also manchmal meine Dramageschichten erzählt, ich hab' meine Kinder dort zurücklassen müssen und führe hier ein neues Leben ((lacht))“ (B78)
			sozialer Wettbewerb	-	-	„Wenn ich dann zum Beispiel in die U-Bahn rein geh', versuch' ich halt stolz zu sei- stolz zu wirken irgendwie. Ich pass' schon auf, wie ich mich gebe, wie ich rede. Versuch' auch eher Deutsch zu sprechen zum Beispiel“ (E139)
			soziale Kreativität	• Umbewertung der Vergleichsdimension • Wechsel der Vergleichsgruppe	-	„Auch, wenn ich mich manchmal, [mich] als Seitenkind sehe, das tut mir nicht weh. Also da freut's mich sogar manchmal, weil ich dieses Alleinsein auch mal genießen möchte“ (B90)
			Geburtsort & Aufenthaltsdauer	-	-	„jetzt von der Stadt, wo ich herkomme, war's halt früher wo- als ich noch so in Erinnerung hab, war's halt schon so, dass mehr Jungs in die Schule gegangen sind als Mädchen“ (B16)
	Wie beeinflusst der kulturelle Hintergrund die ethnische Identität?	-	Sprachkenntnisse der Befragten und der Familienmitglieder	-	-	„mit Eltern wird türkisch gesprochen“ (A51)
Wie beeinflusst die Familie die ethnische Identität?	Ethnische und kulturelle Sozialisierung (Hughes et al., 2006)	kulturelle Sozialisierung - Prozess	• Vertrauen • Angst /Besorgnis • Drohung / emotionale Erpressung • Bestechung • Autorität / keine Diskussion	„war auch schon immer so eigentlich bei uns, also von klein auf hat ma versucht uns diese Werte irgendwie einzutrichtern“ (D44)		

			kulturelle Sozialisierung - Inhalte	• Sprache • soziales Ansehen / Ehre • Familie • Bildung • Geschlechterrollen • Respekt • Religion	„Ab einem bestimmten Alter wurde es gesagt: wir dürfen ja nicht uns vorstellen, unser Zukunft mit einem von solchen zu planen, das geht wegen der Religion nicht“ (B60)
				-	„Mein Vater hat eh immer wieder gesagt: In der Türkei das Leben könnt's euch das- schminkt's euch ab. Ihr bleibt's hier. Das war eh aus gutem Grund, weil sowas haben wir eh nicht vorgehabt, aber das zeigt schon allein die Einstellung meiner Eltern Österreich beziehungsweise Österreichern gegenüber“ (D48)
		ethnische Sozialisierung - Inhalte	ethnische Sozialisierung - Prozess	• pos. Wahrnehmung der MG durch die Ingroup • neg. Wahrnehmung der MG durch die Ingroup • Gruppenunterschiede • neg. Wahrnehmung der Ingroup durch die MG	„Es wurde halt oft gesagt: Also wir sind jetzt- wir kommen aus der Türkei und Migrationskinder und wir stehen da, also wir stehen da nicht auf einem Level praktisch und da müssen wir besser sein (...) deswegen also denk ich, dass sie sich einfach auch nicht ebenbürtig gesehen haben, wie die Deutschen“ (E74)
				• Separation • Akkulturation	„Also meine Eltern, die kamen aus der Türkei, die kannten nicht- oder haben die deutsche Kultur immer noch nicht irgendwie angenommen“ (E55)
Akademische- und peerbezogene Erfahrungen	Wie beeinflusst das soziale Umfeld zu verschiedenen Entwicklungszeitpunkten rückblickend die Entwicklung der sozialen Identität? (Kongruenz/Inkongruenz)	Nationale Identität (Nesdale, 2002)	Akkulturationswille	-	„(...) und neugierig auf die österreichische Kultur war ich damals. Ich wollt immer frei sein, weil ich mir gedacht hab, meine Kultur ist streng, wollt ich immer die andere Kultur leben, hab's auch immer so getan (lacht)) und viel Ärger gekriegt“ (B12)
			Akzeptanz der Mehrheitskultur	• Akzeptanz • Diskriminierung / Vorurteile • Begründungen	„(...) ihre Familie war sicher ein Kick für mich, das is' sie auf jeden Fall“ [F169]
			Jobserfolg und andere Erfolgserlebnisse	-	„Ich konnte die Sprache, weil die Leute hier haben sich wirklich gewundert, als ich angefangen hab Deutsch zu sprechen. Das hat mir ziemlich großes Selbstbewusstsein gegeben, dass ich sehr direkt auch Antworten konnte, auch bei den Präsentationen (...) Also von den Betreuern hab ich da wirklich Positives mitbekommen. Deswegen fühl ich mich da eigentlich ziemlich wohl“ (E96)

			Sozialkontakte mit ethnischer Gruppe	• viele Kontakte aus ethn. Gruppe • wenige Kontakte aus ethn. Gruppe	„Ich denke es hat angefangen, weil ich halt jetzt an einer neuen Schule war und eine Gruppe gebraucht habe und das kam dann in der Zeit gut gelegen. Ich war auch elf, zwölf und es hat auch wahrscheinlich vielleicht damit zu tun, weil ich genau in dem Alter angefangen hab auch Kopftuch zu tragen und ich wahrscheinlich innerlich gedacht hab, türkische Freunde nehmen mich eher auf. Das war was Neues“ (A103)
--	--	--	---	---	--

ANHANG F - Abstract

ABSTRACT (DEUTSCH)

Im Fokus der Untersuchung steht die Frage nach der ethnischen und nationalen Identitätsentwicklung türkei-stämmiger junger Erwachsener (25 – 28 Jahre) in der zweiten und dritten Generation in Österreich. Hierbei wird der Prozess der ethnischen Identitätsfindung qualitativ anhand der subjektiven Wahrnehmung und qualitativen Beschreibung der ethnischen Identität im Vergleich zu verschiedenen Outgroups erfragt. Es wird außerdem der Frage nachgegangen, welchen Einfluss der kulturelle Hintergrund, die Sozialisierung in der Familie und Erfahrungen mit dem akademischen und peerbezogenen Umfeld rückblickend auf die Identitätsentwicklung hatten. Die theoretische Grundlage bildet das Konzept der ethnischen Identitätsbildung von Phinney (2003). Es wurden teilstrukturierte Interviews in Anlehnung an das Bicultural Ethnic Identities Interview von Marks, Patton und Garcia Coll (2011) mit 4 österreichischen und 2 deutschen Befragten durchgeführt. Die Befragten ließen sich in zwei Gruppen einteilen: in Personen mit bikultureller und Personen mit separierter Identität. Die bikulturellen Befragten schilderten ein hohes Zugehörigkeitsgefühl zu beiden Kulturen, berichteten von Akzeptanz, Erfolgserlebnisse und positiven Erfahrungen mit Sozialkontakten aus der Mehrheitsgesellschaft. Die Separierten fühlten sich nur der Herkunftskultur zugehörig und berichteten von konkreten Lebensereignissen, wie Diskriminierung oder starker familiärer Sozialisierung, die sie letztendlich zur Separierung bewegten. Die Interviews weisen darauf hin, dass die Befragten das Wissen über Aufnahme- und Herkunftskultur und somit die Grundlage von Bikulturalität in der Kindheit erlangen und während der Jugend beide Kulturen explorieren. Infolge besonders negativer Erfahrungen (z. B. Diskriminierung) mit der Aufnahmekultur oder besonders positiver Erfahrungen mit der Herkunftskultur (z. B. Geborgenheit) erfolgt schließlich das Commitment zur bikulturellen oder separierten Identität. Die Ergebnisse sollen weitere Untersuchungen zur ethnischen und nationalen Identität und zu deren Relevanz für die Entwicklung türkei-stämmiger Heranwachsender anstoßen und können einen genaueren Einblick in die Lebenswelt von türkischen MigrantInnen in Österreich geben.

ABSTRACT (ENGLISH)

Focusing on the ethnic and national identity formation, this study analyzes second and third generation young adults with Turkish decent in Austria. This qualitative study explores the process of identity formation by analyzing the subjective perception and the qualitative meaning of ethnic identity in contrast to different out-groups. Furthermore, this study examines the influence of cultural background, family socialization and academic and peer-based experiences on ethnic identity. The theoretical background was the concept of ethnic identity formation by Phinney (2003). For that, this study used semi-structured interviews similar to the Bicultural Ethnic Identities Interview by Marks, Patton and Garcia Coll (2011). The population consisted of 6 young adults with Turkish decent between 25 and 28 years, 4 of them Austrian and 2 of them German. Half of them were considered as bicultural and the other half as separated regarding their ethnic identities. Bicultural interviewees mentioned higher attachment to both, the Austrian/German and the Turkish culture, and also they experienced higher acceptance, job attainment and positive experiences with people from the majority population. The separated only felt attached to their ethnic group and mentioned life events such as discrimination or a strong family socialization that determined their separated attitude. Results show that second and third generation Turkish immigrants in Austria experience a high cultural knowledge concerning the majority and ethnic group which is the basis of bicultural identity. During identity exploration, separated adults experienced either negative majority group experiences (e. g. discrimination) or positive ethnic group experiences (e. g. comfort) within their youth. The results suggest further analysis of ethnic and national identity and their relevance for Turkish youth in Austria.

ANHANG G - Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Jana Vietze
Staatsangehörigkeit: Deutschland
Geburtsdaten: 23. August 1989, Berlin

Berufliche Erfahrungen

03/2014 – 06/2014	Praktikum im Verein Wiener Jugendzentren, Österreich
05/2014	Leitung des Theaterworkshops „Emotionen verstehen“ für Mädchen (9-15 Jahre) im Verein Wiener Jugendzentren, Österreich
02/2014 – 03/2014	Leitung der Workshop-Reihe „Impro Theater“ im Verein Wiener Jugendzentren (11-15 Jahre), Österreich
2013	Gastautorinnentätigkeit für das Buch „Rot-Weiß-Rot – neue_heim.at“ des Afro Asiatischen Instituts (Wien)
2013 – 2014	Redaktion, Autorinnentätigkeit und Lektorat für die Onlineausgabe und Zeitschrift <i>der.wisch – Zeitschrift für Vielseitige</i> (Wien)
07/2010	Betreuung und Sprachunterricht im Englischcamp „Harrys Welt“ (8 bis 15 Jahre) bei Sprachen und Reisen e.V. „Christopher Columbus“ in Wandlitz, Deutschland
08/2006	Praktikum beim noiz-Tonstudio in Wien, Österreich
02/2006	Praktikum bei der Deutschen Presse Agentur (dpa) in Tokyo, Japan
2005 – 2008	Nachhilfetätigkeit für deutsch- und englischsprachige Familien und Kinder (privat) in Tokyo/Yokohama, Japan

Ausbildung

03/2013	BA der Soziologie - Abschluss
seit 09/2008	Studium an der Universität Wien (BA Soziologie, Diplomstudium Psychologie), Österreich

2008	Abitur an der Deutschen Schule Tokyo Yokohama (DSTY), Japan
2004 – 2008	DSTY, Japan
2002 - 2004	Wasagassen-Gymnasium (BG9) Wien, Österreich
1999 - 2002	Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium Berlin, Deutschland
1995 - 1999	Deutsche Schule Kobe (DSK), Japan

Besondere Fähigkeiten

Sprachkenntnisse	Englisch (Niveau C1) Französisch (Niveau B1) Spanisch (Niveau B1) Türkisch (Niveau A1) Japanisch (Grundkenntnisse) Latein (Großes Latinum)
EDV-Kenntnisse	Sehr gute Kenntnisse in MS Word, Excel, Powerpoint Sehr gute Kenntnisse in SPSS Gute Kenntnisse in MAXQDA Grundkenntnisse im Webdesign (HTML) Grundkenntnisse mit Grafiksoftware (Adobe Photoshop)