



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Erleben von sozialer Fremdheit jugendlicher
MigrantInnen“

verfasst von / submitted by

Michaela Klement BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Judith Schoonenboom

Danksagung

Die Masterarbeit stellt das Ende des Studiums für mich dar, ein alter Lebensabschnitt endet und ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Dieser alte Lebensabschnitt, der durch die Zeit in der Universität geprägt ist, war eine ganz besondere für mich. Nicht nur dadurch, dass ich nun zum Kreise der AkademikerInnen gehöre und eine besondere Aufgabe habe, die Gesellschaft durch mein erworbenes Wissen zu bereichern. Viel mehr möchte ich mich bei meinen KommilitonInnen bedanken. Danke dafür, dass ich heute hier stehe und eine fertige Masterarbeit in den Händen halte. Ohne die gegenseitige Unterstützung sowie den Ansporn, die Hilfsbereitschaft, die gemeinsame Lernbereitschaft und den Spaß in den Vorlesungen wäre es nicht die gleiche Studienzeit geworden, auf die ich heute zurückblicke. Vielen Dank an jeden Einzelnen und jede Einzelne, der/die meine Studienzeit bereichert hat, ihr seid mit der Grund dafür, warum ich heute auf eine erfolgreiche Zeit zurückblicken kann.

Im Hinblick auf die entstandene Masterarbeit gilt meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Schoonenboom ein besonderer Dank. Herzlichen Dank für Ihr Durchhaltevermögen, dass Sie mich die ganze Zeit mit konstruktiver Kritik sowie mit hilfreichen Anregungen unterstützt haben.

Ein weiterer und besonderer Dank geht an dich liebe Sandra, du hast mich in besonderer Weise unterstützt, durch dein ständiges gewissenhaftes und kritisches Korrekturlesen hast du einen maßgeblichen Teil zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen. Aber auch an all die Anderen, die mich beim Verfassen dieser Masterarbeit unterstützt haben und motiviert haben möchte ich herzlich danken.

Vanessa und Laurie ohne euch wäre das Studium nicht zu dem geworden was es war, eine unglaubliche Zeit, mit vielen Höhen und Tiefen, doch gemeinsam haben wir alles geschafft.

Merci und bis bald Michaela

Vorwort

Dieser Masterarbeit liegt ein langer Forschungsprozess zugrunde, viele unterschiedliche Wege wurden eingeschlagen sowie neue Türen geöffnet, bevor klar war, was diese Forschungsarbeit thematisiert. Aus einem großen Pool an unterschiedlichsten Informationen und Interessen galt es einen Fokus auf die Bereiche zu legen, die wirklich zentral für diese Arbeit sind als auch den Rahmen nicht zu überschreiten. Es lag im Interesse des Forschungsprozesses zu entscheiden, welches Thema grundsätzlich aktuell ist und dabei eine hohe Relevanz für den bildungswissenschaftlichen Diskurs hat. Gemäß diesen Anforderungen und dem Interesse der Forscherin kam es zur folgenden Spezifizierung der Masterarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
1.1	Problemstellung.....	7
1.2	Aufbau der Arbeit.....	11
2	Jugendliche mit Migrationshintergrund	14
2.1	Begriffserklärung	14
2.1.1	Migration	14
2.1.2	Das Konstrukt MigrantIn	16
2.1.3	Adoleszenz	19
2.1.4	Spezifische Herausforderungen.....	20
2.2	Soziale Fremdheitserfahrungen	23
2.3	Bildungssituation	26
2.4	Die Rolle der Sprache	29
2.5	Bewältigungsstrategien	31
3	Methodische Vorgehensweise.....	32
3.1	Qualitative Forschung.....	33
3.2	Datenerhebung Leitfadeninterview	37
3.3	Leitfaden für die Einzelinterviews	40
3.4	Kriterien der Zielgruppe	42
3.4.1	Interviewgestaltung.....	43
3.4.2	Gütekriterien für die Interviewdurchführung	45
3.4.3	Gütekriterien der vorliegenden Masterarbeit.....	47
3.5	Grounded Theory – Datenauswertung	49
3.6	Ansprüche der Grounded Theory	51
3.7	Kodieren	52
3.7.1	Offenes Kodieren	52
3.7.2	Axiales Kodieren	53
3.7.3	Selektives Kodieren	54

4	Ergebnisse der Untersuchung	56
4.1	Horormomente	56
4.1.1	Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit.....	57
4.1.2	Sprachliche Schwierigkeiten	61
4.1.3	Verhalten der LehrerInnen	64
4.2	Negative Folgen	67
4.2.1	Rückzug und Isolation.....	68
4.2.2	Psychische Belastungen.....	70
4.3	Positive Kehrseite.....	72
5	Diskussion der Forschungsergebnisse.....	79
6	Zusammenfassung und Ausblick.....	87
7	Literatur	92
8	Anhang.....	99
	Abstract	100

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Wirft man einen Blick auf die gegenwärtige Gesellschaft und die aktuelle Lage in der sie sich befindet, wird rasch klar, dass Verschiedenheit und Pluralität von Kulturen innerhalb der Gesellschaft zum Alltag geworden sind. Aus ganz unterschiedlichen Gründen verlassen Menschen Tag täglich ihr Herkunftsland und machen sich auf den Weg in ein neues Leben. Ein Teil der Bevölkerung ist migriert, diese Menschen finden sich in einer neuen Umgebung wieder, in der sie mit vielen neuen und unbekannten Anforderungen konfrontiert werden. Der Kontext von Migration beeinflusst die bisherigen Welt- und Selbstverhältnisse des Individuums, der biographische Lebensverlauf wird verändert und transformiert (vgl. King / Koller 2009, 1). So stellen die Bedingungen der Migration für das Subjekt besondere Herausforderungen dar.

Doch vor allem der/die Adoleszente, wird im Hinblick auf deren Migrationshintergrund vor eine doppelte Aufgabe gestellt (vgl. Geisen 2007, 42). Diese Aufgaben inkludieren, die Herausforderungen der Adoleszenz sowie die der Migration, die es zu bewältigen gilt. Adoleszenz bezeichnet den Abschnitt der Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenphase (vgl. King 2004, 9), die Phase bis zum 21sten Lebensjahr wird als Adoleszenten- bzw. Heranwachsendenphase bezeichnet (vgl. ebd., 31). Innerhalb der Adoleszenz werden individuelle Prozesse vollzogen, in der das Ziel die körperliche sowie die soziale Reifung ist. Mit dieser biographisch entscheidenden Entwicklungsphase, in der es zur Bindung an die Gesellschaft und das Umfeld kommt, ist jede/jeder Jugendliche konfrontiert.

Die Migration beinhaltet einen Wandel des bisherigen kulturellen Raumes, des sozialen Umfeldes und den Verlust von sozialen Beziehungen (vgl. Koller 2009, 200). Dabei ist zu berücksichtigen in welchem Alter die Migration als Veränderung des Lebensmittelpunktes erlebt wird, und in welcher Migrationsgeneration sich der/die Jugendliche befindet (vgl. ebd.). Erleben die Jugendlichen nur die Folgen der Migration ihrer Eltern, da sie selbst im Ankunftsland geboren sind oder aber erleben die Jugendlichen die Migration und die damit verbundene Veränderung ihres Lebensraumes und Lebensmittelpunktes am eigenen Leib.

Die Frage nach der sozialen Stellung bzw. nach Zugehörigkeit kommt bei Jugendlichen nicht nur hinsichtlich der Identitätsbildung vor, sondern gilt auch im

Einleitung

Hinblick auf soziale Gruppen und Räume (vgl. Riegel /Giesen 2007, 7). Durch die Loslösung von den Eltern wächst die Bedeutung von Freundschaften. Besonders hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration und dem Hineinwachsen in die Gesellschaft ist Zugehörigkeit ein wichtiger Aspekt. Ein Ort an dem es zur Integration kommen kann, ist die Institution Schule. Die Merkmale von Zugehörigkeit werden über soziale Differenzbildung erzeugt und sind daher 'Gegenstand von Aushandlungsprozessen' (vgl. ebd.). Dabei werden nicht nur die Kriterien der Zugehörigkeit zur Schulklasse oder Gruppe diskutiert und beschlossen, vielmehr werden auch die Folgen der Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit bzw. Ausgrenzung geklärt.

Mit Beginn der Schule treten die jugendlichen MigrantInnen in ihre Klasse bzw. in das neue soziale Umfeld ein. In der neuen Umgebung sind die Adoleszenten mit vielen neuen Eindrücken und Einflüssen ihres Umfeldes konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Aufgrund ihrer Herkunft werden die Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf zwei Weisen behandelt. Entweder werden die neuen Klassenmitglieder unter dem Aspekt ihrer Herkunft gar nicht bemerkt oder sie werden aufgrund ihrer Herkunft als Fremde angesehen und daher unter besonderer Aufmerksamkeit beäugt (vgl. Treibel 2010, 143). Die SchülerInnen mit Migrationshintergrund können innerhalb der Klasse soziale Fremdheitserfahrungen machen, welche die soziale Stellung innerhalb der Gemeinschaft definiert. Der/die Jugendliche kann sich dabei selbst als Mitglied der Klasse betrachten oder der/die Betroffene erfährt die Zuschreibung durch die MitschülerInnen als Mitglied oder Nicht-Mitglied. *„Die Erfahrung von Fremdheit lässt sich hier anhand der 'Differenz von sozialer Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit' ausdrücken“* (Breidbach 2007, 218).

Besonders den Aspekt der Nicht-Zugehörigkeit innerhalb der Klassengemeinschaft gilt es in den Blick zu nehmen. Da der/die Jugendliche durch den Aspekt der Migration und der Erfahrung von sozialer Fremdheit mehrere Aufgaben parallel zu lösen hat. Die Aufnahme oder Ablehnung in der Klassengemeinschaft kann die Bindungssuche im Hinblick auf den Migrationshintergrund verstärken oder die Persönlichkeitsentwicklung beschleunigen und unterstützen (vgl. Koller 2009, 200 / Geisen 2007, 43ff, Günther 2009, 124). Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund befinden sich in einer Lage, in der sie den Einflüssen der Gesellschaft ausgesetzt sind und sich zugleich im Prozess ihrer

Einleitung

Persönlichkeitsentwicklung befinden. Diese Phase wird bei jugendliche MigrantInnen von einer Zerrissenheit zwischen der Herkunftskultur und der Kultur im Ankunftsland verstärkt. Das Gefühl von mangelndem Halt und Orientierung, führt oft zu starken Suchbewegungen nach Zugang in gesellschaftliche Strukturen und Zugehörigkeit in Gemeinschaften.

Die bereits gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass die Entwicklung bei Adoleszenten dort gelingt, wo ein Klima der Zugehörigkeit, der Wertschätzung und Anerkennung herrscht und wie relevant es besonders für die pädagogische Praxis ist, Räume zu schaffen in denen gleichberechtigte Interaktionen ermöglicht werden. Zugleich ist es von Nöten, jedem Individuum die Möglichkeit zu geben, zu seiner/ihrer Rolle und subjektiven Meinung Stellung zu beziehen (vgl. Zirfas 2010). Die Ergebnisse aus der Fachliteratur verdeutlichen, dass sich soziale Fremdheitserfahrungen bzw. die soziale Nicht-Zugehörigkeit, wie Diskriminierungs- und Differenzerfahrungen als auch Ausgrenzung mit den Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz überlagern und sich gegenseitig beeinflussen. Denn Jugendliche erleben ihre Adoleszenz durch ihren Migrationshintergrund unter besonderen Bedingungen, und haben sowohl die migrations- als auch die adoleszenzspezifischen Herausforderungen zu bewerkstelligen.

Im Mittelpunkt dieser Masterarbeit stehen die sozialen Fremdheitserfahrungen, die jugendliche MigrantInnen aufgrund ihrer Herkunft in ihrer Klassengemeinschaft erleben. Des Weiteren stehen im Fokus dieser Arbeit auch die Bewältigungsstrategien, welche die jugendlichen MigrantInnen entwickelt haben, um die sozialen Fremdheitserfahrungen zu verarbeiten.

Ausgehend von den bisherigen Ergebnissen und der pädagogischen Relevanz der Thematik, führt die Erarbeitung der sozialen Fremdheitserfahrungen innerhalb der Klassengemeinschaft und im Hinblick auf den Widerstand den jugendlichen MigrantInnen gegenüber Abwertung und Ausgrenzung in der Klassengemeinschaft leisten zu folgender Forschungsfrage:

„Auf welche Weise machen jugendliche MigrantInnen aufgrund ihrer Herkunft soziale Fremdheitserfahrungen in der Klassengemeinschaft und welche Strategien wurden von ihnen zur Bewältigung entwickelt?“

Einleitung

In der Forschungsarbeit wird lediglich die Institution Schule bzw. die Klassengemeinschaft in Bezug auf die Fremdheitserfahrungen erforscht, da die Schule eine zentrale Sozialisationsinstanz im Jugendalter darstellt. Die Masterarbeit wird von der Forschungsfrage geleitet, zusätzlich gibt es weitere Subfragen die im Verlauf der Arbeit dabei helfen, die Forschungsfrage aufzugliedern und zu einer umfassenden Beantwortung beizutragen.

- Welche sozialen Fremdheitserfahrungen machen jugendliche MigrantInnen aufgrund ihrer Herkunft?
- Was bedeutet es, diese Erfahrungen von Abwertung und Ausgrenzung innerhalb der Klassengemeinschaft zu erleben?
- Wie versuchen die jugendlichen MigrantInnen mit diesen Erfahrungen umzugehen?

Innerhalb der Masterarbeit werden die sozialen Fremdheitserfahrungen, die Jugendliche aufgrund ihrer Herkunft machen, hinsichtlich der Widerstandsstrategien, die diese zur Bewältigung entwickelt haben, erforscht. Die theoretische Grundlage bildet die Darstellung, welche Konstrukte in diesem Kontext unter soziale Fremdheitserfahrungen verstanden werden. Die empirische Untersuchung erfolgt anhand von offenen Leitfadeninterviews.

Die Beantwortung der Fragestellung kann wichtige Erkenntnisse liefern, um die Wirkungen der sozialen Fremdheitserfahrungen auf das Individuum innerhalb der Klassengemeinschaft zu veranschaulichen und zu verdeutlichen. Daneben werden durch die empirische Untersuchung neue Einblicke und Erkenntnisse über Formen des Widerstands, die jugendlichen MigrantInnen für ihre individuelle Lebensgestaltung entwickelt haben, gewonnen.

Es ist eine Aufgabe der Pädagogik, jugendliche MigrantInnen in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, wie sich die sozialen Fremdheitserfahrungen auf das Individuum auswirken. Es gilt, für die pädagogische Praxis ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welche Auswirkungen gesellschaftliche Formen von Abwertung und Ausgrenzung aufgrund von kulturellen Zuschreibungen auf Jugendliche haben. Besonders sinnvoll scheint es daher, die Sichtweise und die Erfahrungen der Betroffenen innerhalb der Schule in den Fokus zu stellen. Wenn diese Einflüsse und

individuellen Bewältigungsstrategien herausgearbeitet werden, kann ein bewussterer Umgang mit Adoleszenten mit Migrationshintergrund ermöglicht werden. Zudem können die individuellen Strategien der Jugendlichen zu neuen theoretischen Erkenntnissen führen, welche die Theorie hinsichtlich der Adoleszenzforschung erweitern. Die folgende Arbeit kann als Hilfestellung für die pädagogische Praxis dienen um schon in der Ausbildung pädagogischer Berufe auf die Einflüsse der sozialen Fremdheitserfahrungen hinzuweisen sowie die PädagogInnen mit dieser Thematik vertraut zu machen, um das Wissen anschließend in der Praxis umzusetzen. Besonders für die Pädagogik ist es relevant zu erforschen welche individuellen Handlungsmöglichkeiten bzw. Strategien die SchülerInnen mit Migrationshintergrund für ihre Lebensgestaltung entwickeln, um diese Erfahrungen zu bewältigen. Diese Masterarbeit hat das Ziel, sowohl die bildungswissenschaftliche Disziplin als auch die Gesellschaft über die aktuelle Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufzuklären. Diese Thematik verlangt nach Aufmerksamkeit und Handlungsbedarf innerhalb der Pädagogik, der Gesellschaft und der Politik.

1.2 Aufbau der Arbeit

Da sich Jugendliche im sozialen Kontext entwickeln, ist in dieser Arbeit der Fokus auf die Klassengemeinschaft gelegt, um zu untersuchen, wie im Prozess und der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen die eigene Person geprägt wird und welche Bedeutungszusammenhänge damit einhergehen (vgl. Hurrelmann / Rosewitz / Wolf 1985, 26). Diese Bedeutungszusammenhänge meinen hier, auf welche Weise die jugendlichen MigrantInnen die sozialen Fremdheitserfahrungen machen und wie sie diese individuell bewältigen und trotz diesen Erfahrungen Handlungsfähigkeit und Wirkungsmacht in der Klasse zu erhalten (vgl. Riegel / Geisen 2007, 12). Das Interesse liegt darin, innerhalb der Interviews festzustellen, wie die Adoleszenten mit Migrationshintergrund die Erfahrung als Andere/r mit Fremdzuschreibungen aufgrund der Herkunft in der Klassengemeinschaft erleben. Die Jugendlichen sind mit sozialen Fremdheitserfahrungen konfrontiert, die der kulturellen Herkunft zugrunde liegen; wie sich die Jugendlichen von diesen Erfahrungen abgrenzen gilt es ebenso zu erforschen. Daher steht in dieser Forschungsarbeit der empirische Teil im Vordergrund.

Der erste Teil der Arbeit stellt die theoretischen Grundannahmen dar. Diesbezüglich werden die wesentlichen Begriffe dieser Masterarbeit wie Migration und Adoleszenz erläutert. Diese allgemeinen Erklärungen werden anschließend mit der

Einleitung

Thematik dieser Forschungsarbeit in Verbindung gebracht. In diesem Zusammenhang werden die Herausforderungen für jugendliche MigrantInnen thematisiert, die zum einen aus den Aufgaben der Adoleszenz und zum anderen aus den spezifischen Bedingungen der Migration entstehen. In Anlehnung an das vorherige Kapitel werden neben den sozialen Fremdheitserfahrungen die Bildungssituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund dargestellt. Dabei werden die auftretenden Probleme im Schulsystem aufgezeigt und welche Bildungschancen dabei der SchülerInnengruppe mit Migrationshintergrund zugeschrieben werden. Zudem wird die Thematik der Sprache aufgegriffen, dabei wird erläutert, welche Rolle die Sprache im Bildungsprozess einnimmt und von welcher Bedeutung Sprachkompetenzen im Ankunftsland im Allgemeinen sind. Der Theorieteil wird von dem Kapitel Bewältigungsstrategien abgeschlossen, es wird ein Einblick in die Dynamik der individuellen Strategien zur Bewältigung von belastenden Erfahrungen gegeben.

Im empirischen Teil wird zunächst die methodische Vorgehensweise innerhalb des Forschungsprozesses genau erläutert. Zu Beginn des zweiten Teils wird dargestellt, weshalb besonders die qualitative Forschung für die Erhebung der Daten geeignet scheint. Da das Interesse dieser Masterarbeit zum einen darin liegt, die negativen Erfahrungen und Erlebnisse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erfahren, zum anderen aber auch Informationen über die entwickelten Bewältigungsstrategien aufgrund der negativen Erfahrungen, eignet es sich, zur Datenerhebung Leitfadeninterviews durchzuführen. Daher wird ausführlich beschrieben, was die Kriterien dieser Interviewform sind und der Leitfaden zur Erhebung der Daten offengelegt. Das anschließende Kapitel wird das Forschungsvorgehen ausführlich erläutern, welche Kriterien für die Auswahl der Zielgruppe des Interviews zugrunde liegen. Daneben werden innerhalb dieses Kapitels die Interviewgestaltung und die Gütekriterien für die Interviewdurchführung dargestellt, um den Ansprüchen qualitativer Forschung gerecht zu werden. In einem Folgenden Kapitel wird die Auswertungsmethode dieser Masterarbeit dargestellt. Dabei werden die Grundzüge und die Ansprüche der Grounded Theory diskutiert sowie das Kodier-Verfahren der Grounded Theory in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996). Diese Auswertungsmethode ist geeignet um Daten, die aus Leitfadeninterviews gewonnen werden, zu bearbeiten und zu analysieren. Sechs Leitfaden-gestützte Interviews werden mit Jugendlichen durchgeführt, die negative Erfahrungen aufgrund ihrer Herkunft bzw. Nationalität in der Klassengemeinschaft erlebt haben. Der Leitfaden

Einleitung

ergibt sich aus mehreren Aspekten, welche die Forschungsfrage beinhaltet, daher ist die Forschungsfrage für die Entwicklung des Leitfadens zentral. Daneben ist das theoretische und bereits erworbene Vorwissen durch Recherche der Forscherin zentral, das auch zur Erstellung der Fragen beiträgt. Das Interesse liegt darin, innerhalb der Interviews festzustellen, wie die Adoleszenten mit Migrationshintergrund die Erfahrung als Andere/r mit Fremdzuschreibungen aufgrund der Herkunft in der Klassengemeinschaft erleben. Die Jugendlichen sind mit sozialen Fremdheitserfahrungen konfrontiert, die der kulturellen Herkunft zugrunde liegen, wie sich die Jugendlichen von diesen Erfahrungen abgrenzen gilt es folglich ebenso zu erforschen. Das bedeutet, in dieser Masterarbeit stehen zwei Aspekte im Fokus: soziale Fremdheitserfahrungen die aufgrund der Herkunft gemacht werden und die individuellen Strategien zur Bewältigung dieser. Die gewonnenen Ergebnisse aus den Interviews, werden in dem Kapitel *„Ergebnisse der Untersuchung“* dargestellt. Das Interview und der Auswertungsprozess sollen Informationen hinsichtlich der sozialen Stellung innerhalb der Klasse liefern bzw. hinsichtlich der Nicht-Zugehörigkeit, den Diskriminierungserfahrungen, den Ausgrenzungserfahrungen und dem Ausschluss aus der Gemeinschaft. Nachdem diese negativen Erfahrungen beschrieben wurden, werden die Daten hinsichtlich der entwickelten Bewältigungsstrategien aufgrund der erlebten Fremdheitserfahrungen analysiert. Die Ergebnisse aus der Datenanalyse werden nachdem sie genau dargestellt wurden, mit der Theorie verknüpft und erläutert. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt, welche aus einem Vergleich von den Ergebnissen der Interviews und den bereits gewonnenen Erkenntnissen aus dem ersten Teil der Masterarbeit, dem Theorieteil geschlussfolgert werden. Aufgrund der erhobenen Datenmenge liegt das Ziel dieser Masterarbeit nicht darin, eine Theorie aus den analysierten Ergebnissen zu schlussfolgern und allgemeingültige Aussagen zu treffen. Daher stellt der Schluss dieser Forschungsarbeit eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung dar, sowie ein kritischer Ausblick der gewonnenen Erkenntnisse für die bildungswissenschaftliche Disziplin als auch die Gesellschaft und die Politik.

2 Jugendliche mit Migrationshintergrund

In diesem Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Migration, dem Konstrukt MigrantIn und Adoleszenz. Daraus resultieren die spezifischen Herausforderungen für jugendliche mit Migrationshintergrund. Da diese Forschungsarbeit den Blick auf jugendliche MigrantInnen richtet, scheint es relevant die spezifischen Herausforderungen aufzuzeigen, welche für diese Menschen parallel zu bewältigen sind. Es scheint notwendig diese Termini im Folgenden präzise zu formulieren, da diese grundlegend für die vorliegende Masterarbeit sind. Des Weiteren werden wesentliche theoretische Aspekte wie soziale Fremdheitserfahrungen und Bewältigungsstrategien analysiert. Dieses Kapitel dient dazu, um dem/der LeserIn eine gewisse Kenntnis und Nachvollziehbarkeit über die Begriffe zu liefern. Im Anschluss an die allgemeinen Erklärungen, gilt es diese in Verbindung mit der Thematik zu bringen und aufzuzeigen, welche Aufgaben und Zuschreibungen die Betroffenen innerhalb der Gesellschaft erfahren.

2.1 Begriffserklärung

2.1.1 Migration

Der Versuch den Begriff Migration genau zu definieren führt zu Schwierigkeiten, denn in der Fachliteratur existiert keine einheitliche Begriffsdefinition. Vielmehr ist unter dem Begriff Migration ein komplexes Phänomen zu verstehen, das eine Reihe unterschiedlicher Aspekte und Ansichten vereint (vgl. Boeckh 2012 ,412). Daher gibt es innerhalb der Fachliteratur eine Vielzahl von Migrationsbegriffen, die aus den unterschiedlichen Bereichen der Sozialwissenschaften resultieren. Die Wanderungsbewegungen werden unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses sowie nach philosophischen, demographischen, historischen, geographischen, psychologischen, soziologischen, ökonomischen, sozialpolitischen, rechtlichen und anthropologischen Aspekten analysiert. Ausgehend davon und je nach Forschungsgegenstand, wird der Migrationsbegriff aus vielen unterschiedlichen Bereichen betrachtet und analysiert (vgl. ebd.). Einigkeit herrscht darüber, dass Migration mit einer Bewegung von Menschen verbunden ist, daher wird anstelle von Migration auch der Begriff Wanderung verwendet (vgl. Kröhnert 2008, 1).

Die Wanderungsbewegung bzw. den Ortswechsel von Menschen gibt es seit jeher fast auf der ganzen Welt (vgl. Mecheril 2012, 15). Um den komplexen und mehrdimensionalen Begriff etwas einzugrenzen nennt Boeckh (2012) vier Kriterien,

die der Migrationsbegriff allgemein beinhaltet. Das erste Kriterium stellt die räumliche Dimension dar, dabei geht es um die Frage, um welche Form der Wanderung es sich handelt - um Formen der kontinentalen oder interkontinentalen Wanderungen oder gar um Binnenwanderung (vgl. Boeckh 2012, 412). Des Weiteren liefert der Migrationsbegriff Informationen hinsichtlich der zeitlichen Dimension. Handelt es sich um eine zeitlich unbegrenzte oder nur um eine vorübergehende Wanderungsbewegung (vgl. ebd.). Das dritte Kriterium stellt die kausale Dimension dar, dabei geht es darum, ob die Ortsveränderung aus eigenem Interesse erfolgte oder ob der Wechsel der Umgebung aus einer erzwungenen Handlung resultiert (vgl. ebd.). Die quantitative Dimension bildet das letzte Kriterium, diese Dimension erfasst die Art der Wanderung, vollzieht sich eine Individual-, Kollektiv- oder Massenbewegung (vgl. ebd.). So verstehen die United Nations unter dem Begriff MigrantIn: *„any person who lives temporarily or permanently in a country where he or she was not born, and has acquired some significant social ties to this country.“*¹ Teibel (1999) führt diese Begriffsdefinition noch etwas weiter aus, um eine möglichst umfassende Beschreibung zu liefern. Die Autorin schreibt: *„Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen. So verstandene Migration setzt erwerbs-, familienbedingte, politische oder biographisch bedingte Wanderungsmotive und einen relativ dauerhaften Aufenthalt in der neuen Region voraus; er schließt den mehr oder weniger kurzfristigen Aufenthalt zu touristischen Zwecken aus“* (Treibel 1999, 21 zit. n. Boeckh 2012, 412).

Allerdings haben sich die Zahl und die Art der Wanderungsbewegung verändert (vgl. Mecheril 2012, 15). Um einen Einblick in die schnellwachsenden Zahlen der Wanderungsbewegung zu erhalten, liefert der „International Migration Report 2015“ Informationen über die Weltweiten Migrationsbewegungen. Im Jahr 2000 waren es noch 173 Millionen MigrantInnen, die Zahl stieg bis zum Jahr 2010 auf 222 Millionen an. Weitere fünf Jahre später, 2015, erhöhte sich die Anzahl auf 244 Millionen MigrantInnen (vgl. United Nations 2015, 1). Die Art der Wanderungsbewegung hat sich dahingehend verändert, dass mit dem Ortswechsel eine grenzüberschreitende Bewegung verbunden ist (vgl. Mecheil 2012, 15). Allerdings haben sich über die Jahre

¹ Online unter: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/> (Abgerufen am 02.08.2016)

hinweg, die Ordnungen der Grenzen, sowie die Grenzen selbst grundlegend verändert (vgl. ebd.). In Bezug auf das Thema Migration legt ein nationalstaatlicher Kontext fest, wo Grenzen beginnen und wo diese enden. Darüber hinaus wird innerhalb dieser Grenzen entschieden, wie mit Unterschieden, Ungleichheiten und Heterogenität umgegangen wird. Dabei geht es nicht um Landesgrenzen viel mehr zeigt Migration symbolische bzw. zwischenmenschliche Grenzen der Zugehörigkeit auf. Migration zeigt die Problematik von Grenzen auf (vgl. Mecheril / Hoffarth 2009, 244). Eingangs wurde erwähnt wie komplex der Begriff Migration ist, das Themengebiet Grenzen beleuchtet eine weitere Dimension von Migration. Mit dem Blick auf Migration und Grenzen wird ein neuer Bereich betrachtet, der außerhalb der Begriffsdefinition Migration liegt. In Kapitel 2.2 wird die Grenzthematik im Hinblick auf Migration genauer erläutert.

In der vorliegenden Arbeit geht es um eine bestimmte Gruppe von MigrantInnen, um Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das nachfolgende Unterkapitel beschäftigt sich mit den Zuschreibungen, welche mit dem Konstrukt Migration einhergehen sowie den Konsequenzen für die betroffene Personengruppe.

2.1.2 Das Konstrukt MigrantIn

In einer Zeit, welche die Wanderungsbewegungen der Menschen als Motor der gesellschaftlichen Weiterentwicklung, Modernisierung und Veränderung nutzt, hält sich in Europa ein vorurteilbehaftetes Bild von MigrantInnen (vgl. Mecheril 2012, 15). Ausgeblendet wird, dass MigrantInnen Europa mit Wissen, Sprachen, Erfahrungen und deren unterschiedlichen Perspektiven, das soziale Konstrukt beeinflussen und mitgestalten (vgl. ebd.). Trotzdem herrscht nach wie vor, eine Abwehrhaltung. In der Bevölkerung hält sich hauptsächlich eine Negativ- und Defizitperspektive gegenüber MigrantInnen. Besonders die Medien nehmen dabei eine wesentliche Rolle ein, die klischeehaft und voller Vorurteile über Menschen mit Migrationshintergrund berichten (vgl. Giese 2013, 145). Wobei zu erwähnen ist, dass Medien hier nur einen Teilaspekt darstellen und in ein gesellschaftliches Denken und Strukturen eingebettet sind. Dabei wird Migration mit Kriminalität und Armut in Verbindung gebracht, die Betroffenen werden als störend, fremd und bedrohend gekennzeichnet (vgl. Mecheril 2012, 15). Diese Vorurteile gelten dabei einem Großteil der MigrantInnen, auch Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Giese 2013, 145).

Die Individualität des Lebensverlaufs der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich oftmals von den gesellschaftlichen Erwartungen und Vorurteilen. So einzigartig die Biographieverläufe der Heranwachsenden sind, für den Großteil ist der Alltag in widersprüchlicher Weise von gesellschaftlich bedingten Zuschreibungen markiert (vgl. ebd.). Folglich erfahren die jugendlichen Migrantinnen und Migranten durch diese Segregation, Ausgrenzung und Desintegration soziale Benachteiligung in unterschiedlichen Lebenssituationen. Durch die Zuschreibungen in Bezug auf das Konstrukt MigrantIn sowie dem damit einhergehenden Bild der/des Fremden (vgl. Griesse 2013, 145) erfahren die Betroffenen erschwerten Zugang zu relevanten sozialen Ressourcen und Institutionen (vgl. Harring 2014, 289). Das betrifft sowohl Bereiche des Bildungs- und Ausbildungssektors als auch jegliche andere gesellschaftliche Bereiche, welche eine Möglichkeit bieten, sich gesellschaftlich zu etablieren und einzubringen (vgl. ebd.). Aufgrund der sozialen und strukturellen Benachteiligung von jugendlichen Migranten und Migrantinnen sind die Möglichkeiten und Chancen, sich in die Gesellschaft zu integrieren und engagieren, enorm beschränkt. Diese Ausgangslage ist das Resultat der Zuschreibungen und Vorurteile der heutigen Gesellschaft (vgl. ebd.).

Jugendliche MigrantInnen haben neben den migrationsspezifischen Herausforderungen, wie der Orientierung im Ankunftsland auch adoleszenzspezifische Entwicklungsaufgaben wie die Ausbildung einer eigenen Persönlichkeit zu bewältigen (vgl. Koller 2009, 201). Diese Aufgaben werden in den folgenden Kapitel näher erläutert, doch es stellt sich die Frage, ob es zeitgemäß ist, Jugendliche, die durch individuelle Lebenssituation vor viele Herausforderungen gestellt sind, wie das Erlernen der neuen Sprache sowie die Eingliederung in die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen wird durch das Konstrukt Migration zusätzlich belastet. Dieses Konstrukt, welches eine Reihe an Zuschreibungen und Vorurteilen beinhaltet, gilt es gerade im wissenschaftlichen und pädagogischen Bereich kritisch zu hinterfragen (vgl. Griesse 2013, 145). Wäre es nicht sinnvoller in vorschulischen sowie schulischen Institutionen von Kinder und Jugendlichen zu sprechen und auf das Konstrukt Migration bewusst zu verzichten? Aus theoretischer Sicht ist eine solche Ansicht erstrebenswert, jedoch scheint die Umsetzung in der Praxis herausfordernd und problematisch. So sollte eher gefragt werden ob es nicht im Sinne der Betroffenen ist, Migration als soziales Merkmal zu betrachten, jenes als ein Merkmal von vielen anderen wie Religion, Bildung, Nationalität, Interessen,

Bedürfnisse, Kompetenzen, Alter, Potentiale als auch Zukunftspläne zu betrachten und zu reflektieren (vgl. ebd.). Es liegt im Interesse dieser Masterarbeit darauf hinzuweisen welche Zuschreibungen das Wort Migration beinhaltet, wie unterschiedlich diese sein können und welche Schwierigkeiten durch dieses Konstrukt auf die Jugendlichen zukommen können. Innerhalb der Gesellschaft und den Medien wird zwischen erwünschten und weniger erwünschten Personengruppen unterschieden, mittels Bewertungen der Rolle oder der Tätigkeit der Menschen mit Migrationshintergrund wird diese Einteilung vollzogen (vgl. Ruhrmann / Demren 2000, 70). Dabei gerät oft die Diversität der eigenen und fremden Kultur in den Blick. Die Gesellschaft unterscheidet dabei, zwischen Fremden, die als Gäste, KünstlerIn oder SportlerIn kurzfristig und auf Einladung des Landes gekommen sind und jenen, die als ArbeitnehmerIn und AsylbewerberIn längerfristig leben und arbeiten (vgl. ebd.). Die Berichterstattung über Gäste, KünstlerInnen und SportlerInnen sind meistens positiv, die Berichte über ausländische ArbeitnehmerInnen und AsylbewerberInnen hingegen negativ (vgl. ebd.). Entsprechend verzerrt ist das Bild, welches innerhalb der Gesellschaft anhand der unterschiedlichen Darstellungen entsteht. Italiener und Italienerinnen, Franzosen und Französischen sowie Spanier und Spanierinnen, die der Gesellschaft durch ihre Religion und Traditionen vertraut sind, werden weitaus positiver dargestellt als Menschen aus der Türkei, Syrien und dem Irak.

Da diese Forschungsarbeit, Jugendliche mit Migrationshintergrund fokussiert, scheint es in diesem Fall nicht sinnvoll auf den Begriff MigrantIn zu verzichten. Allerdings ist es auch ein Ziel dieser Arbeit bewusst zu machen, welche allgemeine gesellschaftliche Haltung gegenüber MigrantInnen herrscht. Es ist besonders für die pädagogische Theorie und Praxis relevant, das Merkmal Migration als eines von vielen mitzudenken, damit auch andere Merkmale an Bedeutung gewinnen (vgl. ebd.). Sowohl im Interesse der Pädagogik als auch im Sinne dieser Masterarbeit gilt es die Menschen als Individuen zu sehen und dessen Einzigartigkeit wie deren Herkunft, Biographie und Kompetenzen zu berücksichtigen. Das Ziel ist es Menschen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund als Mitglied der Gattung Mensch zu begegnen und zu respektieren, sowohl als universelles aber auch einzigartiges Mitglied (vgl. ebd., 147).

2.1.3 Adoleszenz

Zunächst stellt sich die Frage warum der Begriff Adoleszenz als Überschrift dieses Kapitels gewählt wurde, anstelle des Begriffs Jugend. Der Begriff Jugend ist ein Alltagsbegriff, der umgangssprachlich die Phase zwischen Kindheit und Erwachsensein bezeichnet (vgl. King 2013, 10). Die Jugendphase beginnt mit der Geschlechtsreife und den psychodynamischen Entwicklungsphasen was auch als Pubertät bezeichnet wird (vgl. Günther 2009, 69). Das Ende dieser Phase lässt sich hingegen nicht mehr allgemeingültig festhalten (vgl. Schröder 2013, 111). Dieses Verständnis des Jugendbegriffs wirft jedoch Fragen auf, denn in Zeiten der Globalisierung, in denen die Kultur, das soziale Milieu die gesamte Bevölkerung beeinflusst, ist auch der Prozess der Geschlechtsreife einer, der kulturell interpretiert und mitgestaltet wird (vgl. King 2013, 10). Daher ist es ebenso kulturspezifisch geprägt, auf welche Weise, bestimmte soziale Gruppen die Jugendphase durchlaufen und erleben. Das bedeutet, es geht auch darum, zu hinterfragen unter welchen historischen, gesellschaftliche-kulturellen und sozialen Bedingungen sich die Entwicklungsprozesse vollziehen (vgl. Günther 2009, 67f). Mit den Wandlungsprozessen in der Moderne, wurden die sozialen und kulturellen Züge von Jugend grundlegend verändert. Der Anfang und das Ende der Jugendphase hat sich im Laufe der Zeit geändert und kann nicht mehr genau festgelegt werden (vgl. King 2013, 12). Die alltäglichen Vorstellungen von Jugend haben sich gewandelt, die Grenzen zwischen den Lebensphasen, besonders zwischen Jugendphase und Erwachsenenphase sind nicht mehr klar trennbar, vielmehr haben sich diese Grenzen überlappt und vermischt (vgl. ebd.). In dieser Masterarbeit geht es nicht in erster Linie um die Bewältigung bestimmter Entwicklungsaufgaben, sondern wie diese in Zusammenhang mit sozialen Fremdheitserfahrungen stehen. Der Fokus richtet sich auf die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen, die Entwicklungsprozesse fördern oder hemmen (vgl. Günther 2009, 68). In der Adoleszenz vollzieht sich ein Umwandlungsprozess in dem sich Neues auf sozialer und individueller Ebene bildet (vgl. King 2013, 16) indem aus dem Kind ein/e Erwachsener wird (vgl. Günther 2009, 68). Die Entwicklung des Neuen geht einher mit grundlegenden psychischen, physischen und sozialen Veränderungen. Das Anliegen der Adoleszenztheorie ist es, den Entwicklungsprozess unter Berücksichtigung der individuellen Veränderungen des Heranwachsenden und dem kontinuierlichen Wandel auf gesellschaftlicher und familiärer Ebene zu betrachten, um die Bedingungen der adoleszenten

Entwicklungsprozesse zu analysieren (vgl. ebd., 67f). Da es in dieser Masterarbeit um die sozialen Fremdheitserfahrungen geht, die jugendliche MigrantInnen aufgrund ihrer Herkunft in der Klassengemeinschaft machen, scheint es sinnvoll den Begriff Adoleszenz anstelle von Jugend zu verwenden.

Besonders hervorzuheben ist dabei, dass der Begriff Adoleszenz die alltagsweltlichen Bedingungen von Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten vereint, als auch die Art und Weise, wie sich der Prozess der Individuation im Hinblick auf die vorhandenen Ressourcen und Bedingungen vollzieht (vgl. Mecheril / Hoffarth 2009, 241). Dabei ist das Veränderungspotential der Adoleszenz maßgeblich, neben Neuorientierungen ist die Adoleszenz die Phase der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Günther 2009, 69).

Die Phasen der Adoleszenz sind auch durch Umbrüche gekennzeichnet, mit denen sich die jungen Menschen besonders auseinandersetzen müssen (vgl. Schröder 2013, 112). Dazu gehören biologische Vorgänge wie eine körperliche Veränderung, die Entwicklung von Liebes- und Freundschaftsbeziehungen, die Loslösung von den Eltern als auch die Entstehung von Zukunftswünschen und -perspektiven. Prinzipiell geht es bei diesen Entwicklungsprozessen darum, die bisherigen Erfahrungen zu nutzen um einen eigenen Lebensentwurf zu schaffen (vgl. Günther 2009, 69). Schließlich kann festgehalten werden, dass die Adoleszenz die Lebensphase beschreibt, in der potentiell Neues, auf unterschiedlichen Ebenen entsteht. Die alten Verhaltensweisen werden mit neuen Verhaltensweisen und Mustern ergänzt, damit wird der Entwicklungsprozess in Richtung der erwachsenen Ebene in Gang gesetzt. Dieser Vorgang ist unterschiedlich stark von psychosozialen, affektiven, biographischen, kognitiv-mental und physiobiologischen Wandlungen geprägt (vgl. King 2013, 16). Neben diesen individuellen Bedingungen, die diese Übergangsphase beeinflussen, gilt es die strukturellen sowie die kulturell-gesellschaftliche, historischen als auch familiären Bedingungen stets zu berücksichtigen (vgl. Günther 2009, 70).

2.1.4 Spezifische Herausforderungen

Das folgende Kapitel geht auf die doppelte Herausforderung ein, die Jugendliche mit Migrationshintergrund zu bewältigen haben. Da diese Gruppe Heranwachsender zum einen, ihren individuellen Entwicklungsprozess durchlaufen, der durch die Phase der Adoleszenz bedingt ist. Zum anderen haben die Jugendlichen aber auch

zusätzliche Aufgaben zu absolvieren, die durch ihren Migrationshintergrund entstehen. Diese speziellen Herausforderungen, die auf die jugendlichen MigrantInnen zukommen, werden im nachfolgenden genauer erläutert.

Die schlechte Ausgangsposition, eine Form sozialer Ungleichheit von jugendlichen Migranten und Migrantinnen wurde bereits erläutert (vgl. Koller 2009, 199). Daher steht Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein eingeschränkter Zugang zu gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Ressourcen zur Verfügung, als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Diese ungleiche Verteilung von individuellen und sozialen Ressourcen hat Auswirkungen auf den Verlauf der Adoleszenz der Heranwachsenden MigrantInnen (vgl. ebd., 200). Die Veränderungsprozesse auf physischer, psychischer und sozialer Ebene werden auch als Möglichkeitsräume bezeichnet, es entstehen Räume in denen die neuen Herausforderungen auf individuelle Weise erforscht werden können (vgl. ebd., 198). Diese Zeit des Experimentierens schafft Möglichkeitsräume für die Heranwachsenden, die es erlauben, sich als GestalterIn seiner/ihrer eigenen Entwicklung und Lebenswelt zu verstehen und sich so zu einem einzigartigen Subjekt zu entwickeln (vgl. ebd.; vgl. Günther 2009, 67). Daher kann die Adoleszenz auch als Möglichkeitsraum begriffen werden, in dem Neues entstehen kann (vgl. King / Koller 2009, 11).

Der Beginn der Entwicklungsprozesse stellen physische Veränderungen dar, die Veränderung des kindlichen Körpers hin zu einem geschlechtsreifen Körper. Dieser körperliche Reifungsprozess und Eintritt in die Geschlechtsreife, führt auch zu weiteren Begleiterscheinungen, der/die Heranwachsende erfährt einen Triebsschub und setzt sich zunehmend mit dem eigenen Geschlecht auseinander (vgl. Günther 2009, 71). Psychische Veränderungsprozesse setzen ein, sobald kindliche Verhaltens- und Beziehungsmuster abgelegt werden (vgl. Koller 2009, 198). Diese Prozesse implizieren neue Formen von Beziehungen, die Ablösung von den Eltern und außerfamiliale Bezugsmenschen und Beziehungen zu Gleichaltrigen gewinnen an Bedeutung (vgl. Günther 2009, 72). Ein weiterer Entwicklungsschritt in der Adoleszenz ist die Entwicklung eines eigenen Wert- und Normsystems zudem erfolgen politische und religiöse Orientierungen (vgl. Koller 2009, 198). Diese Anforderungen und die Aufgaben die während des Entwicklungsprozesses zu bewältigen sind führen schließlich zu einem eigenen Selbstbild. Die Heranwachsenden stellen sich Fragen über die eigene Person, wer sie sind, woher sie kommen und besonders wer sie sein

möchten, um schließlich eine eigene personale, soziale und geschlechtliche Identität zu bilden (vgl. Günther 2009, 76; vgl. Koller 2009, 198).

Die Identitätsentwicklung wird durch Prozesse hervorgerufen, die eine Auseinandersetzung mit vielen unterschiedlichen Aspekten bedeutet. Mit dem Übergang von der Kindheit in das Jugendalter sind viele Entwicklungsschritte verbunden. Der Heranwachsende wird damit vor neue körperliche, psychische und soziale Herausforderungen gestellt, diese Anforderungen und die Bildung der Identität (vgl. Erikson 1973, 151) werden im Jugendalter bewältigt. Zugleich nehmen diese neuen und verschiedenen Aufgaben Einfluss aufeinander, bedingen sich, können sich verstärken oder ineinander übergehen. Unter Identität versteht Erikson (1973) das Gefühl von Kontinuität und Gleichheit, durch die Suche und Definition eine Identität zu erhalten und mit sich selbst eins zu sein. Identität wird durch die Interaktion bzw. im Austausch mit der Gesellschaft und im Kontext der eigenen Kultur gebildet. Die Identitätsbildung ist ein Prozess der lebenslang anhält, jedoch speziell im Jugendalter hervortritt, in der die Persönlichkeit ausgebildet wird. Hurrelmann (2012) beschreibt eine stabile Persönlichkeit wie folgt: *„Je entscheidungsfähiger und handlungssicherer ein Jugendlicher ist, desto mehr Fähigkeiten zur Bewältigung psychischer und sozialer Probleme er besitzt, je mehr er in sichere soziale Beziehungsstrukturen und Netzwerke einbezogen und in wichtigen gesellschaftlichen Rollenzusammenhängen anerkannt ist, desto besser sind die Voraussetzungen für eine Identität und damit die selbstständige und autonome Handlungsfähigkeit“* (Hurrelmann 2012, 73).

Die Veränderungsprozesse der Adoleszenz sind von einem wechselseitigen Verhältnis bestimmt, ein Verhältnis zwischen Individuum und sozialen Kontext (vgl. Günther 2009, 78). Daher muss der Zusammenhang von individuellen und gesellschaftlichen Wandel berücksichtigt werden, um die Bedingungen und die Möglichkeiten im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Eingliederung nachvollziehen zu können (vgl. ebd.). Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass jugendliche MigrantInnen von gesellschaftlichen und sozialen Benachteiligungen betroffen sind, daher kann ihr Entwicklungsprozess und die Entfaltung ihrer Individualität eingeschränkt werden (vgl. Günther 2009, 68).

Neben der Entwicklungsphase der Adoleszenz stellt auch die Migration eine Herausforderung für die Jugendlichen dar. So bedeutet Migration zu aller Erst den Wandel des soziokulturellen Umfelds, das zugleich den Verlust von bisherigen

sozialen Beziehungen und Freundschaften impliziert. Daneben machen MigrantInnen die Erfahrung, dass die mitgebrachten Fähigkeiten und Ressourcen aus dem Herkunftsland entwertet werden. So stellt die Sprache eher eine Barriere als eine Möglichkeit der Verständigung dar, als auch die bisherige Schulausbildung oder berufliche Qualifikation und Ausbildung kann in Frage gestellt werden (vgl. Koller 2009, 200). Schließlich stellen auch Diskriminierungs-, Fremdheits-, Ausgrenzungs- und Nicht-Zugehörigkeitserfahrungen eine große Herausforderung für die Betroffenen dar, die es zu bewältigen gilt (vgl. ebd.).

Bei jugendlichen MigrantInnen überlagern und verstärken sich die adoleszenz- und migrationsspezifischen Umwandlungs- und Neubildungsprozesse, daher kann von einer doppelten Aufgabe gesprochen werden. Die Transformationsprozesse vollziehen sich sowohl auf individueller als auch sozialer Ebene, hinsichtlich der Bewältigung von Trennungen, der Veränderung grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses, Denk- und Handlungsmuster als auch eigene Identitätsentwürfe werden neu gedacht (vgl. Günther 2009, 81; vgl. Koller 2009, 200). Die doppelte Krisensituation, die durch die Adoleszenz und Migration entsteht, verstärkt die Prozesse der Ablösung, Trennung und Neubildung maßgeblich (vgl. Günther 2009, 82). Die Jugendlichen erleben unter den Bedingungen der Migration ihre Adoleszenz unter speziellen Herausforderungen, diese führen zu einer spezifischen Auseinandersetzung mit der individuellen Lebensgestaltung (vgl. Koller 2009, 200; vgl. Günther 2009, 82). Die migrations- und adoleszenzspezifischen Herausforderungen können sowohl als Chance für den individuellen Entwicklungsprozess gesehen werden als auch als Risiko.

Nachdem die Termini Migration und Adoleszenz sowohl im Hinblick auf das Konstrukt Migration und hinsichtlich der doppelten Aufgabe, die dadurch für jugendliche MigrantInnen entstehen, erläutert wurden, geht das folgende Kapitel auf soziale Fremdheitserfahrungen ein.

2.2 Soziale Fremdheitserfahrungen

Migration beinhaltet einen Wanderungsprozess, der nicht nur den gesellschaftlichen Bereich berührt. Vielmehr werden die Strukturen und Prozesse der Gesellschaft gänzlich berührt (vgl. Mecheril 2012, 15f). Für die gesellschaftlichen Systeme und Institutionen, wie Gesundheit, Bildung und Recht stellt Migration eine Herausforderung dar, insbesondere, weil sich die gegenwärtige Gesellschaft als eine

Gesellschaft der Mehrheit versteht und sich der Umgang daher mit Fremdheit bzw. Unvertrautem sich problematisch gestalten kann (vgl. ebd., 16). Hinsichtlich dessen, kann die Bedeutung von Zugehörigkeit der MigrantInnen nicht unbeachtet bleiben, sowohl auf individueller, gesellschaftlicher als auch sozialer Ebene (vgl. Mecheril / Hoffarth 2009, 244). Der gesellschaftliche Umgang mit Migration schafft Grenzen oder anders gesagt Differenzlinien, die zu sozialen Unterscheidungen führen. Diese Grenzen werden problematisiert, da diese zu einer Unterscheidung von „Innen“ und „Außen“ und zum andern auf gesellschaftlicher Ebene zur Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ führen (vgl. ebd.). Die gegenwärtige Gesellschaft konstruiert MigrantInnen aus den unterschiedlichsten Vorurteilen und Gründen zu Fremden und Nicht-Zugehörigen (vgl. Mecheril 2012, 15). Vor diesem Hintergrund scheint es deutlich zu werden, wie relevant es ist Erfahrungen von Zugehörigkeit zu thematisieren, da Zugehörigkeitsverhältnisse sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene von Bedeutung ist (vgl. Mecheril / Hoffarth 2009, 245).

Während der Phase, in der sich jugendliche MigrantInnen in einem neuen soziokulturellen Umfeld zurechtfinden, spielt nicht nur der kulturelle Aspekt eine Rolle. Vielmehr sind es die strukturellen und sozialen Dimensionen, die das Hineinwachsen in die Gesellschaft bestimmen und somit die individuelle Persönlichkeit prägen. Daher ist im Hinblick auf die Entwicklung des/der Jugendlichen besonders das Gefühl der Fremdheit (vgl. Günther 2009, 124) bzw. das Erleben von Fremdheit für adoleszente MigrantInnen ein Aspekt, der Aufmerksamkeit verlangt. Die Art und Weise der Aufnahme neuer Freundschaften und Beziehungen im Ankunftsland bzw. wie sehr sich die jungen MigrantInnen aufgenommen oder ausgeschlossen fühlen, prägen diese maßgeblich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.).

Fremdheit im Sinne von sozialer Fremdheit meint die soziale Stellung. Innerhalb der Klassengemeinschaft ist damit gemeint, dass der/die SchülerIn aufgrund ihrer Herkunft Ausgrenzung, Diskriminierung, Differenzerfahrung und Nicht-Zugehörigkeit durch die MitschülerInnen erfahren (vgl. Koller 2009, 200).

Für die vorliegende Masterarbeit ist besonders das folgende Verständnis von sozialer Fremdheit relevant. Sobald die Ausgrenzung bzw. die Nicht-Zugehörigkeit der SchülerInnen aufgrund ihrer kulturellen Zuschreibung in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät, ist von sozialer Fremdheit die Rede. Die Zuschreibungen, dass die Betroffenen kein Teil der Klassengemeinschaft sind, zeigen die Distanz und die

soziale Stellung des Individuums auf. Nicht-Zugehörigkeit im Sinne von Unvertrautheit, da der/die Adoleszente aufgrund seines/ihrer Migrationshintergrundes in den Blick gerät und dies als Bewertung eines Unterschieds zum Ausdruck kommt (vgl. Stenger 1997, 160 / vgl. Münkler / Ladwig 1997, 8). Zudem meint Fremdheit in diesem Kontext nicht Unbekanntheit, stattdessen meint das Fremde eine Struktur. Fremdheit steht dem Eigenen, der Eigenheit gegenüber und durchläuft einen Prozess der Ausgrenzung. Allerdings braucht es eine/einen BeobachterIn die einen Gegenstand, eine Gruppe oder eine Person die Eigenschaft „fremd“ zuschreibt. Fremd ist das Gegenstück zum Eigenen, sobald jemand oder etwas als „fremd“ bezeichnet wird, als etwas das außerhalb des Eigenen liegt. Demnach ist der, die oder das Fremde nur im Hinblick auf einen flexiblen Kontext des Eigenen nicht zugehörig (vgl. ebd.).

Erfahrungen der sozialen Fremdheit für den/die Betroffenen sind dynamische Prozesse und zugleich Zuschreibungen, die als Spannungsverhältnisse wahrgenommen werden können. Diese realen Fremdheitserlebnisse sind abhängig von den Reaktionen der Umwelt, ob diese eher abweisend und unzugänglich oder aufnehmend und wohlwollend dem/der Betroffenen gegenüberstehen (vgl. Günther 2009,124).

Demnach implizieren soziale Fremdheitserfahrungen sowohl Differenzenerfahrungen als auch Benachteiligung, Ausgrenzung und Diskriminierung aufgrund der kulturellen Herkunft der jugendlichen MigrantInnen. Diese Erfahrungen von Fremdheit können in der Gesellschaft in vielen Bereichen gemacht werden z.B. in rechtlicher, ökonomischer und politischer Hinsicht (vgl. Koller 2009, 200). Doch dieses Forschungsvorhaben fokussiert sich auf die sozialen Fremdheitserfahrungen, welche die Jugendlichen innerhalb der Klassengemeinschaft machen.

Nach den bisherigen Erläuterungen wird deutlich, welche Herausforderungen Jugendliche mit Migrationshintergrund zu bewältigen haben. Da diese Arbeit den schulischen Bereich in den Blick nimmt ist auch der Aspekt der Bildung zentral. Im Hinblick auf den Bildungsprozess können die bereits bestehenden Aufgaben, die durch Migration und Adoleszenz als auch die negativen Erfahrungen, die in der Klasse aufgrund der Herkunft gemacht werden, auf den Bereich der Bildung eher hemmend als unterstützend wirken (vgl. Koller 2009, 200).

2.3 Bildungssituation

„Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ (Vereinte Nationen Art 26 1948, 5).

Die Institution Schule ist für den Bildungsverlauf jedes Menschen essentiell, denn diese ist für die Vergabe von Statuspositionen verantwortlich (vgl. Fereidooni 2011, 24). Durch die Vergabe von Noten, Übertrittsempfehlungen und der Erstellung von Bildungszertifikaten an SchülerInnen, bedient sich das Schulwesen an der Selektion (vgl. ebd.). Dass die Bedeutung von Bildung für die Zukunftschancen und Zukunftsplanung für Kinder und Jugendliche maßgeblich ist, ist für die Gesellschaft und Politik unbestritten (vgl. Harring 2014, 294). Die schulischen Qualifikationen haben an Relevanz zugenommen, daher wurde das Schulsystem durch längere Ausbildungszeiten und die Veränderung von Lehrplänen den Anforderungen aus der Bevölkerung angepasst (vgl. ebd.). Diese positiven Folgen der Bildungsexpansion aus den 1970er Jahren sind jedoch nicht allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen zugänglich, da die Zugänge zu Bildung ungleich verteilt sind (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf Ungleichheit liefern PISA-Vergleichsstudien Ergebnisse über die Benachteiligung von manchen SchülerInnengruppen, besonders im Umgang mit Migrantenjugendlichen. So haben nicht nur Themen bezüglich der Leistungen von Migrantenjugendliche hinsichtlich der PISA-Vergleichsstudien an Aufmerksamkeit gewonnen, stattdessen wurde mit diesen Studien der Blick auf das Thema Ungleichheit im Umgang mit Migration zentral (vgl. Hummrich 2009, 7). Diese Leistungsvergleichstudien, zu denen auch Ergebnisse der IGLU Studien gehören, zeigen, dass im deutschen Schulsystem nicht-deutschstämmige SchülerInnen diskriminiert werden (vgl. Fereidooni 2011, 24). Genannte Studien liefern Ergebnisse darüber, dass deutschstämmige SchülerInnen im Schulunterricht anders behandelt werden als nicht-deutschstämmige SchülerInnen, obwohl die LehrerInnen stets mit den besten Absichten den Unterricht halten (vgl. ebd.).

Wesentliche Erkenntnisse, hinsichtlich der zu behandelnden Thematik, liefern Ergebnisse der PISA-Studie. Diese zeigen auf, dass Bildungsbenachteiligung der

unterschiedlichen SchülerInnengruppen das Resultat aus ökonomischen und sozialen Unterschieden ist. Der Bildungserfolg von SchülerInnen steht in Zusammenhang mit der sozialen Positionierung der Herkunftsfamilie und der Ethnizität (vgl. Harring 2014, 295). Eine ähnliche Ansicht vertritt auch die OECD, nach dessen Auffassung, resultieren die großen Leistungsunterschiede von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht aus den individuellen Leistungsfähigkeiten, sondern sind das Ergebnis der institutionellen Gegebenheiten der Schulen (vgl. Fereidooni 2011, 25).

Der negative Bildungserfolg der SchülerInnen mit Migrationshintergrund spiegelt sich auch in der Bildungsbeteiligung wieder, so besucht der Großteil, etwa 50%, der SchülerInnengruppe mit Migrationshintergrund die Hauptschule und nur ein kleiner Teil, etwa 15%, das Gymnasium (vgl. Harring 2014, 295). Für den Übergang in die Sekundarstufe wird eine Übergangsempfehlung benötigt. Auch hier sind die Chancen der SchülerInnengruppe mit Migrationshintergrund, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen, wesentlich geringer als bei Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Anhand einer Bildungspyramide kann die Stellung von Migrantenkindern deutlich aufgezeigt werden, deren Platz ist ganz unten, da ihre Aufstiegschancen sehr gering sind (vgl. Fereidooni 2011, 25). Bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist die Wahrscheinlichkeit Aufstiegserfahrungen zu machen hoch, denn die Gymnasialempfehlung ist 2,3-mal höher als bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die PISA-Studie begründet die negative Bildungssituation von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund anhand der schlechten Sprachkompetenzen. Die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache spiegelt sich in der Schullaufbahn wieder, und stellt die entscheidende Hürde in der individuellen Bildungskarriere dar (vgl. Harring 2014, 295). Daneben werden auch die mangelnden familialen Ressourcen zur Unterstützung schulischer Aufgaben als Problem beschrieben. Mangelnde Ressourcen im Sinne von Passungsverhältnis, dass die familialen Ressourcen nicht mit den schulischen Anforderungen an die Familie übereinstimmen und diesen daher nicht gerecht werden kann (vgl. Rosen 2013, 148). Fereidooni (2011) spricht in diesem Zusammenhang von institutioneller Diskriminierung, denn ungünstigen Bedingungen sind rechtlichen Rahmenbedingungen und dem Schulsystem zu zuschreiben, zum einen ist die Sprachvermittlungsfähigkeit an Schulen mangelhaft und zum anderen tragen die negativen ethnisch-kulturellen Zuschreibungen der LehrerInnen zu den negativen

Bildungssituationen und den Aufstiegschancen bei (vgl. Frereidooni 2011, 25). Bildungserfolge hängen demnach nicht nur vom schulischen Alltag ab, der durch Bildungsungleichheiten zu Ungunsten der SchülerInnengruppe mit Migrationshintergrund charakterisiert ist, sondern auch von den Verfügbaren sozialen und kulturellen Ressourcen der Familie, die zur Unterstützung der schulischen Anforderungen verwertet werden können (vgl. Rosen 2013,148).

Es ist zu betonen, dass nicht nur die Ungleichbehandlung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu Bildungsbenachteiligung führt, sondern auch die Gleichbehandlung. Das heißt, sobald die speziellen Voraussetzungen der SchülerInnen im Schulalltag nicht Berücksichtigt werden, beispielsweise in multilingualen Klassen, gleiche Regeln und Bewertungsmaßstäbe für sprachliche Leistungen, des Standard-Deutschen im Unterricht gelten (vgl. Fereidooni 2011, 26).

Diese negativen Erfahrungen, dass nicht nur die Leistungen für jugendliche MigrantInnen in der Schule eine Rolle spielen, sondern auch ihre Herkunft bzw. Nationalität, ihre soziale Stellung und das Geschlecht für ihren individuellen Bildungserfolg verantwortlich sind, bedrohen neben der schulischen Laufbahn auch die Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen (vgl. Hummerich 2009, 11). *„Damit erschweren sich die Bedingungen der Subjektkonstruktion, insbesondere, wenn Individuen feststellen müssen, dass sie auf Grund von Geschlecht, Ethnizität oder Schicht nicht zu denjenigen gehören, auf die die kulturellen Selbstverständlichkeiten auch selbstverständlich zutreffen“* (ebd.). Diese unterschiedlichen Kategorien, die zu Benachteiligung und Desintegration führen wirken sich unterschiedlich aus, nicht nur auf den schulischen Bereich, sondern auch auf die Zukunft (vgl. ebd.; vgl. Harring 2014, 296). So lässt sich die Ungleichbehandlung in Ausbildung und im Beruf besonders bei Jugendlichen feststellen, die schon in der Schule diese Erfahrungen gemacht haben, die schulischen Ungleichheitslagen verfestigen sich bei der/dem Betroffenen (vgl. Harring 2014, 296).

Abschließend ist festzuhalten, dass, abgesehen von den Ergebnissen der PISA-Studie, Eltern eine wichtige Rolle in der Schullaufbahn von SchülerInnen mit Migrationshintergrund einnehmen. Die emotionale Zuwendung und Unterstützung der Eltern führt zu Lernmotivation sowie der Entwicklung von Bewältigungsstrategien. Die Eltern helfen ihren Kindern, im Falle von mangelnder schulischer oder außerfamiliärer Anerkennung und Diskriminierungserfahrungen, durch ihre Beihilfe diese Erfahrungen

zu verarbeiten (vgl. Rosen 2013, 149). Welche Rolle die Schule innerhalb der gesellschaftliche Integration jugendlicher MigrantInnen einnimmt, kann zudem nicht außer Acht gelassen werden, denn die Institution Schule ist dabei die zentrale Instanz (vgl. Hummerich 2009, 10f). Auch im außerschulischen Bereich, in der Freizeit, kommt es zu Bildungsprozessen, die einen Großteil des Bildungsprozesses einnehmen (vgl. Harring 2014, 296). Daher findet Bildung nicht nur in der Schule statt, besonders der Freizeitbereich und die Interaktionen mit Anderen erweitert das Wissen und hat einen prägenden Einfluss auf die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.).

2.4 Die Rolle der Sprache

Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde bereits ausführlich erläutert. Innerhalb der PISA-Studie wurde die Sprache als Barriere des Erfolgs für SchülerInnen mit Migrationshintergrund dargestellt (vgl. Harring 2014, 295). Die Beherrschung der Landessprache als Erfolgskriterium wurde nicht nur durch PISA-Studien ersichtlich, länderübergreifende Studien stellten fest, dass das Erlernen der Sprache im Ankunftsland zu einer erfolgreichen Integration beiträgt (vgl. Ruhose 2013, 27). So zeigte sich beispielsweise, in einem Vergleich von zwei SchülerInnengruppen mit Migrationshintergrund, die im Alltag nur selten oder hauptsächlich die deutsche Sprache verwenden, dass unterschiedliche Schulleistungen erzielt wurden (vgl. Kuhlmann 2012, 357). Die Sprachkompetenzen sind auch für mathematische und naturwissenschaftliche Fächer von Wichtigkeit, da sich diese positiv auf die Leistungen auswirken (vgl. ebd.). Die Schulleistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden somit dadurch beeinflusst, welche Sprache zu Hause gesprochen wird. Wenn Kinder oder Jugendliche nicht die Landessprache im Alltag sprechen, äußert sich das negativ auf die Noten aus (vgl. Ruhose 2013, 30). Wenn die Sprache des Ankunftslandes beherrscht wird, kann eine positive Wechselwirkung zwischen Sprache und Bildung hergestellt werden, die sich auf den ganzen Bildungsverlauf und Bildungsprozess auswirkt. Durch die Sprachkompetenzen fallen die Teilnahme und das Verständnis von Unterrichtsinhalten leichter, die Leistungen können sich steigern und sich damit im Bildungserfolg widerspiegeln (vgl. ebd.). Die Sprachfähigkeiten haben auch Auswirkungen auf den Erfolg am Arbeitsmarkt, die Kompetenzen in der Landessprache wirken sich auf den Lohn und die Arbeitsmarktmöglichkeiten positiv aus (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen sowohl im schulischen Kontext als auch im beruflichen Kontext steht die Sprache als Ursache an erster Stelle. Das Erlernen der Sprache im Ankunftsland und gut entwickelnde Sprachkenntnisse sind die Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in der Schule, der Gesellschaft als auch auf dem Arbeitsmarkt (vgl. ebd., 34). Neben der Sprache gibt es weitere Ursachen wie sozioökonomische Unterschiede sowie die Nationalität, die zur Benachteiligung führen. Diese können die MigrantInnen nur schwer beeinflussen. Doch der Erwerb der Sprache als wichtigste Determinante zum Integrationserfolg in jeglichen Bereichen, liegt in der Hand eines/einer jeden Betroffenen (vgl. ebd.). Auch wenn institutionelle Rahmenbedingungen einen großen Teil zur Unterstützung beitragen können, in der Schule könnte ein Unterrichtsangebot geschaffen werden, das Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Landessprache unterstützt (vgl. Mecheril 2012, 29).

Wird der Blickwinkel vom Bildungsbereich auf die Gesellschaft gerichtet, stellt sich die Frage ob auch hier Integration durch Sprache erfolgt. Nicht schulische Bildungs- und Lernprozesse werden über die Sprache bzw. in der Landessprache vollzogen, alle alltäglichen und gesellschaftlichen Abläufe werden sprachlich kommuniziert und organisiert (vgl. Schnitzer 2013, 137). Das Erlernen der Landessprache scheint daher für den Integrationsprozess von Migranten und Migrantinnen im Ankunftsland wesentlich zu sein (vgl. ebd.). Dabei ist zu betonen, dass nicht nur den MigrantInnen innerhalb des Integrationsprozesses eine Aufgabe zukommt, auch die Gesellschaft wirkt mit, es ist ein Prozess des beidseitigen Aufeinanderzugehens. Sprache und Sprachkompetenzen werden am besten durch Interaktion und Kommunikation vermittelt, dazu wird die Unterstützung von Seiten der Gesellschaft benötigt (vgl. ebd.). Das sprachliche Kapital soll in einem Zusammenleben von Migrierten und Aufnahmegesellschaft anerkannt und bestmöglich genutzt werden um ein sprachliches Zusammenleben zu ermöglichen (vgl. ebd., 140).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sprache eine entscheidende Rolle im Hinblick auf Bildungsverläufe sowie Integrationsprozesse einnimmt. Generell ist die Haltung des Landes gegenüber Migranten entscheidend, die Einstellung gegenüber dieser Gruppe entscheidet über ihren Bildungserfolg und Integration. Dementsprechend entscheidet der institutionelle Rahmen über die

Assimilationsmöglichkeit von Migranten (vgl. Ruhose 2013, 26). In den vorangegangenen Kapiteln wird deutlich, in welcher Lage sich jugendliche MigrantInnen aufgrund von Zuschreibungen und Vorurteilen befinden. Das anschließende Kapitel dient als Überblick von Bewältigungsstrategien, die zur Problemlösung von negativen Erfahrungen oder Krisen angewendet werden.

2.5 Bewältigungsstrategien

Unter dem Begriff Bewältigungsstrategien, wird die Veränderung von Verhaltensweisen oder der eigenen Emotionen wie Traurigkeit und Angst verstanden. Diese Reaktionen kommen zum Vorschein, sobald es zu einer prekären Lebenslage, Belastungen oder Krisensituationen kommt (vgl. Balz 2012, 500). Im Verlauf der Adoleszenz eignen sich Jugendliche Kompetenzen zur Bewältigung von Problemen an. Diese Kompetenzen ermöglichen zum einen die Entwicklungsaufgaben als auch die individuellen Belastungen konstruktiv zu bewältigen (vgl. Hurrelmann / Harring / Rohlf 2014, 69). Für die Bewältigung dieser belastenden Situationen sind besonders die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen der Betroffenen von Bedeutung, da diese maßgeblich für die Entwicklung der Bewältigungsstrategien sind. Des Weiteren *„ist der Grad der aktiven Erschließung einer Problemkonstellation und das Ausmaß, in dem sich Jugendliche auf überlieferte Vorgaben für ihre Orientierungen und Problemlösehandlungen verlassen können“* (Hurrelmann et al. 2014, 69) ausschlaggebend. Entscheidend ist, dass die Jugendlichen flexible Strategien entwickeln, in der das Verhalten der jeweiligen Situation angepasst werden kann (vgl. Balz 2012, 500f; vgl. Hurrelmann et al. 2014, 69). Um günstige individuelle Bewältigungsstrategien hervorzubringen, ist die eigene Wahrnehmung der sozialen Realität relevant. Auf diese neuen Ereignisse und Gegebenheiten, sollten offen und spontane Reaktionen folgen, um die neu entstehenden Belastungen oder Krisen gut zu bewältigen (vgl. Hurrelmann et al. 2014, 69). Als ungünstig werden ausweichende oder passive Strategien bezeichnet, die zur Problemlösung herangezogen werden (vgl. ebd.).

Die Ausprägungen der Kompetenzen zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien sind individuell. Diese Fähigkeiten entscheiden darüber, ob die angewendeten Problembewältigung günstig oder ungünstig sind. Diese entscheiden darüber ob die individuellen Krisen und Probleme nachhaltige Auswirkungen und Belastungen zur Folge haben oder nicht (vgl. ebd. 69f). Dementsprechend gibt es Jugendliche mit einer

hohen Problembewältigungskompetenz bei denen schwere und ungünstige Lebenslagen zu keiner nachhaltigen psychischen Beeinträchtigung führen. Die hohe Kompetenz zur Bewältigung beeinflussen mehrere Faktoren. So ist zum Beispiel das Selbstbewusstsein entscheidend sowie die Einstellung, Herausforderungen anzunehmen um die Persönlichkeit zu stärken und zu stabilisieren (vgl. ebd.). Auch die Vorbildfunktion der Eltern ist in diesem Prozess relevant, denn wenn die Eltern als gute Vorbilder gesehen werden, trägt dies zu einer günstigen Entwicklung der Bewältigungsstrategien bei. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, werden von den Betroffenen passive und defensive Bewältigungsstrategien entwickelt, die Folgen und Auswirkungen auf die psychosozialen Entwicklungen der Jugendlichen haben können (vgl. ebd.).

Es ist ein Ziel dieser Masterarbeit, Aufschluss und Einsicht in die individuellen Bewältigungsstrategien der jugendlichen MigrantInnen zu erhalten und Aussagen darüber zu treffen, wie diese mit den negativen Erfahrungen aufgrund ihrer Herkunft umgegangen sind. Dabei geht es allerdings nicht darum, festzuhalten ob sie besonders günstige oder ungünstige Kompetenzen zur Problemlösung aufweisen, das Interesse liegt darin, welche Strategien die Betroffenen entwickeln um mit den negativen Erfahrungen umgehen zu können.

3 Methodische Vorgehensweise

Der erste Teil der Arbeit wird durch den theoretischen Rahmen gebildet und an diese Erläuterungen schließt im Folgenden der empirische Teil an. Im zweiten Teil der Arbeit wird zunächst die methodische Vorgehensweise ausführlich erläutert. Die empirische Untersuchung wird anhand von qualitativen Interviews durchgeführt. Es scheint sinnvoll, qualitativ vorzugehen, da es in dieser Forschungsarbeit um die Untersuchung subjektiver Fremdheitserfahrungen geht und darum, welche individuellen Bewältigungsstrategien entwickelt werden. Als Einstieg wird zunächst ein Überblick über die qualitative Sozialforschung geschaffen, um dem Leser bzw. der Leserin die wesentlichen Prinzipien der qualitativen Forschung und die Vorgehensweise innerhalb dieser Forschungsarbeit zu veranschaulichen. Die Datenerhebung erfolgte mittels teilstandardisierten Interviews bzw. Leitfadeninterviews; die allgemeinen Bedingungen der Erstellung als auch der

Leitfaden selbst werden dargestellt. Zudem werden die Kriterien, die den Anspruch auf hohe Qualität innerhalb des Forschungsprozesses ermöglichen, erläutert.

Im Anschluss an diese Erläuterungen wird die Auswertungsmethode dieser Masterarbeit dargestellt. Die Arbeit wird in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet. Zunächst wird vorgestellt, was unter Grounded Theory verstanden wird und welche Ansprüche diese Methode verfolgt. Dieser Methode liegt ein Analyseprozess zu Grunde, welcher die Basis des Auswertungsprozesses dieser Arbeit bildet. Die Vorgehensweise in diesem Prozess, das sogenannte Kodieren, wird in diesem Kapitel ebenso beschrieben, bevor im anschließenden Kapitel die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden.

3.1 Qualitative Forschung

Im Gegensatz zur qualitativen Forschung, sieht die quantitative Forschung vor, sich Menschen und Dingen anhand von quantitativen Analysen, wie Tests und Messungen anzunähern um Ursachen und Wirkungen festzustellen, ohne den Gegenstand genau zu zerlegen und zu verstehen. Diese Erhebungsmethode ist seit den 1970er Jahren ins Wanken geraten (vgl. Mayring 1996, 1). Die Wende von quantitativen Methoden hin zu qualitativen Forschungsmethoden bzw. zur qualitativen Sozialforschung stellt im 20. Jahrhundert eine Veränderung in den Sozialwissenschaften dar.

Die qualitative Forschung betrachtet standardisierte Instrumente, wie Tests, Skalen und Fragebögen kritisch, denn deren Anspruch liegt darin, die Lebenswelt und die soziale Realität aus Sicht der Befragten in ihren natürlichen und alltäglichen Erfahrungen zu beschreiben (vgl. ebd. / vgl. Flick et al. 2000, 14). Der Unterschied dieses Ansatzes zum Quantitativen besteht darin, dass es nicht darum geht, soziale Phänomene strikt in Ursache und Wirkung zu trennen um diese zu messen und zu quantifizieren und anschließend allgemein gültige Gesetze aufzustellen (vgl. Flick 2007, 23f). Der Leitgedanke der qualitativen Forschung ist, zu einem besseren und umfangreichen Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beizutragen (vgl. Flick et al. 2000, 14). Durch die offene Zugangsweise ins Feld und gegenüber der zu untersuchenden Phänomene und Forschungsgegenstände können vielseitigere und konkretere Bilder der Lebenswelt aus Sicht der befragten Menschen erschlossen werden als bei standardisierten Befragungen. Denn durch die Nähe zum Gegenstand und durch die offene Forschungsstrategie, wird ein komplexes und plastisches Bild vom

untersuchten Phänomen gewonnen bzw. die Sichtweise der Befragten wird gleichzeitig in Betracht gezogen (vgl. Flick et al. 2000, 17). Folglich ist das Interesse der qualitativen Forschung die „*Komplexität von Realität und Phänomen*“ (Flick 2007, 27) zu erfassen und den Gegenstand in „*ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext*“ (ebd.) zu untersuchen. Für die moderne Gesellschaft, die von Globalisierung und ständiger Veränderung geprägt ist, sind Forschungsmethoden gefragt, welche die Herausforderung der unterschiedlichen sozialen und komplexen Lebenswelten und Lebensformen erfassen können. Dabei werden genaue und dichte Analysen und Beschreibungen benötigt, welche die Perspektive der Betroffenen und die sozialen und individuellen Konstruktionen ihrer alltäglichen Lebenswelt fassen können (vgl. Flick et al. 2000, 17).

Daneben unterscheidet die qualitative Forschung ein grundlegendes Merkmal von der quantitativen Forschung, nämlich die Gegenstandangemessenheit von Methode und Theorie. Das heißt, vorab ist zu klären, ob die zur Verfügung stehenden Methoden der Erforschung des Gegenstands gerecht werden können. Vielmehr geht es in der qualitativen Sozialforschung darum, keine vorab festgelegte Vorstellung über das Untersuchte zu haben, sondern offen für das Unbekannte und Neue im zu untersuchenden Forschungsgegenstand zu sein (vgl. Flick 2007, 27). Ein weiteres Kriterium besteht darin, die ausgewählte Methode der Komplexität des zu untersuchenden Gegenstands anzupassen (vgl. ebd., 26f), um Offenheit gegenüber den Erlebnissen und Erfahrungen der subjektiven inneren Lebenswelt und Verfasstheit zu gewährleisten (vgl. Flick et al. 2000, 17). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist ein weiteres Anliegen der qualitativen Forschung, die subjektiven und unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen auf den Gegenstand zu beziehen und die damit verbunden Bedeutungen zu untersuchen. Dabei besteht ein essentieller Teil der Forschung darin, die Subjektivität von der Forscherin bzw. des Forschers und der Beforschten bzw. des Beforschten in den Forschungsprozess mit einzubeziehen. Dies ist deshalb von entscheidender Bedeutung, da die Erfahrungen, die Gefühle, die Beobachtungen im Feld und die Reflexion des Forschers bzw. der Forscherin, einen wesentlichen Beitrag zu den Ergebnissen und dem Forschungsprozess leisten (vgl. Flick 2007, 29).

Die Kriterien, welche die qualitative Forschungsmethoden auszeichnen, haben dazu geführt, dass diese Methoden in der Bildungswissenschaft sowohl im Hinblick

auf die Forschung, die Lehre, die Ausbildung dieser Disziplin als auch in der beruflichen Praxis an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Friebertshäuser / Prengel 2003, 11). Besonders im Bereich der Bildungswissenschaft werden Instrumente zur Erhebung benötigt, die es ermöglichen, die Komplexität sozialer Lebenszusammenhänge, biographische Lebensverläufe, jegliche Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie Konstruktions-, Interaktions- und Sozialisationsprozesse zu erfassen, zu beschreiben, zu analysieren und zu interpretieren. Daneben gilt es auch institutionelle Rahmenbedingungen kritisch in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.). Die methodischen Ansätze der quantitativen Forschung ermöglichen es Zugang in diese pädagogischen Bereiche zu bekommen. Um diesen unterschiedlichen und komplexen Gegenstände gerecht zu werden, gilt es, die Einzigartigkeiten jedes Menschen und jedes pädagogischen Feldes zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Um diesen Anforderungen Rechnung zu tragen, verfügt die qualitative Forschung über eine Vielzahl von theoretischen und methodischen Zugängen (vgl. Flick 2007, 29). Diese dienen allerdings nicht nur dazu, Ergebnisse kleiner individueller Lebenswelten zu liefern, sondern sind zugleich der Beginn der Entwicklung von gegenstandsbegründeten Theorien (vgl. Flick et al. 2000, 17).

Das Interesse der Forschungsarbeit liegt darin, komplexe soziale Wirklichkeiten jugendlicher MigrantInnen hinsichtlich der sozialen Fremdheitserfahrungen und deren individuellen Bewältigungsstrategien zu erforschen. Dieser Gegenstand scheint nicht allein durch Tests bzw. Fragebögen erfassbar zu sein, denn es geht um die Erforschung der zwischenmenschlichen Beziehungen und die damit einhergehenden Erfahrungen und Gefühle der Betroffenen (vgl. Strauss / Corbin 1996, 1). Diese Arbeit verortet sich daher in der qualitativen Sozialforschung, da die Daten durch den Verlauf eines Gesprächs in Einzelinterviews erhoben werden um dadurch Zugang zu unbekannten Phänomenen und Lebenswelten zu gewinnen (vgl. Rosenthal 2014, 13 / vgl. ebd.,18). Die Ergebnisse werden in Anlehnung an die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Die Daten werden in dieser Forschungsmethode anhand einer Reihe systematischer Verfahren ausgewertet (vgl. Strauss / Corbin 1996, 8; siehe auch 4.5). Das Verfahren der Grounded Theory verortet sich in der qualitativ- interpretativen Sozialforschung (vgl. Strübing 2014, 1).

Eine weitere Annahme der interpretativen Sozialforschung lässt sich dahingehend festhalten, dass sich der/die ForscherIn mit einer Welt auseinandersetzt,

die bereits interpretiert wurde (vgl. Rosenthal 2014, 38). Denn bei der Untersuchung der sozialen Wirklichkeit der Menschen greift das Subjekt bei den individuellen Erzählungen auf Wirklichkeiten zurück, die bestimmten sozialen Regeln folgen, die immer wieder neu hergestellt werden. Das heißt, das Individuum greift in seinen/ihren lebensgeschichtlichen Erzählungen auf *„kollektive Wissensbestände zurück“* (ebd., 39), welche variieren und können entsprechend der Situation angepasst werden. Dabei ist zu betonen, dass der/die ForscherIn nicht frei von Vorannahmen und Wissensbeständen ist, dies gilt auch für diese Masterarbeit. Soziale Wirklichkeit kann auch als Wirklichkeit verstanden werden, die als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen verantwortlich ist und sich in einem ständigen Konstruktionsprozess befindet (vgl. Flick et al. 2000, 20).

Die Grundannahmen der qualitativen Sozialforschung lassen sich in wesentlichen Kerngedanken zusammenfassen. Ein Gedanke wäre, dass Individuen auf Basis ihres Verständnisses und ihrer Deutung der sozialen Wirklichkeit handeln (vgl. Rosenthal 2014, 38). Die Grundlage ihrer Handlungsweisen besteht darin, dass die soziale Wirklichkeit durch soziale Vorgaben und Regeln ständig verändert und erneuert werden kann (vgl. ebd.; vgl. Flick et al. 2000, 20). Zum anderen ist ein Leitgedanke der qualitativen Forschung, dass der Forschungsprozess anhand von kommunikativer Verfahren durchgeführt wird. Die Kommunikation erhält in der qualitativen Forschung einen besonderen Stellenwert (vgl. Flick et al. 2000, 21). Jene Art der Erhebung, nämlich die Kommunikation, im Sinne eines Interviews oder einer teilnehmenden Beobachtung, ermöglicht es, einen Einblick in das Regelsystem der Alltagskommunikation zu erhalten. Zugleich lässt dieses Verfahren *„Raum für die alltäglichen Prozesse der Verständigung und Bedeutungsaushandlung“* (Rosenthal 2014, 43), bzw. der Herstellung einer gemeinsamen sozialen Wirklichkeit (vgl. ebd., 38,43; vgl. Flick et al. 2000, 20). Darüber hinaus ermöglicht diese Art der Datenerhebung, dass *„der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit [...] die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden“* (Flick et al. 2000, 22) lässt. Die Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit hat in dieser Arbeit das Ziel, dichte Beschreibungen und gegenstandsbezogene Informationen der individuellen Wirklichkeitskonstruktionen der jugendlichen MigrantInnen zu liefern (vgl. ebd.) Diese Art der Wirklichkeitsrekonstruktion beinhaltet ein weiteres Hauptaugenmerk der qualitativen Sozialforschung, nämlich das Prinzip der Offenheit. Jene weitere Grundannahme

inkludiert, dass der Forschungsprozess zunächst offen gestaltet wird. Dies bedeutet, dass es zu Beginn des Forschungsvorhabens keine vorab festgelegten Hypothesen gibt, die zur Datengenerierung dienen. Zudem werden sowohl wissenschaftliche Vorkenntnisse und Annahmen als auch Vorurteile gegenüber dem Forschungsprozess soweit wie möglich zurückgestellt, um ihn gestalten zu können (vgl. Rosenthal 2014, 47). Daher wird in der vorliegenden Arbeit auch dieses Vorgehen herangezogen, um auf der Grundlage der empirischen Untersuchung Hypothesen zu generieren und zu entwickeln. Diese Hypothesen werden im Laufe der Forschung überprüft, verändert, erweitert und gegebenenfalls verworfen (vgl. ebd.). Neben der Offenheit hinsichtlich des Forschungsprozesses, wird das Prinzip der Offenheit auch bei der Erhebung der Daten berücksichtigt. Rosenthal (2014) meint dementsprechend, dass der/die ForscherIn das zu erforschende Thema nicht vorab, anhand von Vorwissen eingrenzt und dadurch im Vorhinein festlegt, was zu dem zu untersuchenden Gegenstand gehört und was nicht. Das heißt innerhalb des Forschungsprozesses werden die Aussagen des Individuums hinsichtlich eines Themas zentral, die Befragten sollen die Möglichkeit bekommen frei ihre Meinung und Ansichten, die sie für relevant erachten, zu äußern (vgl. ebd., 51f). Daher sollen offene Erhebungssituationen geschaffen werden, ohne Vorannahmen des Forschers bzw. der Forscherin, die es den Befragten ermöglicht, sich offen entsprechend ihrer Relevanzen zu einem Thema zu äußern (vgl. ebd.).

Entsprechend der genannten Grundannahmen und Prinzipien qualitativer Forschung, ist es das Ziel dieser Forschungsarbeit ein umfassendes Bild über das zu untersuchende Phänomen zu erhalten. Die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses werden im Folgenden näher erläutert.

3.2 Datenerhebung Leitfadeninterview

Das Ziel dieser Forschungsarbeit liegt darin, Zugang in die Alltagswirklichkeit jugendlicher MigrantInnen hinsichtlich ihrer sozialen Fremdheitserfahrungen und den entwickelten Bewältigungsstrategien zu erhalten. Diese individuell erlebten Erfahrungen der Jugendlichen werden auf dem Weg der Kommunikation erforscht (vgl. Bohnsack 2010, 91). Auch im Alltag dient der kommunikative Austausch dazu, anderen Menschen persönliche Erfahrungen und Erlebnisse mitzuteilen, diese Erzählungen dienen als Mitteilungsmedium, wenn es darum geht, individuell Erlebtes einem Anderen bzw. einer Anderen mitzuteilen (vgl. Schütze 1987, 77 zit. n. Bohnsack

2010, 91). Die Daten dieser Arbeit wurden mit Hilfe von Befragung eingeholt, wobei eine offene Form des Interviews gewählt wurde, um Einblick in das untersuchte Phänomen aus der Sicht des/der Interviewten zu erhalten (vgl. Rosenthal 2014, 139). Anschließend wird erklärt, wie es zu der individuellen Sichtweise kam und wie sich diese Perspektive im weiteren Verlauf des Lebens entwickelt hat.

Das Kriterium der Offenheit bei der Erhebung der Daten hat in dieser Masterarbeit einen hohen Stellenwert. Allerdings schien es im Hinblick auf die Forschungsfrage und den Forschungsgegenstand sinnvoll, die Interviewthematik einzugrenzen und Themenkomplexe vorzugeben (vgl. Friebertshäuser 2003, 375). Daher wurden in dieser Forschungsarbeit vorstrukturierte Interviews, bzw. offene Leitfadeninterviews zur Erhebung der Daten herangezogen, die zum einen eine gewisse Vergleichbarkeit der verschiedenen Ergebnisse der Einzelinterviews liefern (vgl. Helfferich 2014, 565) und zum anderen wird das Erkenntnisinteresse auf bestimmte Themenkomplexe gerichtet (vgl. Friebertshäuser 2003, 375). An dieser Stelle wird häufig die Kritik geübt, dass durch die Erstellung eines Leitfadens das Prinzip der Offenheit vernachlässigt werde (vgl. Stigler / Felbinger 2005, 129). Diese Kritik ist allerdings abhängig von der Gesprächstechnik und trifft nicht universell zu (vgl. Rosenthal 2014, 144). Es ist von dem/der ForscherIn abhängig, wie das Interview durch den Leitfaden strukturiert wird, ob es die vorformulierten Fragen in einer genauen, festgelegten Reihenfolge einzuhalten gilt oder, ob die Leitfragen als Fragenpool dienen und die Reihenfolge dabei zweitrangig ist und der/die Interviewte die Möglichkeit hat, das Einzelinterview mit eigenen Themen und Beiträgen zu ergänzen (vgl. Friebertshäuser 2003, 375; vgl. Rosenthal 2014, 140). Des Weiteren gibt es Leitfäden, in denen vorgegeben Themenblöcke den Rahmen des Interviews abstecken und zugleich als Anregung für das Gespräch mit dem/der Befragten genutzt wird (vgl. Friebertshäuser 2003, 376). Dementsprechend unterschiedliche Ziele und Zugänge können Leitfadeninterviews beinhalten. Das Interesse dieser Forschungsarbeit zielt darauf ab, anhand von offenen Leitfadeninterviews, die Themenblöcke und vorformulierte Fragen enthalten, dem/der Interviewten offenen im Interview zu begegnen. Innerhalb der Interviews ging es nicht darum, starre Strukturen einzuhalten bzw. die Fragen strikt in einer Reihenfolge einzuhalten, vielmehr ging es während des Gesprächs darum, dem/der Befragten das Gefühl und die Chance zu geben, ihre eigene Perspektive zu äußern (vgl. Rosenthal 2014, 141). Die individuellen Ansichten und Gedanken sind für die Datenerhebung von hoher Bedeutung, daher war ein

wichtiger Aspekt während des Interviews, trotz Leitfaden das Gespräch möglichst offen und frei zu gestalten.

Um trotz Leitfadeninterview eine offene Gesprächsführung zu gewährleisten, gibt es vorab Fragen, die bei der Entwicklung des Leitfadens zu berücksichtigen sind. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf einzelne Themenkomplexe, die bereits im Vorfeld als relevant für das Forschungsvorhaben ermittelt wurden. Diese ausgewählten Themenkomplexe, beinhalten eine Vorarbeit des/der ForscherIn, denn erst auf der Basis einer grundlegenden theoretischen oder empirischen Auseinandersetzung mit dem zu untersuchenden Feld, lassen sich Leitfragen bilden (vgl. Friebertshäuser 2003, 376; vgl. Rosenthal 2014,142). Nachdem diese Felderkundungen abgeschlossen wurden, stellt sich die Frage, wie die Interviewfragen formuliert sind, also ob sie bereits ausformuliert wurden oder stichpunktartig zu den einzelnen Themenbereichen aufgeschrieben sind. Kann der/die InterviewpartnerIn die gestellten Fragen beantworten, sind die Fragen verständlich und nachvollziehbar gestellt? Zudem stellt sich die Frage, ob jedem/jeder InterviewpartnerIn alle Fragen aus dem Leitfaden zu stellen sind? Diese Fragen bestimmen die Offenheit während des Interviews, desto offener der Interviewleitfaden formuliert ist, desto offener können die Interviewten antworten. Zudem gewährt eine gewisse Flexibilität im Leitfaden, dass je nach Gesprächsverlauf neue Themen aufgenommen werden können, die vorab nicht im Leitfaden enthalten sind (vgl. ebd., 142f). Ziel eines offenen teilstrukturierten Leitfadeninterviews ist es eine Atmosphäre und Gesprächssituation zu schaffen, die es dem/der Befragten ermöglicht, die subjektive Sichtweise und die damit verbundenen Kontextbedingungen offen darzustellen (vgl. ebd., 143).

Sobald im Leitfadeninterview die Möglichkeit gegeben wird, Themen des/der Befragten in den Interviewverlauf mit einzubeziehen, gibt es neue Risiken und Fallen im Interview. Ein Beispiel wäre, dass es bei der Formulierung von Fragen die aufgrund der neuen Themenbereiche während des Interviews entwickelt werden, zu einem Frage- und Antwort- Dialog kommt. Die Fragen sind so formuliert, dass sie Ja und Nein Antworten nach sich ziehen. Sobald es zu solch einer Beantwortung der Fragen kommt, wird dem/der Befragten die Offenheit und Entfaltung der individuellen Perspektive entzogen (vgl. Friebertshäuser 2003, 377; vgl. Rosenthal 2014, 143). Trotz der Risiken die ein Leitfadeninterview beinhaltet, wurde für diese Forschungsarbeit diese Interviewform als Erhebungsmethode gewählt. Mit dem

Bewusstsein über diese Gefahren wurde ein Interviewleitfaden gestaltet, der die oben genannten Kriterien der Offenheit und Kommunikation enthält.

3.3 Leitfaden für die Einzelinterviews

In der Forschungsfrage der Masterarbeit geht es um die Untersuchung subjektiver Fremdheitserfahrungen jugendlicher MigrantInnen und darum, welche Strategien von ihnen zur Bewältigung entwickelt wurden. Es geht um die Hervorhebung der Erfahrungen von einzelnen jugendlichen MigrantInnen, die sie aufgrund ihrer Herkunft erleben und, die es zu generieren gilt. Es geht nicht um die Erhebung einer großen Stichprobe die zu allgemeingültigen Aussagen führt. Daher dient der folgende Leitfaden als empirische Erhebungsmethode, um die sozialen Fremdheitserfahrungen im Hinblick auf die entwickelten Bewältigungsstrategien zu untersuchen. Bei der Entwicklung des Interviewleitfadens wurde darauf geachtet, Themenbereiche und Vertiefungsfragen zu entwickeln, welche die Forschungsfrage beantworten. Zudem ist das Vorwissen zentral, das auch zur Erstellung der Fragen beiträgt (vgl. Friebertshäuser 2003,376). Die Interviewfragen werden dazu möglichst offen und neutral formuliert, es wird vermieden auf bestimmte Antworten abzu zielen. Allerdings ist bei der Erhebung der Daten eine Flexibilität von dem/der InterviewerIn vorausgesetzt, um gegebenenfalls von den Interviewleitfragen abzuweichen und auf den Gesprächsverlauf einzugehen und die Perspektive des/der Befragten aufzunehmen, sobald diese relevant für die Forschungsfrage scheinen (vgl. Rosenthal 2014, 143). Die Fragen beinhalten nicht zu viele unterschiedliche Aspekte, zu viele Fragen würden den Verlauf des Interviews zusätzlich beeinträchtigen. Trotz Leitfadens sind die Grundprinzipien, die ein qualitatives Interview beinhaltet, zu gewährleisten, das heißt die Offenheit darf durch die Fragen nicht eingeschränkt werden (vgl. ebd., 140ff).

Um Fehler im Leitfaden zu vermeiden, wurde ein Probeinterview durchgeführt, damit der Leitfaden überprüft werden konnte, um nach Bedarf zu verbessern (vgl. Ederer 2005, 122). Nachdem die Punkte zur Verschwiegenheit und Anonymisierung mit den GesprächspartnerInnen besprochen wurden und die Einwilligung bestand, das Interview als Audiodatei aufzunehmen, konnte das Gespräch beginnen (vgl. ebd.). Die Tonbandaufnahme wurde im Anschluss transkribiert, um aus dem Interview einen Text zu erhalten (vgl. Helfferich 2014, 559).

Die Fragen des offenen Leitfaden Interviews sind folgende:

Zu Beginn des Interviews werden die soziodemographischen Angaben der Interviewten erhoben. Dabei wurde nach dem Alter, dem Geschlecht und der Nationalität der Befragten gefragt.

Einstiegsfragen

- Aus welchem Land kommst du?
- Was machen deine Eltern hier?
- Wie lange seid ihr schon in Österreich?

Klassengemeinschaft

- Welche Schule besuchst du?
- Wie ist es allgemein in deiner Klasse?
- Wie viele SchülerInnen seid ihr in der Klasse?

Fremdheitserfahrungen und Strategien

- Hast du das Gefühl deine Herkunft ist in deiner Klasse ein Thema?
- Hast du den Eindruck aufgrund deiner Herkunft besonders oder anders behandelt zu werden, wenn ja wie?
- Erinnerst du dich an eine Situation in der du ausgeschlossen oder ausgegrenzt wurdest?
- Kannst du dir diese Situation erklären?

(->Wie kam es zu dieser Situation? Wie hast du diese empfunden?)

- Welche Auswirkungen haben diese Erfahrungen auf dich?
- Wie bist du damit umgegangen?
- Haben dir Familienangehörige oder Freunde bei der Bewältigung geholfen?
- Haben diese Erlebnisse dazu beigetragen, dass du dich jetzt anders mit diesen Erfahrungen auseinandersetzt als früher?

(->Diese anders bewältigst als noch vor einiger Zeit?)

- Was würdest du anderen jugendlichen MigrantInnen raten, wie man am besten mit diesen negativen Erfahrungen aufgrund der Herkunft umgeht?

Abschlussphase

- Gibt es von deiner Seite noch etwas das du sagen möchtest?
- Gibt es noch Fragen?

Nachdem die grundlegenden Aspekte der qualitativen Forschung und die Methode des offenen Leitfadeninterviews zur Datenerhebung dieser Masterarbeit erläutert wurden, soll im nächsten Unterkapitel auf den Forschungsprozess eingegangen werden. In diesem Zusammenhang, werden zunächst die Kriterien erläutert, an die sich die Auswahl der InterviewpartnerInnen richtet um anschließend auf die Interviewgestaltung näher einzugehen.

3.4 Kriterien der Zielgruppe

Es scheint relevant, im Folgenden aufzuzeigen, welche Kriterien für die Wahl der InterviewpartnerInnen herangezogen wurden, als auch den Rahmen und die Ansprüche an die Interviews offenzulegen.

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen richtet sich an mehreren Kriterien. Zum einen spielt das Alter der befragten Jugendlichen eine entscheidende Rolle, dieses liegt zwischen 16 und 26 Jahren. Im Alter von 16 bis 20 befindet sich der/die Jugendliche noch in der Schule kann demnach über gegenwärtige Erfahrungen aus dem Schulalltag berichten. Werden Spätadoleszenten bzw. junge Erwachsene im Alter von 21 bis 26 befragt, können diese rückblickend über ihre Klassenerlebnisse berichten.

Daher ist es notwendig, dass die InterviewpartnerInnen soziale Fremdheitserfahrungen erleben bzw. erlebt haben. Dadurch kann festgestellt werden, welche individuellen Strategien zur Bewältigung entwickelt werden oder wurden. Die entwickelten Bewältigungsstrategien, können unabhängig davon, ob die Betroffenen noch zur Schule gehen oder nicht, erläutert werden.

Ein weiteres Kriterium stellt die Migration dar. Es scheint sinnvoll, Jugendliche zu befragen, die als Kinder mit ihren Eltern in den deutschsprachigen Raum migriert sind. Das heißt, es werden jugendliche MigrantInnen der ersten Generation befragt. Die Befragten sollten nicht vor ihrem zehnten Lebensjahr migriert sein. Damit wird zugesichert, dass bereits umfassende kulturelle und soziale Eindrücke im Herkunftsland gemacht wurden sowie der Verlust von sozialen Beziehungen erlebt

wurde. Die Befragten haben damit die Veränderung ihres Lebensraumes und Lebensmittelpunktes bewusst miterlebt (vgl. Koller 2009, 200). Zudem ist die Muttersprache eine andere als im Ankunftsland. Der Geburtsort der InterviewpartnerInnen liegt demnach nicht im Ankunftsland.

Daneben stammen die Befragten aus unterschiedlichen Herkunftsländern, damit es zu keinem homogenen Bild innerhalb der Interviewten kommt.

Ziel ist es, anhand von sechs offen Leitfadeninterviews mit jugendlichen MigrantInnen herauszuarbeiten, welche sozialen Fremdheitserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft gemacht wurden und wie diese bewältigt wurden. Diese Erfahrungen und Strategien der Adoleszenten sollen herausgearbeitet und dargestellt werden.

Die Kontaktaufnahme mit potenziellen InterviewpartnerInnen gestaltete sich am Anfang schwer, da es nicht leicht war, Personen zu finden, die den Kriterien der Zielgruppe entsprochen haben. Die Kontaktaufnahme mit Organisationen und Schulen, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betreuen erwies sich als erfolglos, da keine InterviewpartnerInnen gefunden wurden. Über Mundpropaganda und persönliche Kontakte wurden dann die gesuchten GesprächspartnerInnen gefunden und die Interviews konnten sehr zeitnah durchgeführt werden.

3.4.1 Interviewgestaltung

Wie in den vorangehenden Kapiteln bereits erläutert, ist ein gelingendes Interview von vielen Kriterien und Faktoren abhängig. Neben einem offenen und flexiblen Leitfaden und den passenden InterviewpartnerInnen nimmt die Gesprächsführung eine weitere wesentliche Rolle ein.

Das Interesse im Interview liegt darin, individuelle Wahrheiten und soziale Sinnstrukturen mittels Gespräch zu erfahren. Da sich die InterviewpartnerInnen bereiterklärt haben, an der Untersuchung teilzunehmen, kann davon ausgegangen werden, dass die Interviewten nicht lügen sondern ihre subjektive Wahrheit erläutern (vgl. Helfferich 2014, 561). *„Das Interview ist in diesem Sinn eine Interaktions- und Kommunikationssituation, in der unter den konkreten Bedingungen des Settings, der Interaktionsdynamik und des persönlichen Verständigungsprozesses zwischen den am Interview Beteiligten eine spezifische, kontextgebundene Version einer symbolischen Welt erzeugt wird“* (Helfferich 2011, 64 zit. n. Helfferich 2014, 561).

Daraus lässt sich schließen, dass der Gestaltung der Interviewsituation eine ebenso wichtige Rolle zukommt wie auch der Gestaltung des Leitfadens. Die Interviewsituation bestimmt über die Güte und Brauchbarkeit der erhobenen Daten (vgl. ebd., 559). Die erste Begegnung und Kontaktaufnahme mit dem Gesprächspartner bzw. der Gesprächspartnerin trägt maßgeblich zum Verlauf des Interviews bei. Freundliche und offene Fragen zum Kennenlernen, können zu einer angenehmen Gesprächsatmosphäre beitragen (vgl. Ederer 2005, 122).

Eine wichtige Aufgabe besteht darin, das Gespräch am Laufen zu halten. Dabei stellt sich die Frage, wie der/die InterviewerIn das Sprechen der zu interviewenden Person beeinflusst und steuert, um den Verlauf des Gesprächs nicht zu stören. Gleichzeitig soll der Interviewverlauf auf aufkommende Themen und Bereiche des Interviewenden eingehen (vgl. Helfferich 2014, 559). Da der/die zu interviewende Person Einblick in subjektive Erfahrungen und Gefühle gewährt, ist es entscheidend, dass der/die InterviewerIn der Rolle als aktive/r und aufmerksame/r ZuhörerIn gerecht wird. Das bedeutet, dass die interviewte Person in einer angenehmen Gesprächsatmosphäre ausreichend und angemessen zu Wort kommt. Der/die Interviewte hat Zeit zum Nachdenken und kann seine/ihre individuellen Erfahrungen frei äußern und hat die Möglichkeit sich im Verlauf des Gesprächs weiterzuentwickeln. Eine weitere Aufgabe des/der ForscherIn ist es, den/die Befragten im Interview zu unterstützen und zu fördern, sowohl mit verbalen als auch nonverbalen Verhaltensweisen, um Einblick in die Lebenswelt und die individuellen Erfahrungen der GesprächspartnerInnen zu erhalten (vgl. Flick 2007, 224). Im Interview gestalteten sich die verbalen Äußerungen durch kurze zustimmende Äußerungen wie ‚Ja‘ oder ‚Mhm‘. Nonverbale Verhaltensweisen kamen während des Interviews durch nicken und lächeln zum Ausdruck, um den Befragten zu zeigen, dass man ihrem Gesagten aufmerksam folgt.

Daneben ist die Rollengestaltung während des Interviewverlaufs zentral, der/die Interviewte soll der Rahmen des Interviews bewusstgemacht werden (vgl. ebd.). Damit ist auch das asymmetrische und komplementäre Rollenverhältnis von ForscherIn und Interviewten gemeint, es unterscheidet sich von der Kommunikation im Alltag, in der es zu einem Wechselseitigen Gespräch kommt. Während des Interviews wird der/die GesprächspartnerIn in einer spezifischen Rolle angesprochen, diese Rolle ergibt sich durch das Forschungsinteresse. Die GesprächspartnerInnen sehen sich auch in einer

Rolle gegenüber dem Interviewenden, und gestalten mit ihren Äußerungen das Interview (vgl. Helfferich 2014, 560).

Die Einzelinterviews dieser Forschungsarbeit wurden unter besonderer Rücksichtnahme der oben genannten Kriterien der Gesprächsführung durchgeführt. Des Weiteren wurde während der sechs Interviews darauf geachtet, dem/der Interviewenden ein wertschätzendes und einführendes sowie empathisches Verhalten entgegenzubringen (vgl. Ederer 2005, 121), um einen Einblick in die individuelle Lebenswelt zu erhalten.

3.4.2 Gütekriterien für die Interviewdurchführung

Neben der Berücksichtigung der bereits genannten Kriterien qualitativer Forschung gilt es noch weitere Gütekriterien während der Interviewführung einzuhalten, um eine hohe Qualität der Ergebnisse, die aus den Interviews stammen, zu gewährleisten (vgl. Helfferich 2014, 573). Doch wie lässt sich die Qualität der Interviews bestimmen und welche Gütekriterien bestimmen die Geltung der erhobenen Daten mittels qualitativer Forschung (vgl. Steinke 2000, 319)? Die Antworten darauf sind innerhalb der Fachliteratur sehr unterschiedlich, es herrscht keine Einigkeit darüber, welche Gütekriterien generelle Gültigkeit bei der Bewertung qualitativer Daten haben (vgl. ebd.). Prinzipiell gibt es drei Grundpositionen, die zur Bewertung und Prüfung qualitativer Forschung herangezogen werden (vgl. ebd.). Diese werden im Folgenden kurz dargestellt um anschließend auf die Kriterien einzugehen, die in dieser Masterarbeit als Qualitätskriterien dienen.

Gütekriterien können auch als Maßstäbe bezeichnet werden, welche die Qualität der Forschungsergebnisse messen (vgl. Mayring 1996, 115). Diese allgemeinen Maßstäbe stellen die Kriterien, Objektivität, Validität und Reliabilität dar (vgl. Steinke 2000, 319f). Objektivität im Sinne von Bestätigbarkeit der qualitativen Untersuchungsergebnisse, das heißt, sobald zwei ForscherInnen oder mehrere, bei gleichen Bedingungen zu gleichen Schlussfolgerungen und Ergebnisse innerhalb der Datenanalyse gelangen, wird von Objektivität gesprochen (vgl. Flick 2007, 499; vgl. Steinke 2000, 320). Ob das Kriterium Objektivität als Messinstrument für die qualitative Forschung prinzipiell geeignet ist, ist in Frage zu stellen. Mayring (1996) beispielsweise, nennt als klassische Gütekriterien nur Validität und Reliabilität und lässt die Objektivität außen vor.

Validität, als Kriterium der Gültigkeit, und der Frage danach, ob im gesamten Forschungsprozess das erfasst wurde, was erfasst werden sollte. Die Frage lautet, ob das Messinstrument bzw. die Methode zur Erhebung der Daten bzw. der Erforschung des Forschungsgegenstandes gerecht wird (vgl. Mayring 1996,115f). Auch dieser Aspekt ist kritisch zu hinterfragen, denn ein Leitgedanke der qualitativen Forschung ist das Kriterium der Offenheit. Sobald der/die ForscherIn die Forschungsmethode eingrenzt, um den vermeintlichen Forschungsgegenstand exakt zu beleuchten, ist das ein Widerspruch, denn ein qualitativer Forschungsprozess ist nichts Vorhersehbares. Qualitative Forschung entsteht durch die Offenheit des Forschers gegenüber des zu untersuchenden Feldes, um zu Ergebnissen zu gelangen die Unvorhergesehenes liefern.

Die Reliabilität steht für die Genauigkeit, die Verlässlichkeit sowie die Exaktheit des Vorgehens (vgl. ebd.,116; vgl. Steinke 2005, 320). Dahinter ist der Gedanke verborgen, inwieweit eine Erhebungsmethode gleiche Messungen und Ergebnisse liefern kann (vgl. Flick 2007, 489). Daneben kann unter Reliabilität auch die gleiche Untersuchung oder Beobachtung am selben Gegenstand in einem zeitlichen Verlauf verstanden werden (vgl. ebd., 490; vgl. Mayring 1996, 116). Wie die beiden vorangegangenen Kriterien zur Messung der Qualität der Forschungsergebnisse, kann dieses Kriterium von qualitativen ForscherInnen nicht akzeptiert werden. Denn die soziale Wirklichkeit, die Menschen, die realen Felder, die in der qualitativen Sozialforschung untersucht werden, entwickeln und verändern sich ständig weiter und unterliegen einem sozialen Wandel (vgl. Mayring 1996, 117).

Es ist grundsätzlich die Frage zu stellen, ob es sinnvoll scheint, quantitative Kriterien wie Validität, Objektivität und Reliabilität für die qualitative Forschung anzupassen? Das Wirklichkeitsverständnis qualitativer und quantitativer Forschung ist unterschiedlich und hinzukommt, dass der qualitative Zugang ins Feld von gegenstands-, situations- und milieuabhängigen Charakter bestimmt wird (vgl. Steinke 2005,323). Die Forschungsmethoden sind zudem sehr unterschiedlich, in der Regel werden standardisierte methodische Vorgehensweisen vermieden, da diese den Grundsätzen der qualitativen Forschung widersprechen (vgl. ebd.). Daher herrscht allgemeine Skepsis darüber, ob es verbindliche, allgemeingültige Kriterien gibt, die sowohl für die quantitative als auch qualitative Forschung gelten (vgl. Flick 2007, 499f; Steinke 2005, 323).

Sowohl Mayring (1996), Steinke (2005) als auch Flick (2007) sind der Meinung, dass qualitative Forschung Kernkriterien benötigt, die der Methode, der Fragestellung und dem zu untersuchenden Gegenstand gerecht wird. Entsprechend des spezifischen methodischen Vorgehens werden spezifische Gütekriterien entwickelt sowie eine Neuentwicklung, eine Modifizierung von bisher gegeben Kriterien, die auch ergänzt werden können (vgl. Mayring 1996, 117; vgl. Steinke 2005, 324; vgl. Flick 2007, 500).

3.4.3 Gütekriterien der vorliegenden Masterarbeit

Im vorangegangenen Kapitel wurden die allgemeinen Gütekriterien erläutert und im Hinblick auf die qualitative Forschung in Frage gestellt. Dieses Kapitel stellt die Kriterien dar, die innerhalb dieser Masterarbeit herangezogen werden. Steinke (2005) weist darauf hin, dass innerhalb der spezifisch entwickelten Maßstäbe mindestens drei Kriterien benötigt werden, um die erhobenen Daten zu bewerten (vgl. Steinke 2005, 331). In Anlehnung an die spezifisch entwickelten Gütekriterien von Mayring (1996) und Steinke (2005) wurden die folgenden Kriterien innerhalb dieser Masterarbeit berücksichtigt. Diese gilt es im Weiteren ausführlich zu erläutern, da diese für den gesamten Forschungsprozess von hoher Wichtigkeit sind.

Das erste relevante Kriterium, das in diesem Forschungsvorhaben herangezogen wird, ist die „*Verfahrensdokumentation*“ (Mayring 1996, 119). Bei der quantitativen Forschung, die auf standardisierte Methoden zurückgreift, reicht der Hinweis auf die verwendeten Messinstrumente aus. Im Gegensatz dazu, entwickelt sich das Messinstrument in der qualitativen Forschung abhängig vom zu untersuchenden Gegenstand. Die Methoden können dem Gegenstand und der Fragestellung entsprechend angepasst werden, daher ist es notwendig dem/der Leserin Einblick in den Forschungsprozess zu geben. Schritt für Schritt und bis ins kleinste Detail ist die Untersuchung zu dokumentieren, um den Prozess für die externe Leserschaft verständlich und nachvollziehbar werden zu lassen (vgl. ebd.; vgl. Steinke 2005, 324). Dieses Kriterium der Dokumentation des Forschungsprozesses, ermöglicht intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Ergebnisse können dadurch zum einen im Rahmen der eigenen Kriterien bewertet werden und zum anderen dient dieses Kriterium zur Überprüfung der anderen Kriterien (vgl. Steinke 2005, 324). Daher kann das Kriterium „*Verfahrensdokumentation*“ (Mayring 1996, 119) auch als Hauptkriterium bezeichnet werden (vgl. Steinke 2005, 324). Dieses Kriterium

beinhaltet die genaue Beschreibung und Dokumentation des Vorverständnisses des Forschers. In dieser Masterarbeit wird diesem Kriterium mit dem Theorieteil Rechnung getragen, nämlich dadurch, dass die grundlegenden Begriffe nachvollziehbar für den/die LeserIn erläutert werden. Zudem trägt der Methodenteil dieser Masterarbeit dazu bei, dem/der LeserIn einen detaillierten Einblick in den Forschungsprozess, die Erhebungsmethode und die Auswertungsmethode zu geben (vgl. ebd., 325). Des Weiteren ist für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit die Auswertung der Datenerhebung relevant: Diese wird in dieser Forschungsarbeit mit Hilfe der Grounded Theory vollzogen und die Vorgehensweise wird ausführlich im nächsten Kapitel erläutert.

Das zweite Gütekriterium, das in dieser Arbeit herangezogen wird, ist die *„Nähe zum Gegenstand“* (Mayring 1996, 120). Damit wird die Gegenstandsangemessenheit bezeichnet, nämlich, ob die Forschungsmethode sowie der gesamte Forschungsprozess dem zu untersuchenden Gegenstand angemessen ist (vgl. ebd.; vgl. Steinke 2005, 326). Daher wird im Methodenteil auch genau erläutert, aus welchen Gründen in dieser Masterarbeit qualitativ gearbeitet wird und warum diese Vorgehensweise geeignet scheint. Es soll durch die Methodenwahl und den qualitativen Zugang eine größtmögliche Nähe zur Alltagswelt des beforschten Subjektes geschaffen werden (vgl. Mayring 1996, 120). Dieses Kriterium scheint bedeutend, da dieser Masterarbeit ein sensibles Thema zugrunde liegt. Um den Forschungsgegenstand angemessen zu untersuchen scheint ein Gespräch bzw. Interview nötig. Dieses, in diesem Fall ein offenes Leitfadeninterview, ermöglicht dem/der ForscherIn Einblick in die negativen Erfahrungen der Befragten zu erhalten. Dabei können neue Themen und Bereiche angesprochen werden, die für den/die InterviewerIn neu sind. Diese Offenheit kann beispielweise ein Fragebogen nicht gewährleisten.

„Relevanz“ als Kriterium bezeichnet den Nutzen der Arbeit: Hat die Fragestellung eine Relevanz für die Disziplin? Liefern die Ergebnisse der Forschungsarbeit Erklärungen hinsichtlich des erforschten Gegenstandes? Welchen Beitrag leisten die gewonnen Daten und Ergebnisse, regen diese zur Lösung des Problems an? Zudem stellt sich die Frage welche Aussagekraft diese Ergebnisse und die Forschungsarbeit im Allgemeinen hat (vgl. Steinke 2005, 330). Auf diese Fragen wird im gesamten

Verlauf der Masterarbeit eingegangen, diese Fragen dienen auch zu einer reflektierten und kritischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess.

Das letzte Kriterium, stellt die „*Empirische Verankerung*“ (Steinke 2005, 328) dar. Die Forschungsergebnisse liefern Daten, anhand von diesen Daten sollen Hypothesen gebildet und überprüft werden. Das Ergebnis qualitativer Untersuchungen sind demnach, Hypothesen bzw. Theorien die aus dem Datenmaterial stammen (vgl. ebd.). Das Interesse der Hypothesenbildung bzw. Theoriebildung liegt darin, aus den Daten neue Erkenntnisse zu liefern und theoretische Vorannahmen des/der ForscherIn zu überarbeiten und zu modifizieren (vgl. ebd.). Die neu gewonnene Theorie ist dicht am Datenmaterial zu entwickeln, das bedeutet, dass die gebildeten Hypothesen aus den subjektiven Äußerungen und Handlungsweisen der Befragten entstehen. Dieser Hergang kann anhand von Beispielen aus dem Datenmaterial dem/der Leserin verdeutlicht werden. Um das Kriterium der „*empirischen Verankerung*“ (ebd.) zu überprüfen eignet sich die Verwendung der Grounded Theory, dabei handelt es sich um ein kodifiziertes Auswertungsverfahren, dass die empirische Verankerung garantiert (vgl. ebd.).

Einem Teil der Kriterien wurde durch die Erläuterung der Erhebungsmethode bereits Rechnung getragen, im folgenden Kapitel wird das Auswertungsverfahren dieser Masterarbeit dargestellt, die Grounded Theory.

3.5 Grounded Theory – Datenauswertung

Die Grounded Theory ist ein Verfahren, das von den amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss in den 50er und 60er Jahren entwickelt wurde (vgl. Mayring 1996, 82; vgl. Strauss / Corbin 1996, 9). Die Entwicklung dieses Auswertungsverfahrens wurde durch die qualitative Forschung beeinflusst, so haben folgende Gedanken einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung beigetragen. Die Nähe zum untersuchten Gegenstand ist maßgeblich, wenn dieser verstanden werden soll. Das Bewusstsein darüber, dass die Welt eine sich ständig verändernde ist, in der sich Menschen ununterbrochen weiterentwickelt, ist maßgeblich. Jedes Subjekt trägt zur Gestaltung und Veränderung der Welt bei. Diese Rolle des Menschen, ist ein wesentlicher Teil des Forschungsprozesses. Daneben ist es für eine wissenschaftliche Disziplin von hoher Bedeutung wirklichkeitsverankerte bzw. gegenstandsbezogene Theorien zu bilden und entwickeln (vgl. Strauss / Corbin 1996, 9).

Der Versuch den Begriff Grounded Theory ins Deutsche zu übersetzen, führte zu vielen unterschiedlichen Bezeichnungen (vgl. Strübing 2014a, 9). Begriffe wie „begründete Theorie“ oder „gegenstandsgezogene Theorie“ wurden als Übersetzungen geläufig (vgl. ebd.; vgl. Mayring 1996, 82). Diese Übersetzungen sind nicht grundlegend falsch, allerdings beinhalten sie nicht alle Aspekte, welche die Grounded Theory beansprucht. Strübing (2014a) empfindet die Übersetzung „*in empirischen Daten gegründete Theorie*“ (Strübing 2014a, 9) am sinnvollsten und konkretesten.

Der Leitgedanke der Grounded Theory besteht darin, eine Theorie zu entwickeln, die dem zu untersuchenden Phänomen gerecht wird (vgl. Strauss / Corbin 1996, 9), indem es viele Aspekte des zu untersuchenden Gegenstands beschreibt und zugleich das Resultat eines induktiven Forschungsprozesses ist (vgl. Strübing 2014a, 9). Dieses Forschungsverfahren sieht vor, dass der/die ForscherIn während der Datenerhebung Kategorien und Hypothesen entwickelt, die zu einer Theorie führen (vgl. Mayring 1996, 83). Die entwickelten Kategorien bzw. die Theorie, gilt es so zu entwickeln und zu verknüpfen, dass die Erhebung mit der Auswertung übereinstimmt (vgl. ebd.; vgl. Strauss / Corbin 1996, 8). Die Kriterien, die zur Beurteilung der Anwendbarkeit auf den zu untersuchenden Gegenstand beitragen, sind folgende: Übereinstimmung, Allgemeingültigkeit, Verständlichkeit und Kontrolle (vgl. Strauss / Corbin 1996, 8). Übereinstimmung insofern, dass die entwickelte Theorie, die aus einer Untersuchung der alltäglichen Wirklichkeit stammt, dem zu untersuchenden Phänomen gerecht wird und sich mit diesem überschneidet bzw. mit diesem übereinstimmt. Die Theorie ist Abbild der sozialen Wirklichkeit, daher gilt es diese sinnvoll und verständlich für Außenstehende darzustellen. Des Weiteren sollte die Theorie ein gewisses Maß an Flexibilität beinhalten, damit diese auf weitere Kontexte anwendbar ist. Das letzte Kriterium, die Kontrolle, stellt sicher, dass die Theorie sich zur Handlungskontrolle eignet. Die Theorie soll die Kontrolle des Handelns hinsichtlich des zu untersuchenden Gegenstands gewährleisten, da die Theorie mit dem Gegenstand in Zusammenhang steht (vgl. ebd.). Zudem wird die Grounded Theory durch ein gewisses Maß an Offenheit geprägt (vgl. Rosenthal 2014, 225), denn die speziellen Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen sich die Theorie entwickelt, sind offenzulegen (vgl. Strauss / Corbin 1996, 8ff).

Der Forschungsstil Grounded Theory wurde von Glaser und Strauss entwickelt, um gegenstandsbezogene Theorien hervorzubringen. Dieser Forschungsansatz wurde von Anselm Strauss und Juliet Corbin weitergeführt und weiterentwickelt (vgl. Strübing 2014b, 458). Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Weiterentwicklung der Grounded Theory von Strauss und Corbin; die folgenden Kapitel werden in Anlehnung an die Überlegungen von Strauss und Corbin dargestellt.

3.6 Ansprüche der Grounded Theory

Auf Basis der kurz erläuterten Hintergründe der Grounded Theory, wird das folgende Kapitel die Ansprüche an den/ die ForscherIn darstellen. Die Grounded Theory versteht sich nicht als Methode oder Methodologie, stattdessen handelt es sich um einen Forschungsstil (vgl. Strübing 2014b, 457). Der Anspruch der Grounded Theory ist es nicht Ergebnisse zu liefern, die aus einem exakten vorgeschriebenen Verfahren stammen, dem es Folge zu leisten gilt (vgl. Strübing 2014a, 1f). *„Vielmehr ist Grounded Theory eher gedacht als eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben“* (ebd., 2).

Die Grounded Theory beinhaltet ein Gerüst von Verfahrensvorschlägen und dieses Gerüst ist dem individuellen Forschungsgegenstand anzupassen (vgl. Strübing 2014b, 461). Der Forschungsprozess kann auch als triadischer und zirkulärer Prozess verstanden werden (vgl. Hildebrand 2000, 33). Ein Anliegen dieses Verfahrens ist es nicht, vorab theoriegeleitet Kategorien zu entwickeln, mit dem die erhobenen Daten ausgewertet werden. Zwar gibt es theoretische Vorannahmen und Kenntnisse über bereits bestehende Theorien, dieses Wissen wird allerdings so gut wie möglich außer Acht gelassen (vgl. ebd.). Die Grounded Theory sieht es vor, anhand der gewonnenen Daten Kategorien zu bilden. Es soll ein Prozess geschaffen werden, indem es zu einer Hin- und Her-bewegung aus theoretischen Vorannahmen und dem erhobenen Datenmaterial kommt (vgl. Alheit 1999, 3).

Der Forschungsprozess ist zugleich der Arbeitsprozess, wobei mehrere Arbeitsschritte gleichzeitig zu bewältigen sind. Die Datengewinnung, die Datenanalyse und die Theoriebildung sind Tätigkeiten, die im Prozess der Forschung parallel betrieben werden, da sie sich gegenseitig positiv beeinflussen (vgl. Strübing 2014b, 461f). Zeitliche Parallelität der Arbeitsschritte heißt auch, dass, sobald die ersten

Daten erhoben wurden, mit der Analyse dieser ersten Daten begonnen werden kann und bereits theoretische Aussagen getroffen werden dürfen (vgl. ebd., 462). Die Untersuchung der ersten Daten liefert zugleich erste Ergebnisse. Teil der Grounded Theory ist demnach auch ein einzelfall-analytisches Vorgehen, das einen wesentlichen Beitrag zur Theoriegenese leistet, aber nicht den wesentlichen Arbeitsschritt darstellt. Ein weiteres Anliegen der Grounded Theory ist die Kreativität der Forschenden (vgl. ebd.) Kreativität bedeutet hier, dass die Forschenden ihre individuelle Leistung und Sichtweise im zielorientierten und kontrollierten Prozess des empirischen Forschungsprozesses miteinfließen lassen (vgl. ebd.).

3.7 Kodieren

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln ein kurzer Einblick über die Entstehungsgeschichte und die Prinzipien der Grounded Theory gegeben wurde, wird im nächsten Schritt der praktische Teil der Grounded Theory dargestellt. Dabei soll das Verfahren, wie eine Theorie aus dem Datenmaterial entwickelt wird vorgestellt werden (vgl. Rosenthal 2014, 225). Die Grounded Theory sieht es vor interpretativ Zugang zum empirischen Material zu erhalten und das Ziel ist dabei die Entwicklung von Konzepten. Dieser Prozess oder Vorgang, der am Material wie Texten, in dieser Masterarbeit an Interview Transkripten durchgeführt wird, hat die Bezeichnung Kodieren (vgl. Strübing 2014a, 16). Diesem Analyseverfahren liegt ein Kodier Prozess zugrunde, der in drei unterschiedliche Kodierungsformen gegliedert ist, das offene, das axiale und das selektive Kodieren (vgl. Flick 2007, 387; vgl. Rosenthal 2014, 225). Diese drei Kodier Prozesse sollen dabei nicht als voneinander getrennte und zeitlich festgelegte Abfolge betrachtet werden (vgl. Strübing 2014a, 16; vgl. Flick 2007, 387f; vgl. Rosenthal 2014, 225). Vielmehr handelt es sich bei diesem Analyseverfahren um ein Vorgehen, bei dem der/die ForscherIn zwischen den Prozessen hin und her springt und kombiniert (vgl. Flick 2007, 387f). Der Kodier Prozess beinhaltet die Methode des ständigen Vergleichens (vgl. Strübing 2014b, 463; vgl. Strübing 2014a, 15), dabei wird das empirische Material ständig miteinander verglichen und überprüft, um gegenstandsbezogene theoretische Konzepte zu bilden (vgl. Strübing 2014a, 15). Die drei Analyseschritte werden in den folgenden Kapiteln genauer erläutert.

3.7.1 Offenes Kodieren

Ziel des offenen Kodierens ist es, das zu untersuchende Phänomen und die dazu erhobenen Daten in Begriffe zu fassen und zu kategorisieren (vgl. Flick 2007,

388; vgl. Strauss / Corbin 1996, 44). Dabei wird das Datenmaterial zerstückelt und aufgebrochen um das Phänomen gründlich zu untersuchen (vgl. Strübing 2014a, 16; vgl. Strauss / Corbin 1996, 44). Hierbei werden die Daten in Sinneinheiten unterteilt, gemäß dem Inhalt werden diesen Einheiten mit Codes bzw. zentrale Begriffe zugeteilt. Die Zerlegung der Daten dient dazu, um ein umfassendes Verständnis für das zugrundeliegende Material zu entwickeln (vgl. Flick 2007, 390). Die einzelnen Sinnabschnitte werden dann im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede überprüft. Daneben werden Fragen über den Gegenstand gestellt, ob das empirische Material sich mit den Vorannahmen des Theorieteils dieser Masterarbeit deckt oder neue Erkenntnisse liefert (vgl. Strauss / Corbin 1996, 44). Die Fragen dienen zusätzlich dazu, um das Datenmaterial besser zu erschließen (vgl. Flick 2007, 393).

Wie der Prozess des offenen Kodierens vollzogen wird, ist anhängig vom Datenmaterial und der Forschungsfrage (vgl. ebd., 392), so wird in dieser Forschungsarbeit teilweise Zeile für Zeile analysiert um Kategorien zu ermitteln. Codes werden in dieser Arbeit auch dadurch gewonnen, indem Sätze oder Abschnitte kodiert werden (vgl. Strauss / Corbin 1996, 53f).

Zusammenfassend wird im Prozess des offenen Kodierens, die erhobenen Daten aufgebrochen und miteinander verglichen, um die Individualität der Daten zu kategorisieren (vgl. ebd., 43).

3.7.2 Axiales Kodieren

Axiales Kodieren zielt darauf ab, die erstellten Kategorien miteinander zu verbinden, da sich durch den ständigen Vergleich der Daten herausgestellt hat, dass manche Kategorien in einer Verbindung zueinanderstehen und zusammengefasst werden können (vgl. Strübing 2014a, 16; vgl. Strauss / Corbin 1996, 73). Im offenen Kodieren entsteht in der Regel eine Menge an Kategorien, die durch das axiale Kodieren reduziert werden. Es werden die Kategorien beibehalten, die am sinnvollsten für die weitere Bearbeitung des Phänomens scheinen (vgl. Flick 2007, 393). Die bereits gewonnenen Kategorien, aus dem offenen Kodieren gilt es nun auf eine höhere Ebene zu bringen und wieder zusammenzuführen (vgl. Strauss / Corbin 1996, 76). Das Ziel ist es Kategorien zu formulieren, *„die auf erklärende Bedeutungsnetzwerke, die die jeweils fokussierte Kategorie möglichst umfassend erklären. Dabei werden nicht alle im Material identifizierten Phänomene systematisch vergleichend untersucht, sondern nur diejenigen, von denen – nach dem vorläufigen Stand der Analyse – angenommen*

werden kann, dass sie für die Klärung der Forschungsfrage relevant sind“ (Strübing 2014b, 467). Bei diesem Vorgang werden Hypothesen entwickelt, die im Analyseprozess weiterhin überprüft werden. Zur Überprüfung der Hypothesen und Kategorien dient das sogenannte „*Kodierparadigma*“ (Strauss / Corbin 1996, 78f zit. n. Strübing 2014b, 468). Dieses Paradigma zielt auf die Ursachen und Wirkungen des Phänomens und der Kategorien ab. Dabei werden „*Wer-Wie-Wo-Was-Fragen*“ (Strübing 2014b, 468) formuliert um den Zusammenhang von Phänomen und entwickelten Kategorien zu überprüfen. Es werden Kategorien und Unterkategorien herausgearbeitet, die in Verbindung mit dem zu untersuchenden Gegenstand stehen (vgl. Flick 2007, 393).

Das axiale Kodieren, sieht es vor Aufschluss und Einblick in den zu untersuchenden Gegenstand zu geben „*und in seinen Konsequenzen bestimmen kann*“ (Strübing 2014b, 68). In diesem Analyseschritt geht es noch nicht primär um die Beantwortung der Fragestellung, vielmehr geht es darum das Phänomen im Blickwinkel von Ursache und Wirkung zu beleuchten (vgl. ebd.).

3.7.3 Selektives Kodieren

Der dritte Schritt, das selektive Kodieren, schließt am axialen Kodieren an. Ergebnis des axialen Kodierens ist eine große Menge an Kategorien, welche aus den Interview Transkripten entwickelt wurden. Im Prozess des selektiven Kodierens, werden die Kategorien hinsichtlich der Forschungsfrage weiterentwickelt und versucht sinngemäß zusammenzufassen (vgl. Strübing 2014a, 18). Die Kategorien, die besonders hilfreich für die Beantwortung der Forschungsfrage scheinen, gilt es in wenigen zentralen Kernkategorien zusammenzufassen (vgl. Strübing 2014a, 18). Das zu untersuchende Phänomen dient als Zentrum, um das ein oder mehrere Kernkategorien bzw. Konzepte gebildet werden (vgl. Rosenthal 2014, 227). Diese Kernkategorien stellen den zu untersuchenden Gegenstand dar, mit dem die anderen gebildeten Kategorien bzw. Unterkategorien systematisch in Beziehung gesetzt werden (vgl. Strauss / Corbin 1996, 94).

Das Ziel der Grounded Theory ist es, durch einen dynamischen Prozess, mit der Möglichkeit zu Rückschritten, durch die Hin- und Her-bewegungen aus einer theoretisch angeleiteten Untersuchung und dem daraus gewonnenen Datenmaterial, eine Theorie zu gewinnen (vgl. Alheit 1999., 3). Allerdings betont Strübing (2014a), dass der Forschungsprozess der Grounded Theory kein abschließbarer Prozess ist.

Es handelt sich um eine Vorgehensweise, die aus den erhobenen Daten anhand des Forschungsprozesses eine Theorie gewinnt, die aus einer flexiblen Bewegung von Handeln und Reflexion entsteht (vgl. Strübing 2014a, 11). Der gesamte Forschungsprozess, die Erhebung der Daten, die Datenanalyse und die Theorieentwicklung stehen in einer wechselseitigen Abhängigkeitsbeziehung zueinander. Durch dieses Verhältnis und das kontinuierliche Arbeiten am Material, ist weder der einzelne Prozess als Ganzes oder als abschließbar zu betrachten, noch bildet die Theorie den Endpunkt der Forschung. Da von Beginn an das empirische Material für den Forschungsprozess verantwortlich ist, aus dem die Theorie entwickelt wird (vgl. ebd.).

Besonders relevant ist, dass durch die Offenheit und den dynamischen Prozess der Grounded Theory diese Methode geeignet scheint, um die Fragestellung umfassend zu beantworten. Jedoch ist festzuhalten, dass diese Masterarbeit den Ansprüchen der Grounded Theory nicht gerecht werden kann. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden sechs Leitfadengestützte Interviews durchgeführt, diese Datenmenge führt zu keinen allgemeingültigen Aussagen. Daher kann aus diesem Datenmaterial keine Theorie entwickelt werden. Strauss und Corbin (1996) raten, die Zahl der Kernkategorien zu beschränken, falls es im Verlauf des Prozesses zu mehreren Kategorien kommt, sollen diese miteinander verbunden werden (vgl. Strauss / Corbin 1996, 99). Dieses Ziel, eine zentrale Kernkategorie im Hinblick auf die vorliegende Forschungsfrage zu entwickeln, die zur Beantwortung dient, scheint nicht sinnvoll. Daher werden in dieser Masterarbeit drei Kernkategorien gebildet, da die Forschungsfrage mehrere Aspekte beinhaltet die es in den Blick zu nehmen gilt (vgl. Strübing 2014a, 19). Die ersten gewonnen Ergebnisse und Aussagen wurden stets mit den weiteren erhobenen Daten verglichen und erweitert um den dynamischen Forschungsprozess zu gewährleisten. Des Weiteren ist noch zu erwähnen, dass die Interviews vollständig anonymisiert wurden, daher handelt es sich bei den Namen der GesprächspartnerInnen um Pseudonyme.

4 Ergebnisse der Untersuchung

Nachdem bereits die zentralen theoretischen Grundannahmen dargelegt wurden und die methodische Herangehensweise ausführlich erläutert wurde, werden in diesem Kapitel die erhobenen Daten analysiert. Im Folgenden werden die entwickelten Kategorien, *Horormomente*, *Negative Folgen* und *Positive Kehrseite* die aus dem Forschungsprozess resultieren genauer dargestellt und veranschaulicht, dazu werden relevante Stellen des transkribierten Interviews angeführt.

Horormomente: Damit die Ergebnisse der Untersuchung der Fragestellung gerecht werden, scheint es sinnvoll, mit der Kategorie *Horormomente* zu beginnen. In diese erste Kernkategorie fallen die Schilderungen der Befragten die sie hinsichtlich der sozialen Fremdheitserfahrungen geäußert haben. Die Klassifizierung *Horormomente* resultiert zum einen aus den Erzählungen, in welchen Momenten sie negative Erfahrungen aufgrund ihrer Herkunft gemacht haben. Zum anderen wird die Art und Weise, wie die Betroffenen die *Horormomente* erlebt haben dargestellt. Dazu werden in dieser Kategorie die angewendeten und unterschiedlichen Strategien der MitschülerInnen gegenüber den Jugendlichen mit Migrationshintergrund erläutert.

Negative Folgen: In den Interviews wurde deutlich, dass die sozialen Fremdheitserfahrungen nicht spurlos an den Betroffenen vorbeigegangen sind. Die Konsequenzen, welche die erlebten *Horormomente* für die Befragten nach sich gezogen haben, werden in der Kategorie *Negative Folgen* beschrieben.

Positive Kehrseite: Die letzte Kernkategorie, bezieht sich auf die Bewältigungsstrategie der jugendlichen MigrantInnen hinsichtlich der negativen und belastenden Erfahrungen. Die Klassifizierung *Positive Kehrseite* ist das Abbild davon, was in den Interviews zum Ausdruck kam. Die Erzählungen, wie die jugendlichen MigrantInnen diese negativen Erfahrungen und die daraus entstandenen Folgen bewältigt haben, wird in dieser Kategorie dargestellt.

4.1 Horormomente

Die Datenanalyse der Leitfadeninterviews lieferte unterschiedliche Ergebnisse, diese waren jedoch von vielen gemeinsamen Grundzügen geprägt. Das erste zentrale Phänomen, dass aus der Feinanalyse der Daten resultiert, ist die Kernkategorie *Horormomente*. Zunächst stellt sich die Frage was charakterisiert bzw. sind die sogenannten *Horormomente*? Die Bezeichnung *Horormomente*, resultiert aus

mehreren Merkmalen. Es werden dabei die Situationen und Momente dargestellt, in denen die jugendlichen MigrantInnen soziale Fremdheitserfahrungen in ihrer Klassengemeinschaft erlebt haben. Dabei rückt vor allem der Sportunterricht, die Pausen, Situationen mit den LehrerInnen, das Problem der sprachlichen Barriere und der außerschulische Bereich in den Fokus. Daneben wird beschrieben, auf welche Art und Weise die Jugendlichen mit Migrationshintergrund diese Erfahrungen gemacht haben. Daher werden die Strategien der MitschülerInnen dargestellt, welche diese angewendet haben, um die jugendlichen MigrantInnen aus der Schulkasse auszuschließen. Die Strategien reichen von Ausschluss aus der Klassengemeinschaft, über verbale Gewalt und psychische Gewalt bis hin zu physischer Gewalt. Aber nicht nur die MitschülerInnen nehmen eine maßgebliche Rolle ein, auch die LehrerInnen übernehmen eine wichtige Rolle im Hinblick auf die negativen Erfahrungen, welche die Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft erlebt haben. Deshalb wird auch das Fehlverhalten der LehrerInnen in diesem Kapitel beschrieben. Die Strategien der MitschülerInnen in Form von Ausgrenzung, Diskriminierung, verbaler-, physischer- und psychischer Gewalt spiegeln sich in allen erlebten *Horormomenten* der Befragten wieder. Demnach gibt es unterschiedliche *Horormomente*, welche im Sport, der Pause, im außerschulischen Bereich, mit Lehrpersonen und aufgrund der sprachlichen Barriere erlebt werden, die alle verschiedene Themen bzw. Strategien der MitschülerInnen beinhalten. Es zeigt sich, dass viele unterschiedliche Momente und Strategien die von MitschülerInnen und LehrerInnen angewendet wurden zu den gleichen negativen Erfahrungen und Gefühlen bei den Betroffenen geführt haben.

4.1.1 Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit

In diesem Unterkapitel werden die Strategien der MitschülerInnen aufgezeigt. In den Gesprächen wurde deutlich, sobald es um das Bilden von Gruppen ging, wurden die Befragten systematisch ausgeschlossen und ausgegrenzt. Die bewusste Strategie des Ausschlusses der MitschülerInnen wurde von jedem/jeder GesprächspartnerIn angesprochen. Aus den Daten wurde ersichtlich, dass die Interviewten in Bezug auf Gruppenbildung im Schulalltag viele negative Erfahrungen gemacht haben. Diese belastenden Erlebnisse, welche die Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft beim Bilden von Gruppen gemacht haben, machten sie sowohl im Unterricht, in der Pause als auch im außerschulischen Bereich. Das negative Verhalten in Form von Ausschluss der MitschülerInnen zeigte sich auch durch physische Gewalt. In den Gesprächen wurde sehr deutlich, dass die Befragten Ausgrenzung durch gewalttätige Handlungen der

Ergebnisse der Untersuchung

MitschülerInnen während des Sportunterrichts und den Pausen erlebt haben. Durch den gewaltsamen und brutalen Ausschluss der MitschülerInnen erfuhren die Interviewten auf körperliche Art Ausgrenzung aus der Klasse. Die Erfahrung von Nicht-Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft stellt einen wesentlichen Aspekt für die Kernkategorie *Horormomente* dar.

Physische Gewalt

In den Interviews zeigte sich, dass die Betroffenen durch physische Gewalt der MitschülerInnen Ausschluss erfahren haben. Der Interviewpartner Andrei beschreibt im Gespräch, dass er physische Gewalt durch seine MitschülerInnen erlebt hat, er wurde zur Zielscheibe ihrer Wut und Aggressionen. Diese körperlichen Gewalttaten führten dazu, dass Andrei Nicht-Zugehörigkeit im Sportunterricht empfunden hat. So hat Andrei die körperlichen Angriffe im Sport dahingehend erläutert, dass er: „[...] *mit dem Ball extra heftiger gehauen @quasi@*“ (Transkription Andrei, 4, Z.122-123)² wurde. Andrei beschreibt auch Situationen aus der Pause als *Horormomente*, in denen er der körperlichen Gewalt seiner MitschülerInnen ausgesetzt war. An seiner Schule war es üblich, die große Pause auf dem Hof zu verbringen, er beschreibt die Pause als ungeschützten Raum. Besonders während der Pause waren SchülerInnen mit Migrationshintergrund den körperlichen Angriffen ihrer MitschülerInnen ausgesetzt, welche die belastenden Erfahrungen von Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft unterstützt haben. Diese Situation beschreibt Andrei wie folgt: „*Manchmal wenn Schnee war, dann wurden die Schneebälle von allen Richtungen in unsere Seiten geschmissen. Also die Mittelschule war furchtbar. Ne kleine Nazischule eigentlich*“ (Transkription Andrei, 4, Z. 128-130). Die Äußerungen der InterviewpartnerInnen zeigen, dass körperliche Gewalt einen wesentlichen Beitrag zur Nicht-Zugehörigkeit und zur Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft beitragen.

Ausschluss Erfahrungen

Die InterviewpartnerInnen wurden nach Situationen gefragt, in denen sie sich ausgeschlossen oder ausgegrenzt gefühlt haben. Besonders das Fach Sport rückte dabei in den Mittelpunkt vieler Gespräche aber auch Situationen aus der Pause und dem außerschulischen Bereich haben die Befragten als *Horormomente* beschrieben.

² Die angeführten Zeilennummerierungen beziehen sich auf das jeweilige Interview Transkript. Die angewendeten Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

Ergebnisse der Untersuchung

Zunächst werden Erlebnisse aus dem Sportunterricht erläutert, bevor die Pausensituation und Erfahrungen aus dem außerschulischen Bereich dargestellt werden.

Einige InterviewpartnerInnen haben den Sportunterricht als Zeit geschildert, in der sie sich ihren MitschülerInnen ausgeliefert gefühlt haben. Denn sobald es um Teambildung im Sport ging, haben sich die anderen SchülerInnen bewusst dafür entschieden, die Befragten als letztes in die Gruppe zu wählen. Andrei und Nesrin haben den Sportunterricht als Belastung empfunden, in der sie sich der Machtposition ihrer MitschülerInnen ausgesetzt gefühlt haben. Andrei sieht dem Sportunterricht sehr kritisch entgegen, hinsichtlich der Gruppenbildung erzählt er: *„Mhm na beim Sport sowieso, immer als Letzter gewählt [...]“* (Transkription Andrei, 4, Z. 122-123). Die Handlungen der MitschülerInnen haben bei Andrei soweit gereicht, dass er den Sportunterricht nicht ausstehen konnte: *„Und vor allem Sportunterricht hab ich gehasst. Das ist ja Mobbing pur gewesen“* (Transkription Andrei, 3, Z. 79-80). Andrei hat durch das Verhalten seiner MitschülerInnen Nicht-Zugehörigkeit im Sportunterricht erfahren. Nesrin hat ähnliche Erfahrungen wie Andrei gemacht, auch sie wurde immer als letztes in die Gruppen im Sportunterricht gewählt und hat dadurch Ausgrenzung aus der Gemeinschaft erlebt. *„Sie wollten zeigen, du bist in unserem Team unerwünscht. (.) Und die waren so gut im Sport, dass sie die Lehrerin sie immer aufgenommen hat weißt du, und sie haben alle aufgerufen auch Mädchen die viel schlechter im Sport sind als ich, viel schlechter. Sie haben sogar sie genommen aber mich haben sie am Ende gelassen“* (Transkription Nesrin, 8f, 311-314). Die GesprächspartnerInnen haben beschrieben, dass sie stets bemüht waren sich zu integrieren, um zu einem Teil der Klassengemeinschaft zu werden. Doch anstatt auf Anerkennung und Akzeptanz zu stoßen, hat Nesrin geschildert, dass sie ständig kritisiert wurde. Egal wie groß ihre Bemühungen waren, welche Klamotten sie im Sport trug, sie wurde dafür verurteilt (vgl. Transkription Nesrin, 14).

In fast allen Gesprächen hat es neben dem Sportunterricht auch Situationen aus der Pause gegeben, welche die Interviewten als *Horormomente* beschrieben haben. Auch hier wurden die Befragten bewusst von ihren MitschülerInnen nicht integriert. Im Gespräch mit Özlem wurde deutlich, dass sie generell ausgeschlossen wurde. Sie beschreibt ihre Situation folgendermaßen: *„Generell im Unterricht im Pausenhof auf dem Weg zur Schule“* (Transkription Özlem, 6, Z. 201). Nesrin beschreibt eine

Ergebnisse der Untersuchung

Situation aus der Mittagspause, die sie immer wieder erlebt hat, in der sie grundlos ausgeschlossen wurde: *„Mittagspause zum Beispiel, du siehst sie reden mit allen nur mit dir nicht. Auch wenn du was sagst, wenn du dich traust und gehst und sagst was dann schauen sie dich komisch an drehen sich um und gehen weg. (.) es gibt schon einige Sachen, die dich für immer verletzt, weißt du. Da denkst du dir, wieso eigentlich“* (Transkription Nesrin, 9, Z. 318-322). Im Gespräch mit Azra wurde deutlich, dass sie aufgrund ihrer Herkunft Nicht-Zugehörigkeit erfahren hat. Azra hat erzählt, dass besonders ihre Pausenbrote innerhalb der Klasse zum Gesprächsthema wurden und sie aufgrund dessen ausgeschlossen wurde: *„[...] in meiner Klasse halt viele Türken waren und ich zum Beispiel als Jausen Brot eine Wurstsemmel oder so gegessen hab oder Leberkäsesemmel und das war dann so oh Gott, sie begeht eine Sünde diese ungläubige Türkin. Und ich wurde halt gemobbt und alles Mögliche [...]“* (Transkription Azra, 1, 29-32). Die GesprächspartnerInnen haben auch eine zwiespältige Situation beschrieben, sobald sich die Befragten einer Gruppe annäherten, wurden sie im Gegenzug von den anderen Gruppen ausgeschlossen und gedemütigt. Die Befragten wollten sich einer Gruppe zugehörig fühlen und wurden dafür mit Nicht-Zugehörigkeit bestraft. Nesrin beschreibt eine solche Situation: *„Wie zum Beispiel bei mir in der Schule gab es ähm einige Schülerinnen mit Kopftuch. [...] Und sie wurden als Kopftuchmaffia genannt (.) das war gar nicht lustig. Es waren vier, und ich war auch manchmal mit denen. Und dann war es so hey die Kopftuchmaffia kommt. (.) Das war so unangenehm, weißt du. Du denkst dir hey wo soll ich hin wenn ich mit den Kopftuchträgerinnen bin, gehör ich zur Maffia, wenn ich zu jemand anderen geh- [...]“* (Transkription Nesrin, 10f, Z.384-391).

Besonders negativ und prägend haben Azra und Nesrin Momente und Situationen erfahren, die sich auf den außerschulischen Bereich bezogen haben, in denen sie bewusst von ihren MitschülerInnen ausgeschlossen wurden. Azra schildert eine Situation in der sie zu Geburtstagsfeiern oder außerschulischen Aktivitäten von ihren KlassenkameradInnen bewusst nicht eingeladen wurde. Daneben beschreibt Azra eine weitere Ausschlusserfahrung, die sie erlebt hat, da andere MitschülerInnen hinter ihrem Rücken über sie gesprochen haben: *„Zum Beispiel die Türkinnen, du siehst wenn die halt flüstern und du kommst in die Nähe von der Gruppe und auf einmal hören sie auf zu reden. Oder (.) ja (.) man wird nicht so in diese ganzen internen Sachen miteinbezogen oder außerhalb der Schule treffen sich alle aber dir wird nicht Bescheid gegeben oder es gibt irgendwelche Geburtstagsfeiern und du wirst nicht*

eingeladen“ (Transkription Azra, 5, Z. 155-160). Auch Nesrin beschreibt Situationen in denen sie absichtlich von ihren MitschülerInnen ausgeschlossen wurde und nicht zu außerschulischen Feiern oder Aktivitäten eingeladen wurde: *„Und ähm es gibt viele auch von den Schülern da hab ich manchmal Schwierigkeiten gehabt, die schließen mich wirklich aus. Wie zum Beispiel ja gehen wir danach noch was Trinken nach der Schule oder Essen gemeinsam, gemeinsam in der Pause und ich bin wieder nicht eingeladen. Und es wird nicht darauf geachtet ob ich dabei bin oder nicht, oder du fühlst dich unwohl wenn du mit denen zusammen bist“* (Transkription Nesrin, 6, Z. 206-212). Diesen bewussten Ausschluss ihrer MitschülerInnen, erlebten die Befragten nicht nur als *Horormomente*, sondern auch als psychische Belastung, denn auch während des Unterrichts erlebten sie Formen von Nicht-Zugehörigkeit.

4.1.2 Sprachliche Schwierigkeiten

Eine weitere Möglichkeit um den jugendlichen MigrantInnen ihre Nicht-Zugehörigkeit aufzuzeigen sahen die MitschülerInnen in den sprachlichen Schwierigkeiten der Betroffenen. Aufgrund der Problematik mit der Sprache, wurden die Interviewten nicht in der Klassengemeinschaft aufgenommen. Vielmehr hat die sprachliche Barriere das Verhalten der MitschülerInnen unterstützt, um sie weiterhin auszuschließen, zum Teil durch verbale Gewalt. Aber auch die schulischen Anforderungen wurden durch die Sprache teilweise zur Belastung. Dieses Kapitel beschreibt, zu welchen *Horormomenten* die sprachlichen Schwierigkeiten geführt haben.

Ausschluss aus Lerngruppen

Die GesprächspartnerInnen sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten migriert, ein Teil lebt seit 15 Jahren im deutschsprachigen Raum, ein anderer Teil hingegen erst seit zwei Jahren. Unabhängig davon, wie lange die Befragten bereits in Deutschland oder Österreich leben, war das Thema Sprache in jedem Interview ein zentraler Gesprächspunkt. Die Befragten haben im Interview geäußert, dass sie zum Zeitpunkt des Schuleintritts nur geringe sprachliche Kenntnisse hatten. Diese sprachlichen Schwierigkeiten führten erneut zu Ausschluss und Ausgrenzung der Befragten. Ein wichtiges Ergebnis liefert ein Auszug aus dem Interview mit Yegor. Dieser schildert im Gespräch, dass seine geringen sprachlichen Kenntnisse dazu führten, dass er im Unterricht von seinen SchulkameradInnen ausgeschlossen wurde. Yegor beschreibt diese soziale Fremdheitserfahrung wie folgt: *„Also im Chemieunterricht mussten wir ja*

Ergebnisse der Untersuchung

einen Versuch machen und da wurden halt alle in Zweiergruppen zugeteilt und da sind halt noch paar Leute übrig geblieben genauso wie ich. Und da wurd ich halt so einem Jungen zugeteilt der hat sich so ganz stark aufgeregt von wegen warum krieg ich den, dann muss ich ja quasi die ganze Arbeit machen. Hat ganz dolle auf den Tisch gehauen und so [...]“ (Transkript Yegor, 4, Z. 98-102). Wie dieses Beispiel zeigt, führt die sprachliche Barriere nicht nur zu Verständnisproblemen hinsichtlich des Unterrichtstoffes. Die Problematik der Sprache führt soweit, dass es zu Ärger unter den MitschülerInnen kommt, da ein Teil der SchülerInnen das Gefühl hat benachteiligt zu werden, da sie den Großteil der Arbeit zu erledigen haben. Die betroffenen SchülerInnen, die sprachliche Schwierigkeiten haben, werden zu unbeliebten Gruppenmitglieder, da diese nur einen kleinen Teil der Aufgaben selbstständig erledigen können. Auch Nesrin beschreibt eine Situation in der sie sich einer Lerngruppe anschließen wollte als frustrierend: *„Ja bei den Schularbeiten, es war so es wurde immer ausgemacht wer was lernt, damit sie einander helfen können. Und ich war echt gut, ich hatte gute Noten aber sie haben nie gesagt, dass ich da mitmachen kann. Auch wenn ich gefragt hab, dann kam ja können wir mal machen und ich seh sie machen es aber ohne mich“* (Transkription Nesrin, 12f, Z. 465-468). Der Interviewpartner Andrei beschreibt sich selbst als guten Schüler, der sein Wissen gerne teilte, doch seine MitschülerInnen haben nicht immer positiv auf seine Beiträge reagiert: *„[...] äh ja manchmal so komisch gestöhnt oder ne schon wieder der [...]“* (Transkription Andrei, 15, Z. 546-547).

Schulische Benachteiligungen

Neben den negativen Erfahrungen, welche die Betroffenen aufgrund der sprachlichen Barriere mit ihren MitschülerInnen erlebt haben, hat auch das Schulsystem zu Problemen und demotivierenden Ereignissen geführt. In einigen Fächern war die sprachliche Barriere für einen Teil der Befragten kein Problem, doch in Fächern wie Deutsch, Geschichte, Geographie und der zweiten Fremdsprache wurde die Sprache erneut zur Hürde. Teilweise führten die sprachlichen Schwierigkeiten zu belastenden Erfahrungen im Unterricht. *„Weil wenn man die Sprache nicht versteht kannst du Biologie nicht verstehen, Physik, Chemie kannst du einfach nicht verstehen [...]“* (Transkript Nesrin, 2, 64-65). Auch Darko beschreibt wie ratlos er aufgrund der sprachlichen Barriere im Unterricht war: *„[...] ich hatte kein Latein in der letzten Schule und dann hatte ich hier Latein und sie hatten schon drei*

oder vier Jahre Latein davor. (.) Und dann also es gab dann Übersetzungen aus Latein äh zum Deutschen und (.) wie kann man eigentlich irgendwas was aus der Sprache die man nicht kennt übersetzen zur Sprache @die man genauso wenig kennt@“ (Transkription Darko, 12, Z. 399-403)? Außerdem beschreibt der Interviewpartner Darko, dass die Verständigungsprobleme auch zu Drucksituationen führten und er an seinem Wissen und Kompetenzen zweifelte. Dazu hat Darko ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht genannt: „[...] zum Beispiel in Geschichte äh es gab ungefähr 40 Prozent Sachen, die Grundwissen waren. Aber ich hab's überhaupt nicht gelernt und deswegen wusste ich überhaupt nicht und die Lehrerin gesagt hat und so ja das müsst ihr Wissen und so das ist selbstverständlich und dann hab ich keine Ahnung um was es überhaupt geht [...]“ (Transkription Darko, 2, Z. 323-326).

Verbale Gewalt

Die psychischen Belastungen erlebten die GesprächspartnerInnen auch durch verbale Beschimpfungen ihrer MitschülerInnen, welche die Befragten teilweise aufgrund der Sprachbarriere nicht verstanden haben. Andrei beschreibt die erlebten Erfahrungen als furchtbar, da er nicht verstanden hat, was seine KlassenkameradInnen zu ihm gesagt haben bzw. wie diese ihn beschimpft haben. So schilderte Andrei im Interview folgende Situation: „[...] aber die Sache ist die am Anfang im ersten halben Jahr hab ich die ja kaum verstanden was die von mir wollten. [...] Aber manchmal haben die mich so angemacht, aber dadurch, dass ich nichts verstanden habe hab ich immer Ja Ja gesagt und weiter halt gegangen, ich hab halt nicht so richtig verstanden was die überhaupt von mir wollen. Allen ins Gesicht gelächelt und weitergegangen das wars eigentlich. Aber die waren schon, also ne die also die waren @furchtbar@. Meine Klasse war nicht so schön“ (Transkription Andrei, 3, Z. 77-86). Eine andere Situation schilderte Nesrin, sie wurde ausgelacht, sobald sie etwas falsch gesagt hat. Denn auch in diesem Interview hat sich gezeigt, dass die sprachliche Barriere bei der Befragten zu Ausschluss und verbaler Gewalt in der Klassengemeinschaft geführt hat. Ein Auszug aus dem Interview belegt, wie die MitschülerInnen Nesrin aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten bewusst lächerlich gemacht haben: „Jeder hat Akzent weißt du, und wenn du ganz neu in Österreich bist und du willst alles lernen (.) und diese Artikel die machen einen verrückt. @(.)@ Ich habe immer noch Probleme mit den Artikeln (.) Und ähm, das ist hahahaha sie fangen an zu lachen, sie hat die Bild gesagt anstatt das Bild. Und dann hörst du das eine

ganze Woche. Das ist ja keine Katastrophe, das machen ja auch manchmal die Österreicher und manchmal musste ich mir das die ganze Woche anhören, es wird nicht mehr lustig. Manchmal lach ich ja auch mit, manchmal sprech ich ein bestimmtes Wort nicht richtig. Und das ist manchmal peinlich und dann lach ich auch mit. [...] Aber wenn du es die ganze Woche anhören musst dann ist es gar nicht mehr schön“ (Transkript Nesrin, 10, Z. 363-374).

4.1.3 Verhalten der LehrerInnen

In der bisherigen Feinanalyse der Daten wurden besonders die MitschülerInnen als Verantwortliche für die negativen und belastenden Erfahrungen aufgezeigt. Neben den MitschülerInnen waren aber auch die LehrerInnen für das Erleben von *Horormomente* der Befragten verantwortlich. Durch das Fehlverhalten von LehrerInnen wurde das Ausgrenzungs- und Diskriminierungsverhalten der MitschülerInnen gegenüber den Betroffenen verstärkt, wenn auch unbewusst. Teilweise waren es Vorurteile im Umgang mit den jugendlichen MigrantInnen, die das Verhalten der MitschülerInnen unterstützte. Aber auch besonderes Loben oder das Hervorheben von guten Leistungen bei den betroffenen SchülerInnen, führte zu Unmut bei den KlassenkameradInnen. Im Folgenden werden die Verhaltensweisen der LehrerInnen dargestellt, um aufzuzeigen, dass auch diese einen Beitrag in Hinblick auf die erlebten *Horormomente* der Betroffenen liefern.

Zuneigung der LehrerInnen

Besonders das Gespräch mit Andrei liefert relevante Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage. Seine Schulzeit wurde maßgeblich durch das Verhalten von LehrerInnen geprägt. Andrei beschreibt eine Situation in der ihn eine Lehrerin zum Vorzeigeschüler gemacht hat. Dieses Ereignis hat seine gesamte Schulzeit negativ beeinflusst, denn seine MitschülerInnen haben es nicht als positiv empfunden, dass ein jugendlicher Migrant für seine guten Leistungen derartig hervorgehoben wird: *„[...] in der ersten Stunde in der Mathestunde hat meine Klassenlehrerin mich nach Hausaufgaben hingestellt, mich vor ganzer Klasse wie gut ich bin und blablabla. Äh, dass es denen peinlich sein soll, dass ein ausländisches Kind besser ist als die sind. Also es war @kein gutes Timing von der Lehrerin@ glaub ich. [...] @Hatte ich vielleicht ein bisschen Pech gehabt@ aber hat sie halt gemacht“* (Transkription Andrei, 3, Z. 71-74; 11, Z. 396-397). Dieses positive Verhalten der LehrerInnen sieht Andrei sehr kritisch, denn seine MitschülerInnen sind ihm gegenüber mit Missgunst begegnet: *„Die*

waren total begeistert von mir also meine Lehrer hab ich gemocht, ich glaube das war auch das Problem. Die Lehrer haben mich richtig gemocht und das haben die auch gezeigt. Und das darf man auch von Lehrerseite her nicht so machen. Also vor allem nicht mit ausländischen- ne wenn man nicht beliebt in der Schule ist und dann noch Lehrer einen mögen, also das geht gar nicht“ (Transkription Andrei, 13, Z. 490-495). Eine vergleichbare Situation beschreibt Yegor, der auch von einem Lehrer zum Vorzeigeschüler der Klasse gemacht wurde, das zu Unmut bei seinen MitschülerInnen geführt hat: *„Und da wurd ich dann so ein bisschen von den Lehrern also mehr oder weniger hervorgehoben. Seht ihr, ihr könnt das auch machen der spricht nicht so richtig Deutsch und der ist neu hier und der macht das trotzdem“* (Transkription Yegor, 3, Z. 76-78). Andrei ist der Meinung, dass die Zuneigung der LehrerInnen, die Abneigung seiner MitschülerInnen ihm gegenüber noch verstärkt hat. Diese Annahme bestätigt sich in einer anderen Situation, als er von einem Lehrer eine schlechte Note bekommen hat und die anderen MitschülerInnen dem Lehrer dafür stark zujubelten. Dieses Ereignis in dem sich seine Klasse gegen ihn verschwört, schildert Andrei folgendermaßen: *„Und dann hab ich die schlechten Noten bekommen im Sportunterricht, das war meistens der Fall. Warum auch immer, ich bin halt sehr gut im Turnen ich war in der Ukraine in der Turnschule und wir hatten vor den Prüfungen mussten wir Turnen machen, also vor den Prüfungen um zugelassen zu werden mussten wir Sportprüfung machen und da gabs zum Glück drei Sportlehrer. Zwei Lehrerinnen und einen Lehrer und des war Turnen, Handstand, Rolle kann ich. Und da haben mir die Lehrerinnen immer Eins, Eins geben und der Lehrer Vier. Eins Eins und Vier. Und wo die Vier kam haben alle geklatscht. Und ich dachte mir so ja okay von mir aus. @(.)@ Wie gesagt es war schon meistens schon richtig hart @(.)@“* (Transkription Andrei, 15, Z. 558-566).

Passive Haltung der LehrerInnen

Die InterviewpartnerInnen haben von Streitsituationen erzählt, in denen die LehrerInnen bewusst nicht eingeschritten sind und so das Gefühl von Nicht-Zugehörigkeit unterstützt haben. Dieses bewusste Wegschauen der LehrerInnen führte bei den Befragten ebenso wie das Diskriminierungs- und Ausgrenzungsverhalten der MitschülerInnen zu psychischen Belastungen. Azra hat eine Situation erlebt in der sie vor den Augen der LehrerInnen von ihren MitschülerInnen aufgrund ihres Pausenbrotes diskriminiert und gehänselt wurde.

Ergebnisse der Untersuchung

Obwohl die LehrerInnen diese Situation beobachtet haben, ignorierten sie die negativen Verhaltensweisen der MitschülerInnen. Azra hat sich sehr hilflos gefühlt, doch besonders von ihren LehrerInnen hat sie sich im Stich gelassen gefühlt. Das folgende Zitat zeigt wie prägend diese Erfahrungen für Azra waren: *„Äh halt meinen Eltern erzählt, dass ich komisch angemacht worden bin weil ich halt Brot mit Apfel esse und ich wurde halt auch von anderen Schülern äh ausgelacht oder das ich Knoblauchesserin-, das war aber anfangs. Später gings dann eh, aber dass ich zum Beispiel eine Knoblauchfresserin bin blablabla. Und da hätten die Lehrer zum Beispiel eingreifen können (.) weil es um mein Wohlbefinden als Kind ging. Und das haben sie aber nicht, sie haben in den Pausen alles mitbekommen, mitbeobachtet sie haben aber nichts gemacht nicht eingegriffen“* (Transkription Azra, 4, Z.131-138).

Vorurteile der LehrerInnen

Zusätzlich haben einige GesprächspartnerInnen berichtet, dass ein Teil der LehrerInnen generelle Vorurteile gegenüber AusländerInnen haben und das die Betroffenen spüren ließen. Nesrin beschreibt eine Situation mit einer Lehrerin, die sie bis heute nicht vergessen kann, da ihre Lehrerin sie ständig mit den Anschlägen vom 11. September konfrontiert und in Verbindung gebracht hat: *„Und äh (.) ähm auch eine Lehrerin, sie war ein Nazi glaube ich. Sie hat mich und meinen Freund so schlecht behandelt sie hat wirklich alles mit uns verbunden, den 11. September mit uns verbunden mit anderen Sachen. So trauert ihr deswegen? Und wir so warum sollten wir? Ich war damals 15 glaub ich 16 mein Freund war 13. Also wir haben null Ahnung von dem Ganzen, wir interessieren uns auch gar nicht dafür. Trauert ihr deswegen oder wegen Bin Laden so ist das für euch schlecht, dass er gestorben ist? Wir sagen hee das geht uns gar nichts an. (.) Sie konnte das wirklich nicht verstehen“* (Transkription Nesrin, 4, Z. 114-121). Nesrin denkt auch, dass Vorurteile ein Grund für eine weitere Benachteiligung ihr gegenüber waren, dabei ging es um eine Anmeldung für eine Nachprüfung. Nesrin hat sich für diese Prüfung angemeldet, doch die Lehrerin hat die Anmeldung nicht bestätigt und sie daher nicht für die Prüfung zugelassen. Nesrin hat diese Erfahrung als sehr belastend empfunden und hat sich ungerecht behandelt gefühlt: *„Eine andere Professorin, das war so schrecklich, wir haben viele von uns haben Schwierigkeiten gehabt in einem bestimmten Fach, was macht sie ja okay Nesrin du kannst dir einen Termin ausmachen für deine Nachprüfung. Ich hab mich angemeldet ich hab gelernt und so, hab extra Nachhilfe bekommen habe mehr*

bezahlt und dann sagt sie zu mir am Prüfungstag, du stehst gar nicht auf der Prüfungsliste. Ich hab drei Prüflinge und du stehst nicht drauf. Ich bin durchgedreht. Ich hab gesagt Frau Professor wie kann das sein? Sie sehen es ja da diese Freundin, der der und der sind daneben gestanden. Alle haben es gemacht. Du stehst nicht drauf. Deshalb musste ich eine Prüfung im September machen“ (Transkription Nesrin, 7, Z. 244-253). Einen ähnlichen Vorfall gab es bei Özlem, auch sie denkt, dass ihre Herkunft und ihre Religion ein Grund für das harte Durchgreifen der Lehrerin war: *„Ah ich erinnere mich noch an der Realschule hatte ich mal ne Lehrerin, meine Englischlehrerin, da wurd ich mal, da sie wollte, dass in der Früh gebetet wird und ich wollte nicht mitbeten, da ich ja ähm nicht katholisch bin. Und daraufhin hab ich damals sogar nen Verweis von ihr bekommen weil ich nicht mitgebetet hab und da hab ich mich auch sehr diskriminiert gefühlt muss ich sagen“* (Transkription Özlem, 2, Z. 70-74).

Zusammenfassend kann die Kernkategorie *Horormomente* als Darstellung der negativen Erlebnisse der InterviewpartnerInnen verstanden werden. Es wird deutlich welchen bewussten Strategien der MitschülerInnen und LehrerInnen die Betroffenen ausgesetzt waren. Die Betroffenen sprechen davon, dass sie das Gefühl von Unerwünschtheit erlebt und gefühlt haben. Die Strategien reichten von Vorurteilen, Diskriminierung, Ausschluss, verbalen Beschimpfungen, psychischer Gewalt bis hin zu physischer Gewalt, die negative Folgen für die Befragten nach sich zogen. Diese, welche eine weitere Kernkategorie bilden, werden im folgenden Kapitel ausführlich erläutert.

4.2 Negative Folgen

Die zweite Kernkategorie *Negative Folgen* resultiert aus der ersten Kategorie, den *Horormomenten*. Denn die negativen Erfahrungen, welche die Betroffenen in der Schulkasse durch das Verhalten ihrer MitschülerInnen und LehrerInnen erlebt haben, hatte Folgen, nämlich negative. Die Art und Weise wie die MitschülerInnen die Interviewten behandelt haben, als auch die *Horormomente* selbst, hat bei den Befragten zu Isolation und Rückzug aus der Klassengemeinschaft geführt, sowie zu erheblichen psychischen Belastungen, die Depressionen und Antriebslosigkeit zur Folge hatten. Die Erfahrung von Ausgrenzung, Diskriminierung und Nicht-Zugehörigkeit führte bei den GesprächspartnerInnen zu ungewöhnlichen Handlungsweisen in der Klassengemeinschaft. Daneben haben diese negativen

Erlebnisse nachhaltige Eindrücke bei den Betroffenen hinterlassen. Im Folgenden wird das Kapitel Isolation und Rückzug sowie das Kapitel psychische Belastung Einblick in die individuellen Verhaltensweisen und Reaktionen auf die erlebten *Horormomente* geben.

4.2.1 Rückzug und Isolation

Dass die negativen Erfahrungen negative Konsequenzen nach sich zogen, wurde in den Gesprächen deutlich. Eine erste *negative Folge* bestand darin, dass sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bewusst dafür entschieden haben, sich von ihrer Klasse zu isolieren und von ihrer Außenwelt zurückzuziehen. Die Betroffenen wollten dadurch ihr Privatleben von den belastenden Erfahrungen aus der Schule trennen, um die damit einhergehenden negativen Gefühle einzudämmen. Doch nicht nur die MitschülerInnen und LehrerInnen führten zum bewussten Rückzug der Betroffenen. In den Gesprächen berichteten die Interviewten auch davon, dass die sprachlichen Schwierigkeiten dazu führten, dass sie sich bewusst aus der Gemeinschaft zurückzogen.

Die Barriere die durch die Sprache entsteht führte dazu, dass die Befragten die anfängliche Zeit in der Schule als negativ erfahren haben. Der Interviewpartner Darko hat die anfängliche Situation als sehr schlimm empfunden. Da er die Sprache nicht beherrschte, fühlte er sich sehr schlecht, da er weder seine Meinung äußern konnte, noch konnte er zeigen wer er ist, da er sich sprachlich sehr eingeschränkt gefühlt hat (vgl. Transkription Darko, 3). Darko begann sich selbst zurückzuziehen und auszuschließen, weil er die Sprache nicht richtig konnte, er beschreibt diese Erfahrung folgendermaßen: *„Den Fehler hab ich gemacht am Anfang ich war so ausgegrenzt aber nicht weil sie mich ausgegrenzt haben sondern weil ich nicht mit ihnen (.) Zeit verbringen wollte. Aber ich wollte eigentlich, aber ich wusste, dass es dumm wäre weil es war einfach schwierig weil wir haben nicht die gleiche Sprache gesprochen [...]“* (Transkription Darko, 11, Z. 349-352). Anhand von diesem Beispiel wird deutlich welche Belastung die sprachliche Barriere für den Interviewpartner dargestellt hat und zu welchen individuellen Erfahrungen die Sprache in der Klassengemeinschaft geführt hat. Bei Darko führte die sprachliche Barriere und das Nicht-Zugehörigkeitsgefühl dazu, dass er sich nach der Schule meist nur mit seinem Computer beschäftigt hat: *„Also ich war teilweise, oder ja was heißt teilweise, ich war fast immer zu Hause ich*

hab nur am Computer gespielt oder sowas. Weil ja ich hatte noch keine Freunde und dann konnte ich mich nicht so leicht integrieren [...]“ (Transkription Darko, 1, Z. 24-26).

Andrei, Nesrin und Özlem haben die erste Zeit im deutschsprachigen Raum als eine Zeit geschildert, in der sie sich, aufgrund der vielen Schwierigkeiten und dem Ausgrenzungs- und Diskriminierungsverhalten ihrer MitschülerInnen isoliert haben. So hat Andrei erzählt: *„Aber zwischen 14 und 15 Jahren also das erste Jahr war ich eigentlich die ganze Zeit alleine unterwegs. Also zu Hause halt, Isolierung ich hab mich eigentlich isoliert von der Umwelt“* (Transkription Andrei, 8, Z.281-284). Bei Nesrin haben die negativen Erfahrungen so weit geführt, dass sie zu einer Wesensveränderung beigetragen haben: *„Dann bin ich immer verschlossener und verschlossener geworden. Ich hab mich nie getraut etwas auf der Straße zu sagen oder neue Leute kennenzulernen obwohl es nicht meine Art war“* (Transkription Nesrin, 12, Z.445-447). Auch Özlem beschreibt, dass das Verhalten ihrer MitschülerInnen dazu führte, dass sie sich alleine gefühlt hat und die Schule kein Ort war, den sie gern besuchte: *„Da haben sich auch alle Mädels in der Klasse gegen mich verbündet [...]. Man fühlt sich wirklich sehr hilflos muss ich sagen. Man hat gar keine Lust mehr in die Schule zu gehen (.). Man fühlt sich einfach nur einsam und also es ist echt ein ganz ungutes Gefühl was ich eigentlich keinem wünsche“* (Transkription Özlem, 5, Z. 167-173).

Der bewusste Rückzug aus der Klassengemeinschaft war ein erster strategischer Schritt der jugendlichen MigrantInnen, um die negativen Erfahrungen einzudämmen, damit diese keinen Zugang in ihr Privatleben haben. Diese klare Abgrenzung diente dazu, um am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, sich dabei aber klar von den MitschülerInnen fernzuhalten. Nesrin schilderte ihre Abwendung von den MitschülerInnen indem sie sich auf die Lerninhalte im Unterricht konzentriert hat und zudem ihre MitschülerInnen bestmöglich ignorierte. Ihr Vorgehen hat sie im Interview wie folgt beschrieben: *„Nur über sich denken, schauen, dass man auf dem richtigen Weg ist man soll nicht viel Blödsinn machen, überhaupt in der Schulzeit da muss man sich wirklich nur aufs Lernen konzentrieren. Man hat so viel Zeit später Freunde zu finden und zu haben, aber Schulzeit, soll man sich wirklich nur aufs Lernen konzentrieren“* (Transkription Nesrin, 16, Z. 600-604). Ähnlich wie Nesrin hat auch Andrei auf seine MitschülerInnen reagiert, er hat diese ignoriert und sich auf den Unterricht konzentriert: *„Einfach nicht darauf reagieren, ich hab einfach nicht reagiert*

also ich hab die Leute auch nicht so richtig beachtet, also sie waren zwar da, aber ich war immer bei mir quasi. Nicht im Klassenkollektiv ich war bei mir, in meinen Gedanken, da ist kein Platz, jetzt ist Schule und nach acht Stunden ist es vorbei und ich bin zu Hause. Also ich hab versucht so gut es geht nicht darauf zu achten“ (Transkription Andrei, 15, Z.550-554). Damit haben sich die Betroffenen bewusst aus der Klassengemeinschaft exkludiert, um sich vor weiteren Angriffen der KlassenkameradInnen zu schützen. Primär ging es den Befragten in der Schule darum, viel zu lernen und sich zu bilden und nicht Freunde oder Anschluss zu finden. Diese entwickelte Strategie diente den jugendlichen MigrantInnen dazu, um die belastenden und negativen Erfahrungen und Erlebnisse so gut wie möglich in der Schule zu lassen und sich zu isolieren, um das Privatleben ohne diese Last zu genießen.

4.2.2 Psychische Belastungen

Ein weiteres relevantes Ergebnis für diese Kernkategorie sind die psychischen Konsequenzen, die aus den negativen Erlebnissen resultieren. Die *negativen Folgen* spiegelten sich in Antriebslosigkeit und Depressionen bei den Betroffenen wieder. Dieses Kapitel beschreibt, inwiefern sich die sozialen Fremdheitserfahrungen bei den Interviewten als *psychische Belastung* geäußert haben.

Ein Teil der InterviewpartnerInnen beschrieb, dass sich die Situation in der Klassengemeinschaft auf ihre Psyche niedergeschlagen hat. Auf die Frage, wie Andrei die negativen Situationen erlebt habe, wie er sich dabei Gefühlt habe, antwortete er, dass er sich zurückgezogen hat, da er kraftlos war und an sich selbst zweifelte. Im Gespräch schilderte er diese Erfahrungen wie folgt: *„Also öfters ich hatte keine Lust, also Antriebslosigkeit ich hatte Angst also Selbstzweifel, ein bisschen eine Depressive Phase, wars schon. Also Depressionsmäßig mhm (2). Ja also ich wollte eher so im Schatten sein, damit man mich nicht sieht, damit die mich quasi in Ruhe lassen und nichts mit ihnen zu tun haben“* (Transkription Andrei, 6, Z.210-214). Wie Andrei hat auch Nesrin erzählt, dass die Fremdheitserfahrungen in der Klassengemeinschaft bei ihr zu Depressionen geführt haben: *„In der siebten Klasse hab ich starke Depressionen deshalb bekommen ich hab mir gedacht ich pack das nicht mehr, ich kann das nicht mehr. Mir gings echt schlecht ich bin dann auch zur Schulpsychologin gegangen. Ich hab bei ihr geweint, und gesagt ich fühl mich sehr schlecht [...]“* (Transkription Nesrin, 14, Z. 531-534). Auch Yegor beschreibt, dass die sozialen Fremdheitserfahrungen ihn

an seiner Person zweifeln ließen: *„(.) Naja es war frustrierend nicht aber angenehm wars auf jeden Fall nicht [...] In manchen Situationen war es halt auch teilweise sehr frustrierend und ärgerlich so. Das ich gedacht hab ja ok ich werd nicht so akzeptiert wie ich bin. Ich versuch ja schon alles Mögliche aber es klappt einfach nicht so“* (Transkription Yegor, 4f, Z. 114-118). Andrei hat zudem beschrieben, dass diese Erfahrungen belastend hinsichtlich der Pubertät und Selbstfindungsphase gewirkt haben. So hat Andrei diese Phase durch die negativen Erlebnisse zusätzlich als herausfordernd geschildert: *„Mhm sehr viel Kraft gekostet, also in den jungen Jahren also in der Pubertätsphase und Selbstfindungsphase schon nacheinander quasi und in der Selbstfindungsphase, da haben die es einem halt schwer gemacht“* (Transkription Andrei, 7, Z. 239-241).

Eine weitere *psychische* Belastung zeigt sich dahingehend, wie die Befragten rückblickend über die Ereignisse und ihre Schulzeit denken. Andrei hat im Interview mehrmals betont, wie belastend und kritisch er dem Sportunterricht entgegensieht, da diese Stunden die schlimmsten Schulstunden für ihn waren: *„Sport generell ganzer Sportunterricht sollte verboten werden, glaub ich, für die Ausländer und Nichtausländer zusammen. Man glaubt immer das Sportunterricht die Kinder zusammenbringt aber macht es nicht, also in meinem Fall hat es nicht gewirkt. Hat nur alles schlimmer gemacht“* (Transkription Andrei, 11, Z. 400-403). Dieser kurze Auszug aus dem Gespräch mit Andrei zeigt, wie prägend der Sportunterricht für ihn war und wie schlimm er diesen durch die psychische und physische Gewalt seiner MitschülerInnen erlebt hat.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Kernkategorie *Horormomente* und *Negative Folgen* die erlebten sozialen Fremdheitserfahrungen der GesprächspartnerInnen und dessen Auswirkungen beschreiben. Es werden Antworten darauf geliefert, welche negativen Erfahrungen die Befragten aufgrund ihrer Herkunft in ihrer Schulklasse erlebt haben. Dabei wird dem/der LeserIn Einblick in die Strategien gewährt, auf welche die MitschülerInnen und LehrerInnen zurückgreifen. Es wurde deutlich, dass die Betroffenen Nicht-Zugehörigkeit, Ausgrenzung und Diskriminierung in der Schule erfahren haben. Des Weiteren wurden die Folgen für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die aus diesen negativen Erfahrungen resultieren dargestellt. Um das Kapitel *Negative Folgen* abzuschließen, wird im Sinne aller GesprächspartnerInnen eine sehr relevante Stelle aus dem Interview mit Andrei

herangezogen. Dieser Auszug ist das Ergebnis der negativen Erfahrungen, die Andrei folgendermaßen äußert: „*Die haben beim Schulabschluss so gesagt, dass man sich gerne an die Schulzeiten erinnert aber @das ist nicht der Fall@*“ (Transkription Andrei, 13, Z. 484-489).

4.3 Positive Kehrseite

Die letzte Kernkategorie *Positive Kehrseite* ergibt sich aus dem Teil des Interviews, der sich mit den Bewältigungsstrategien der jugendlichen MigrantInnen beschäftigt. Dabei ging es darum, die Jugendlichen hinsichtlich ihrer negativen Erfahrungen in der Klassengemeinschaft aufgrund ihrer Herkunft zu befragen und wie sie diese Erfahrungen bewältigt haben. In Bezug auf diese Fragen und das Verhalten der GesprächspartnerInnen wurde zentral, dass sie trotz der negativen Erfahrungen viele positive Aspekte für ihre Entwicklung gewinnen konnten. Bezüglich der positiven Folgen, haben die InterviewpartnerInnen unterschiedliche Bereiche thematisiert. Das familiäre Umfeld war für die Betroffenen von entscheidender Bedeutung, denn durch die Unterstützung und die Ratschläge der Eltern war es den jugendlichen MigrantInnen möglich, positive Aspekte aus den Erfahrungen zu ziehen. Die Gespräche zeigten, dass die Reaktion der Befragten nicht darin lag, die Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen über sich ergehen zu lassen. Stattdessen trotzen die GesprächspartnerInnen dem Verhalten ihrer MitschülerInnen. Diese Erfahrungen prägten und formten nicht nur die Persönlichkeit der Betroffenen, sie unterstützten auch die Zielstrebigkeit und Ehrgeizentwicklung. Dieses Kapitel beschreibt die Strategien, welche die Betroffenen herangezogen haben, um die sozialen Fremdheitserfahrungen zu bewältigen. Daneben werden auch die positiven Aspekte angeführt, welche die Interviewten hinsichtlich ihrer Persönlichkeit und Zukunftsplanung genannt haben. In den Gesprächen wurde deutlich, dass die belastenden und negativen Erfahrungen die Interviewten bereichert haben. Anders als in den vorangegangenen Kapiteln gibt es in diesem keine Unterkapitel, da die Faktoren, welche zur *positiven Kehrseite* führen, sich gegenseitig bedingen und ein großes Ganzes bilden.

Ein positiver Moment, der aus zwei Interviews hervorging, hat mit dem Sportunterricht zu tun. Neben den negativen Erfahrungen den der Großteil der Befragten im Sportunterricht gemacht haben, hat es auch Gespräche gegeben, in denen sich herausstellte, dass der Sportunterricht zu einem besseren Verhältnis unter

den MitschülerInnen beigetragen hat. Yegor hat seine Erfahrungen als positiv beschrieben: *„Und im Sportunterricht war ich so was Fußball anging einer der Besten, deswegen kam auch diese gewisse ähm ja Vertrauen und Zuneigung von den Mitschülern dann. Also zumindest von den Jungs so. Wo man dann sehen konnte, ok sie können mich mehr oder weniger schön langsam leiden“* (Transkript Yegor, 3, Z. 58-61). Auch Darko hat den Sport mit seinen MitschülerInnen als eine Art Eisbrecher empfunden. Darko trainiert seit einiger Zeit mit einem Teil der Mitschüler im gleichen Handballverein, darüber hinaus spielen sie gemeinsam Fußball (vgl. Transkription Darko, 11). Im Gespräch mit Darko stellte sich der Sport als wesentlicher Moment dar, der ihm Zugang in die Klassengemeinschaft ermöglicht hat. So hat er im Gespräch von der anfänglichen schwierigen Zeit erzählt, die sich wie folgt entwickelte: *„Weil ja ich hatte noch keine Freunde und dann konnte ich mich nicht so leicht integrieren äh und dann mit der Zeit kams dazu, dass ich ja mehrere Freunde hab. Und dann hab ich mit ihnen angefangen was draußen zu machen und so. Ja auch Partys und ich trainiere auch Handball und mit ihnen mach ich auch so (.) Partys oder einfach so wir spielen Fußball oder sowas draußen. Und dann ja dann, es wird immer häufiger, es ist immer häufiger geworden ja so ist es und jetzt ja“* (Transkription Darko, 1, Z. 25-31).

Eine besonders wichtige und entscheidende Rolle nehmen die Eltern und Geschwister der Betroffenen in Hinblick auf die entwickelten Strategien zur Bewältigung der negativen Erfahrungen ein. In den Gesprächen wurde ersichtlich, dass die Jugendlichen durch das Verhalten ihrer KlassenkameradInnen einen gewissen Ansporn und Motivation entwickelt haben. Bei der Entwicklung dieser Strategie, haben die Eltern und Geschwister einen wesentlichen Beitrag geleistet. Denn diese standen ihnen mit motivierenden und unterstützenden Ratschlägen zur Seite. Azra erzählte, dass ihre Schwestern ihr besonders ermutigend zusprachen und eine Vorbildfunktion hatten. *„Zum Beispiel meine Schwester, meine älteste Schwester hat immer gesagt du musst dich niemanden beweisen wie du eingestellt bist wie dein Lifestyle ist du musst dich niemanden rechtfertigen außer dir selber. Wenn du glücklich bist und im Leben zufrieden bist kann es den Anderen egal sein. Die einzigen Personen vor denen du Rechtfertigung ablegen musst, sind die Eltern bis du 18 Jahre alt bist, ab dann ist alles andere deine Sache“* (Transkription Azra, 11, Z. 404-409). In Nesrins Familie, blieb ihre Entwicklung und Veränderung nicht unbemerkt und auch ihre Familie unterstützte sie maßgeblich. Die Ratschläge der Eltern, ihre MitschülerInnen zu ignorieren, war dahingehend von Bedeutung, dass sich die

Betroffenen wieder auf das wesentliche in der Schule konzentrieren, nämlich auf die Lerninhalte: *„Ignoriere alles Nesrin. Du weißt wie gut du bist, du musst, du hast so viele Freunde außerhalb der Schule. Du wirst nicht sterben, wenn du mit denen nicht klarkommst. Ignoriere sie. Du gehst zur Schule nicht um Freunde zu finden, sondern um zu lernen. Du willst ja was Neues in die Welt bringen (.). Warum verbringst du so viel Zeit um nachzudenken was wer wie denkt über dich. Nein ignoriere es“* (Transkription Nesrin, 15, Z. 551-555). Im Gespräch mit Andrei, hat sich seine Mutter als Schlüsselfigur herausgestellt, sie motivierte ihren Sohn, dass dieser wieder Motivation und Ehrgeiz verspürte. Der Interviewpartner schilderte ein Gespräch mit seiner Mutter, woraufhin er eine sehr wichtige Entscheidung traf, nämlich bessere Leistungen als seine MitschülerInnen zu erzielen: *„[...] manchmal hab ich eben mit meiner Mutter drüber gesprochen und wollte alles schmeißen und wollte nicht mehr in die Schule gehen. Meine Mutter hat dann aber gesagt, schau mal, wenn die dort alle so drauf sind, dann ist es noch schlimmer für sie, dann sei noch besser. Das war ein guter Schachzug von meiner Mutter, zu sagen dann sei quasi noch besser, wenn die halt sehen, dass es nichts bringt was die halt machen. Und dann hab ich mich angestrengt und war noch besser als davor“* (Transkript Andrei, 4, Z. 113-118). Das Gespräch mit Andreis Mutter, war wie ein Durchbruch für ihn, da er erkannt hat, dass er nicht so sein möchte wie seine MitschülerInnen, sondern etwas Besseres werden möchte. Auch Azras Schwestern haben als Vorbildfunktion gewirkt und sie durch ihr Verhalten motiviert: *„Weil meine Schwestern haben immer alles, keine Ahnung sie waren immer stark und sie hatten immer gute Noten und sie haben immer Sachen aus Begeisterung gemacht und sie haben sich aber nicht in dem was sie sich vorgenommen haben von irgendwem bremsen lassen. Und das war für mich Motivation weil, eine Art von Motivation, weil ich das erreichen wollte was meine Schwestern können. Ich wollte genauso gut sein“* (Transkription Azra, 7, Z. 252-257). Die Schwestern haben Azra konkrete Ratschläge gegeben, die sie umsetzen sollte, um mit den negativen Erfahrungen umgehen zu können und sich zugleich von diesen abzugrenzen: *„Ja auch so Ratschläge wie zum Beispiel Azra ja du musst keine Ahnung, ja du musst Hobbys haben du musst dich beschäftigen du musst dich ablenken du musst viel lesen du musst dich entwickeln und du musst immer einen Schritt voraus sein und ja dich nicht von solchen Sachen im Leben stoppen lassen“* (Transkription Azra, 7, Z. 265-268). Die Familie von Nesrin unterstütze sie auch dabei nach vorne zu schauen und selbstbewusster zu werden: *„Du wirst besser sein, du wirst*

ihnen zeigen, hey ihr habt mich damals ausgeschlossen. Sie haben gesagt, warum verbringst du so viel Zeit mit Hass, die ganze Zeit mit Stress, darüber nachzudenken wie die Leute über dich denken. Nein, das interessiert dich nicht. Du sollst selbstbewusster sein“ (Transkription Nesrin, 15, Z. 555-559).

Dieser Motivationsschub entwickelte sich dahingehend, dass die GesprächspartnerInnen sich für einen Weg entschieden haben, der sehr viel Disziplin und Ehrgeiz verlangte. Die meisten der InterviewpartnerInnen haben zum einen entschlossen es den anderen zu beweisen, da es sie selbst motivierte und es zum anderen ihren MitschülerInnen gezeigt hat, dass sie nicht die Menschen sind, zu denen sie in der Klasse gemacht wurden. Sondern gute SchülerInnen, die gute Leistungen erbringen und zudem eine Zukunftsperspektive haben. So erzählt Nesrin: *„[...] ich wollte zeigen hey ich kann auch was hier erreichen. Ich will, dass diese Leute wenn sie mich nach zehn Jahren sehen denken, hey wir waren echt unfair zu ihr. Damit sie ein schlechtes Gewissen bekommen. Das habe ich echt vor“* (Transkription Nesrin, 13, Z. 479-482). Auch Yegor und Azra beschreiben Momente in denen sie die negativen Erfahrungen für sich nutzen und Ehrgeiz entwickelt haben. Dieser Ehrgeiz diente dazu, um sich selbst bewusst zu machen, dass die Schule eine Bildungsstätte ist. Die Befragten wollten diese Chance für ihre Zukunft nutzen und sich darüber hinaus möglichst viel Wissen und Bildung aneignen. So betont Azra im Gespräch: *„Und was du jetzt ausschöpfst, darauf kannst du dich dann setzten sozusagen in deiner Zukunft“* (Transkription Azra, 11, Z. 409-410). Auch Yegor nutze diese Erfahrungen für sich und entwickelte daraus Motivation: *„Es äh kam öfter mal vor da ja gut in manchen Situationen hab ich diese Erfahrungen einfach mal als Motivation genommen um mehr für den Unterricht zu machen“* (Transkription Yegor, 4f, 113-115).

Azra hat im Interview eine Situation beschrieben, in der sie die Anfeindungen und Vorurteile ihrer LehrerInnen aufgrund ihrer Herkunft ignoriert bzw. darüber hinweggehört hat und diese einfach akzeptiert hat. Die Ratschläge ihrer Eltern haben auch bei der Bewältigung geholfen, so beschreibt Azra wie sie mit diesen negativen Erfahrungen umgegangen ist: *„Ja zum Beispiel man stellt sich in Zweierreihen auf und man macht sich auf den Weg zu einem Ausflug oder was auch immer hat man vor und dann kommt sie so, ja ihr müsst euch benehmen und euch anpassen und wie ist das bei euch drüben (.) solche Sachen. [...] Aber das hat mich jetzt nicht wirklich tief verletzt oder so weil du hörst es dann irgendwann so oft, dass du es nicht mehr*

Ergebnisse der Untersuchung

wahrnimmst oder äh was reininterpretierst. Du denkst dir ok ja wir sind die, die sich nicht benehmen können und wir müssen jetzt Benehmen lernen. So auf die Art“ (Transkription Azra, 5f, 190-198).

Die GesprächspartnerInnen erzählten im Gespräch, dass die harte und belastende Schulzeit sie zu dem gemacht hat, was sie heute sind. Aus den negativen Erfahrungen in der Klasse, die sie aufgrund ihrer Herkunft gemacht haben, sehen sie sowohl positiv als auch negativ. Doch vor allem die positiven Aspekte die sie aus dieser Zeit für ihr Leben mitgenommen haben, werden von den Interviewten thematisiert. So beschrieben sie zum einen ihre Charakterzüge, die sie dadurch entwickelt haben, als auch ihre Grundeinstellung gegenüber gewissen Themen. Azra beschreibt die positive Kehrseite der negativen Erfahrungen dahingehend, dass diese Erlebnisse sie zu dem gemacht haben was sie heute ist. Ihre Persönlichkeit und die Art und Weise wie sie denkt wurden von den belastenden und negativen Erfahrungen grundlegend positiv beeinflusst. So hat Azra im Interview folgendes erzählt: *„Dass es eigentlich jetzt im Nachhinein denk ich mir voll super, dass diese Sachen mir passiert sind. Das hat mich als Azra ausgemacht. Das hat meine Persönlichkeit geprägt und auch mich ähm es zeichnet mich als Menschen aus wie ich auf andere Menschen zugehe, was nicht dass ich jetzt deshalb jetzt weniger fair wär aber (.) es fällt mir viel einfach aus der Perspektive von anderen Menschen einfach zu schauen und einfühlsamer zu sein und toleranter zu sein und großzügiger zu sein, das @war ich eh schon immer@ aber es ist ich mach mir nicht mehr so viele Gedanken wer was sagt oder wer wem schaden kann oder wer was gesagt hat. Sondern (.) ich sehe es gelassener es macht mich reifer, selbstbewusster“ (Transkription Azra, 11, Z. 391-400).* Nesrin beschreibt ihren steinigen Weg als einen der sie nachhaltig geprägt hat und sie zu einem erfolgsorientierten und offenen Menschen gemacht hat, sie beschreibt die Erfahrungen wie folgt: *„Ja. Ja und ich glaub wäre es nicht so in der Schule gewesen, dann hätte ich das Ganze bis hier nicht erreicht, dann wäre ich nicht so gut in der Schule gewesen, dann hätte ich meine Sprachkenntnisse auch nicht so verbessert. Dann wäre ich nicht so offen wie jetzt. Also es hatte positive und negative Sachen in sich gehabt“ (Transkription Nesrin, 16, Z. 592-595).* Auch Andrei geht auf seine Persönlichkeitsentwicklung ein, die von diesen Erfahrungen maßgeblich beeinflusst wurde: *„[...] ohne diese Erfahrungen wär ich ja vielleicht auch anders gewesen. Da es diese Erfahrungen gibt kann ich ja im Augenblick nicht beurteilen wie ich geworden wär, wie ich dadurch bin glaub ich. Ich glaube schon, dass wenn das nicht der Fall*

wäre, dass ich anders wäre. Wenn ich das nicht kennengelernt hätte, dass ich eventuell (.) die Menschenkenntnis nicht so entwickelt hätte die ich jetzt habe. Je nachdem ob sie falsch ist oder nicht, kann man auch nicht so sagen [...]“ (Transkription Andrei, 9f, Z. 333-339). Rückblickend spricht Andrei von einer Schulzeit, die ihn bereichert hat, da er jetzt toleranter hinsichtlich Diskriminierung ist, obwohl er eine besonders schwere Zeit mit seinen MitschülerInnen durchlebt hat: *„Ähm ja die haben die Pubertät nicht einfach gemacht. Sag ich mal so. Aber dadurch mich auch eigentlich im Nachhinein auch bereichert. Weil ich mehr oder weniger mit dem Thema umgehen jetzt kann was Diskriminierung und Ausgrenzung angeht“* (Transkription Andrei, 8, Z. 265-267).

Besonders im Interview mit Azra und Nesrin wurden auch Charaktereigenschaften angesprochen, die die beiden Frauen dadurch entwickelt haben. Azras Persönlichkeit wurde maßgeblich durch die belastenden und negativen Erfahrungen aus der Schulzeit geprägt. Zudem ist sie gegenüber dem Thema Ausgrenzung und Diskriminierung sensibler geworden. Ein Auszug aus dem Interview beschreibt ihre Veränderung: *„Angenehm wars sicher nicht. Aber ich glaub, dass diese Erfahrungen mich auch zu dem gemacht haben was ich heute bin und dass ich auch Empathie empfinden kann, wenn jemand neu ist oder wenn jemand ausgeschlossen wird. Oder dass ich mehr auf sowas achte als wie ein anderer der einfach vorbei geht und das nicht wahrnimmt“* (Transkription Azra, 6, 210-214). Nesrin beschreibt ihre entwickelten Charakterzüge dahingehend, dass sie offener im Umgang mit fremden Menschen ist und Selbstbewusstsein entwickelt hat. Die negativen Erfahrungen und ihre persönliche Entwicklung hat sie im Gespräch folgendermaßen beschrieben: *„Diese ganze Schulzeit hat mich selbstbewusster gemacht, viel selbstbewusster. Ich gehe jetzt auf die Straße und lerne neue Leute kennen. Ja ich bin nichtschlecht und ich sehe viele Leute stehen mir mit offenen Armen gegenüber“* (Transkription Nesrin, 15, Z. 569-571). Aber auch Yegor und Andrei sind darauf eingegangen, dass sie dadurch gewisse Stärken entwickelt haben. So wurde Yegor zielstrebig, gerade in Bezug auf die Sprache überwand auch er Hürden, um seinem Ziel, die deutsche Sprache zu beherrschen, näher zu kommen: *„[...] mehr angestrengt und versucht mal mehr in das Thema reinzukommen und einfach mal zu lernen und einfach mal die Sprache besser zu verstehen und genau vielleicht ab und zu auch mal zu einem Kollegen oder Schulkammeraden hinzugehen und einen kleinen Smalltalk zu machen“* (Transkription Yegor, 5, Z. 133-136). Andrei beschreibt wie zielstrebig und stark ihn

die negativen Erfahrungen gemacht haben: „[...] *eigentlich bin ich nur stärker daraus geworden [...]*“ (Transkription Andrei, 7, Z. 228-229). Zudem beschreibt Andrei einen Aspekt den er besonders aus dieser Zeit mitnehmen konnte: „*Zielstrebigkeit oder zielstrebig hat es auf jeden Fall gebracht, also zielstrebig*“ (Transkription Andrei, 7, Z. 224-225).

Ein weiteres relevantes Ergebnis stellte sich dahingehend heraus, dass die sozialen Fremdheitserfahrungen einige InterviewpartnerInnen so sehr geprägt haben, dass diese Erfahrungen ihre Berufswahl beeinflusst haben. So erzählt Azra, dass sie sich entschieden hat, Lehramt zu studieren, um als gutes Vorbild voranzugehen: „*Ich finde, dass es mich @viel toleranter@ gemacht hat und, dass ähm dass ich das halt mitnehmen möchte in meine Berufslaufbahn, in meine Berufslaufbahn, richtig*“ (Transkription Azra, 7, Z. 238-240). Daher möchte Azra die Erfahrungen, die sie in der Schule aufgrund ihrer Herkunft gesammelt hat, im Anschluss an ihr Lehramt Studium an ihre zukünftigen SchülerInnen weitergeben. Ihre SchülerInnen sollen tolerant und friedlich miteinander umgehen: „*Für die Zukunft einfach, dass ich das als Vorbild den Kindern anders vormache weil es sind ja an den österreichischen hauptsächlich in Wien viele Schulen mit Schülern mit einem hohen Migrationshintergrund fast 90 Prozent an manchen Schulen oder mehr. Ich glaub einfach ihnen zu zeigen, es geht auch anders es geht auch friedlicher und toleranter und ja. Es hat mich als Kind sehr verletzt innerlich, vielleicht hab ich nicht wirklich bewusst drüber direkt gesprochen, halt darüber berichtet, wie gesagt meinen Eltern. Aber jetzt im Nachhinein denke ich, dass ja das ganze wichtig und richtig war, so für mich*“ (Transkription Azra, 7, Z. 242-249). Diesen Plan verfolgt auch Özlem, denn auch sie hat sich dafür entschieden Lehramt zu studieren um eine Vorbildfunktion einzunehmen: „*Ähm vor allem (2) naja zum einen, dass ich jetzt Lehramt studiere ist ein Grund meiner Vorerfahrungen und auch was ich so mitbekommen hab von den Kindern von meinen Geschwistern und trallala, dass diese noch oft diskriminiert werden aufgrund ihrer Herkunft. Obwohl heutzutage sollte man meinen, dass (.) die Menschen toleranter geworden sind und nicht mehr so engstirnig aber es ist leider nicht so. Und ja also das ist echt so der (.) Punkt warum ich Lehramt studiert oder studiere*“ (Transkription Özlem, 6, Z. 227-232). Diese Auszüge aus den Gesprächen liefern ein wichtiges Ergebnis, die negativen Erfahrungen führen soweit, dass die Betroffenen zukünftig die Situation für SchülerInnen mit Migrationshintergrund verbessern wollen. Es ist eines ihrer Ziele, dass zukünftigen SchülerInnen nicht ähnliches widerfährt, wie den Betroffenen selbst.

Diskussion der Forschungsergebnisse

In den Gesprächen wurde deutlich, dass sie einen Beitrag leisten wollen, um die gegenwärtige Situation an Schulen mit Toleranz und Verständnis gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Die Betroffenen möchten ihre Vorbildfunktion als LehrerInnen in Schulklassen nutzen und als gutes Beispiel vorangehen.

Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen, dass die Betroffenen die Erfahrung von Ausgrenzung, Diskriminierung, Ausgrenzung und Vorurteilen gemacht haben. Doch diese ziehen nicht nur negative Reaktionen und Verhaltensweisen nach sich. Vielmehr wird in den Gesprächen ersichtlich, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund viele positive Aspekte für ihr Leben mitgenommen haben. Alle InterviewpartnerInnen unterstreichen in den Gesprächen die positive und motivierende Kehrseite dieser Erfahrungen, wie sehr diese ihre Persönlichkeit geprägt haben und wie stark und reflektiert sie dadurch geworden sind.

5 Diskussion der Forschungsergebnisse

Im Rahmen dieses Kapitels sollen im Hinblick auf die Forschungsfrage *„Auf welche Weise machen jugendliche MigrantInnen aufgrund ihrer Herkunft soziale Fremdheitserfahrungen in der Klassengemeinschaft und welche Strategien wurden von ihnen zur Bewältigung entwickelt“*, die Untersuchungsergebnisse diskutiert werden. Die Untersuchungsergebnisse sind zum einen, die Ergebnisse aus den erhobenen Interviews und zum anderen die gewonnenen Erkenntnisse aus der Literatur. Das folgende Kapitel konzentriert sich auf den Vergleich der auffälligsten Ergebnisse mit der Literatur.

Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen, dass alle Befragten aufgrund ihrer Herkunft negative Erfahrungen im Sinne von Diskriminierung, Ausgrenzung, Vorurteilen und Nicht-Zugehörigkeit in ihrer Schulklasse erlebt haben. Diesbezüglich wurden unterschiedliche Szenarien aus dem Schulalltag in den Gesprächen geschildert, die in dieser Arbeit als Horrormomente bezeichnet werden. Diese Erlebnisse hatte für jeden der InterviewpartnerInnen negative Folgen, die sich negativ auf ihre Verhaltensweise auswirkte, im Sinne von Rückzug und Isolation. Daneben schilderten die Betroffenen auch, dass die sozialen Fremdheitserfahrungen auch eine psychische Belastung dargestellt haben. Im Hinblick auf die Bewältigungsstrategien zeigte sich, dass die negativen Erfahrungen positive Auswirkungen auf die individuelle

Diskussion der Forschungsergebnisse

Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstbewusstsein der GesprächspartnerInnen hatte.

Die Analyse der erhobenen Daten zeigte eine klare Fokussierung der Befragten auf zwei wesentliche Bereiche, zum einen den Sportunterricht und zum anderen das Verhalten der LehrerInnen. Daher werden diese Punkte unter besonderer Rücksichtnahme diskutiert.

Im Hinblick auf den Theorieteil dieser Arbeit, als auch in der Literatur wird ersichtlich, dass Sport in Verbindung mit Bildung, Adoleszenz und Migration nicht thematisiert wird. Das ist für diese Masterarbeit ein relevantes Ergebnis, denn für die jugendlichen MigrantInnen stellte der Sportunterricht ein wesentliches Ereignis des Schulalltags dar, der diese nachhaltig geprägt hat. So waren die Gespräche mit den Interviewpersonen von unterschiedlichen Erfahrungen hinsichtlich des Faches Sport gekennzeichnet. Für den Großteil der Befragten stellte der Sportunterricht eine große psychische als auch physische Belastung dar, denn in diesen Stunden waren diese ihren MitschülerInnen und deren negativen Verhaltensweisen ausgesetzt. Der Sportunterricht zeigte den Interviewenden ihr Ansehen bzw. ihre Nicht-Zugehörigkeit in der Klassengemeinschaft aufgrund ihrer Herkunft deutlich auf. Positiv berichteten zwei der sechs InterviewpartnerInnen über die Erfahrungen im Sport. Diese beschrieben, den Sportunterricht als Möglichkeit, ihr sportliches Talent zu zeigen und sich zu beweisen. Tatsächlich gelang es den beiden Jugendlichen, durch ihr Können im Sport Anerkennung von den MitschülerInnen zu erhalten und fanden Zugang in die Klassengemeinschaft. Innerhalb der Fachliteratur gibt es Hinweise über die Bedeutung von Sport für jugendliche MigrantInnen. Allerdings werden dabei meist sportliche Aktivitäten außerhalb der Schule, in Vereinen und der Jugendarbeit thematisiert (vgl. Burrmann et. al 2015; Carter 2013). Inwiefern der Sportunterricht jugendliche MigrantInnen prägt, sowohl einen Beitrag zur Zugehörigkeit als auch zur Nicht-Zugehörigkeit in der Klassengemeinschaft beiträgt, wird durch die Fachliteratur nicht ersichtlich.

In Bezug auf die sozialen Fremdheitserfahrungen, welche die jugendlichen MigrantInnen erlebt haben, wurden die LehrerInnen zu einem weiteren zentralen Gesprächsthema. Eine Gemeinsamkeit mit Ergebnissen aus dem Theorieteil, die sich in den Interviews herausgestellt ist dahingehend, dass auch die LehrerInnen eine entscheidende Rolle, hinsichtlich der Ausgrenzungs- und

Diskriminierungserfahrungen einnehmen. Innerhalb der Interviews wurde erkenntlich, dass das Verhalten der LehrerInnen teilweise die negative Einstellung der MitschülerInnen gegenüber den Befragten verstärkt hat. Des Weiteren wurden auch Situationen beschrieben, in denen LehrerInnen Vorurteile den GesprächspartnerInnen entgegenbrachten. Dieses Verhalten unterstützte und bestärkte nicht nur die SchülerInnengruppen ohne Migrationshintergrund, sondern führte auch dazu, dass die Interviewten von allen Seiten in der Schule soziale Fremdheitserfahrungen machten. Dass LehrerInnen nicht vorurteilsfrei ihren SchülerInnen gegenübertraten, liefern auch Erkenntnisse aus der Literatur. Fereidooni (2011) beschreibt, dass LehrerInnen einen Beitrag zur negativen Bildungssituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund liefern, da diese nicht frei von negativen Zuschreibungen gegenüber MigrantInnen sind. Diese Vorurteile inkludieren negative ethnisch-kulturelle Zuschreibungen, welche die LehrerInnen nicht nur verbal gegenüber den SchülerInnen mit Migrationshintergrund äußern, sondern sich auch in Form von schlechten Bewertungen und Ungleichbehandlung zeigt (vgl. Fereidooni 2011, 25). Dass LehrerInnen teilweise nicht in Streitsituationen eingegriffen haben, verstärkte das Gefühl von Nicht-Zugehörigkeit bei den Befragten. Die LehrerInnen haben gegenüber den SchülerInnen eine Machtposition, diese machen sie durch Handlungen deutlich. Anhand von Noten, Übertrittsempfehlungen und dem Ausstellen von Zeugnissen an SchülerInnen, selektiert das Schulwesen bewusst aus. Dabei sind die unterschiedlichen Vorurteile gegenüber SchülerInnengruppen mit Migrationshintergrund entscheidend, denn diese können die Leistungsbewertungen zusätzlich beeinflussen (vgl. ebd.). Auch von diesen Erfahrungen beschreiben die InterviewpartnerInnen, dass sie aufgrund ihrer Herkunft anders oder schlechter von ihren LehrerInnen bewertet wurden. Allerdings ist zu betonen, dass diese negativen Erfahrungen nur mit einem Teil der Lehrpersonen gemacht wurden. Die GesprächspartnerInnen berichteten auch von positiven Erfahrungen, die sie mit ihren LehrerInnen gemacht haben, die einen wichtigen Beitrag zu ihrer schulischen Laufbahn beitrugen. Es ist festzuhalten, dass nicht alle LehrerInnen Vorurteile oder eine negative Einstellung gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben. Ähnlich wie bei SchülerInnen, gilt es LehrerInnen als Individuen zu betrachten, um hier den Fehler zu vermeiden, negative Vorurteile walten zu lassen und die gesamte Lehrerschaft aus einem Blickwinkel zu betrachten.

Die Thematik um die Lehrpersonen zeigt Überschneidungen mit der Literatur, doch gibt es Lücken, welche die GesprächspartnerInnen ansprechen aber in der Fachliteratur nicht berücksichtigt werden. In der Analyse der Ergebnisse zeigt sich, dass sich die Zuneigung von LehrerInnen negativ auf das Ansehen der Betroffenen in der Schulklasse äußert. Das positive hervorheben der erbrachten Leistungen der jugendlichen MigrantInnen führt bei den MitschülerInnen zu Unmut. Die Konsequenz ist dahingehend, dass die Befragten bewusst von ihren KlassenkameradInnen gemobbt und ausgeschlossen wurden. Anhand der Ergebnisse der Untersuchung wird ersichtlich, dass der gute Willen der LehrerInnen, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu VorzeigeschülerInnen zu machen, für die Betroffenen negative Folgen nach sich gezogen hat.

Die negativen Reaktionen der MitschülerInnen, die zum Teil aus der Zuneigung der LehrerInnen gegenüber den Befragten resultieren, verstärken das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit aufgrund ihres Migrationshintergrunds. Im Hinblick auf diesen Aspekt, gibt es Übereinstimmungen mit der Literatur. Mecheril und Hoffarth (2009) beschreiben, dass Migration Differenzlinien schafft und diese führen zu gesellschaftlichen Unterscheidungen (vgl. Mecheril / Hoffarth 2009,244). Die negativen Vorurteile, welche die MitschülerInnen gegenüber den Befragten haben, werden von dem positiven und unterstützenden Verhalten der LehrerInnen verstärkt. Dieses Bild macht die Betroffenen zu Fremden, die zugleich durch ihre guten Leistungen und das Lob der LehrerInnen zu einer bedrohlichen Konkurrenz werden. Das Ergebnis ist die Nicht-Zugehörigkeit der Betroffene in der Klassengemeinschaft. Auch diesen Aspekt beschreibt Mecheril (2012), dass Vorurteile in der gegenwärtigen Gesellschaft gegenüber MigrantInnen zur Ausgrenzung dieser Personengruppe führt (vgl. Mecheril 2012, 15). Dieses Gefühl der Unerwünschtheit durch das Verhalten der MitschülerInnen, beschrieben die GesprächspartnerInnen als sehr belastend und definierte zugleich ihre soziale Stellung innerhalb der Klasse. Auch Günther (2009) und Koller (2009) beschreiben wie prägend das Erleben von Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit aufgrund der Herkunft für Adoleszente ist.

Ein weiteres relevantes Ergebnis, führt zu den anfangs mangelnden Deutschen Sprachkenntnissen der Befragten, die zu unterschiedlichen Problemen in der Schule geführt haben. Die Sprachbarriere führt zu allgemeinen Verständnisschwierigkeiten die sich teilweise im Unterricht äußerten, da es für die Befragten schwer war den

Inhalten zu folgen. LehrerInnen setzen ein gewisses Grundwissen an SchülerInnen voraus, ob diese einen Migrationshintergrund vorweisen oder nicht ist in diesem Fall irrelevant. Diese Haltung der LehrerInnen ist die Folge der institutionellen Rahmenbedingungen bzw. dem Lehrplan. In den Gesprächen wird ersichtlich wie entscheidend gute Sprachkompetenz innerhalb der Schule sind. Die Aussagen der Befragten überlagern sich mit Erkenntnissen aus der Literatur, auch Kuhlmann (2012) und Ruhose (2013) kommen in ihrem Bericht darauf zu sprechen, dass die Sprachkompetenzen von MigrantInnen Einfluss auf die Leistungserfolge nehmen. Sobald die Sprache im Ankunftsland von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beherrscht wird, fällt es ihnen leichter, Unterrichtsinhalten zu folgen (vgl. Ruhose 2013, 30). Nicht nur hinsichtlich den Schulleistungen und dem damit einhergehenden Bildungserfolg spielt die Sprache eine wesentliche Rolle, sondern auch für die Integration in die Klassengemeinschaft. Auch Schnitzer (2013) kam hinsichtlich des Integrationsprozesses zu dem Ergebnis, dass die Sprachkenntnisse des Ankunftslandes, einen maßgeblichen Beitrag zur Integration in die Gesellschaft bzw. die Schulklasse leistet (vgl. Schnitzer 2013, 137). Abschließend ist zu erwähnen, dass alle InterviewpartnerInnen betonen, welche entscheidende Rolle die Sprache einnimmt, daher raten sie jede/r MigrantIn schnellstmöglich die Sprache des Ankunftslandes zu lernen. Obwohl innerhalb der Fachliteratur viel Kritik darüber geäußert wird, dass die allgemeinen institutionellen Rahmenbedingungen, die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Schule nicht fördern (vgl. Mecheril 2012, 29), zum Beispiel durch gleiche Regeln und Bewertungsmaßstäbe für sprachliche Leistungen bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Fereidooni 2011, 26). Die Befragten selbst, auch wenn diese die Gleichbehandlung mit SchülerInnen ohne Migrationshintergrund teilweise als ungerecht empfunden haben, wie auch Fereidooni (2011) feststellte, empfinden die Befragten es als essentiell, die Deutsche Sprache schnellstmöglich zu erlernen.

In Bezugnahme auf den zweiten Aspekt, die entwickelten Strategien der jugendlichen MigrantInnen aufgrund der negativen Erfahrungen, wurde ersichtlich, dass die Erlebnisse für jeden Gesprächspartner und jede Gesprächspartnerin eine positive Kehrseite haben. Eine angewandte Strategie der Betroffenen, sich aus der Klassengemeinschaft zu isolieren und zurückzuziehen, wird im Nachhinein von den Betroffenen kritisch betrachtet. Es war rückblickend nicht die optimale Lösung, sich aufgrund von Ausgrenzung und Diskriminierung von der Außenwelt abzuschotten und

auf diese negative Erfahrung der Art zu reagieren. Diese Bedenken der InterviewpartnerInnen werden von Aussagen im Theorieteil gestützt. Hurrelmann et.al. (2014) schreibt, dass ausweichende und passive Strategien nicht Problemlösend fungieren. Der Rückzug der Betroffenen in ihr Privatleben führte daher nicht zur gewünschten Lösung der Probleme innerhalb der Schule. Daher entwickelten die GesprächspartnerInnen eine Strategie, um ihr Leben von den negativen Erfahrungen aus der Schule zu trennen. Sie entschieden sich die Erfahrungen von Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit in der Schule zu belassen und diese einzudämmen, damit diese keinen Einfluss auf ihr Privatleben nehmen. Die Betroffenen entwickelten auf Grund ihrer Situation eine flexible Strategie, den sie ihren individuellen Erfahrungen angepasst haben. Die psychische Belastung in der Schule sollte keinen Zugang in den außerschulischen Bereich der Betroffenen finden, dieser Aspekt kann als positive Strategie bezeichnet werden. Balz (2012) und Hurrelmann (2014) betrachten günstige Bewältigungsstrategien als jene, die ein flexibles Verhalten der Betroffenen enthalten, die entsprechend der Situation angepasst werden. Dieser Empfehlung aus der Literatur, folgen die Betroffenen, sie passen ihr Verhalten den Gegebenheiten in der Schule an und bewältigen auf diesem Weg ihre individuellen Belastungen.

Ein weiteres relevantes Ergebnis, das aus den Gesprächen mit den InterviewpartnerInnen hervorgeht ist, dass das Verhalten der MitschülerInnen und LehrerInnen führte dazu, dass die Betroffenen einen gewissen Ansporn und Motivation für die Schule entwickelten. Es wurde ganz deutlich, dass die GesprächspartnerInnen es nicht zulassen wollten, dass diese negativen und belastenden Erfahrungen einen zu großen Einfluss auf ihr Befinden nehmen. Das Ziel war eine Trotzreaktion gegenüber den Verhaltensweisen der MitschülerInnen, die Betroffenen wollten mit guten Leistungen sowohl die Klassenkameradinnen als auch die LehrerInnen überzeugen. So lag das Ziel zum einen darin, es den anderen zu beweisen und Motivation daraus zu ziehen und zum anderen sich nicht dieser negativen Position hinzugeben. Diese positiven Veränderungen der Verhaltensweisen werden nach Balz (2012) und Hurrelmann et. al. (2014) in der Literatur als günstige Bewältigungsstrategie verstanden. In den Gesprächen wurde deutlich, dass die Interviewten die Schule bestmöglich absolvieren wollten. Zum einen, um ihren KlassenkameradInnen zu beweisen, dass sie gute SchülerInnen sind und zum anderen, um eine gute Ausgangspositionen für die Zukunft und die Arbeitswelt zu haben. In der Literatur wird ersichtlich, wie Harring (2014) schreibt, dass gute Bildung die Voraussetzung und der

Grundstein für eine erfolgreiche Zukunft ist. Diese Ansicht vertreten auch die InterviewpartnerInnen, die Ergebnisse der Literatur stimmen mit der Einstellung der Befragten überein.

Bei der Entwicklung dieser Strategie wirkten die Eltern als Unterstützung mit, allgemein wurde die Familie als wichtiger Beistand für die Entwicklung der Bewältigungsstrategien genannt. Die Relevanz der Familien für die Betroffenen zeigt sich auch im Theorieteil dieser Arbeit. Hurrelmann et. al. (2014) beschreibt welche entscheidende Rolle die Eltern in diesem Prozess einnehmen. Durch ihre Vorbildfunktion können sie unterstützend wirken, damit ihre Kinder die schweren und ungünstigen Lebenslagen bewältigen können und positive Bewältigungsstrategien entwickeln. Auch Rosen (2013) betont, welche wichtige Rolle die Eltern für die jugendlichen SchülerInnen mit Migrationshintergrund einnehmen. Diese helfen ihren Kindern im Falle von mangelnder schulischer oder außerfamiliärer Anerkennung und Ausgrenzungserfahrungen, diese negativen Erfahrungen durch Unterstützung zu verarbeiten (vgl. Rosen 2013, 149).

Welchen nachhaltig prägenden Einfluss die sozialen Fremdheitserfahrungen auf die Entwicklung der Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen nehmen wird in der Analyse der Daten ersichtlich. Die Schulzeit und damit einhergehenden negativen und belastenden Erfahrungen haben die Betroffenen zu den Menschen gemacht, die sie heute sind. Die harten Zeiten in der Klasse betrachten die Interviewten rückblickend teilweise negativ, doch die positiven Aspekte überwiegen. Die positive Kehrseite ist dahingehend, dass die Befragten die belastenden Erfahrungen aus diesem Lebensabschnitt für ihre individuelle Reifung und Entwicklung mitgenommen haben. Besonders wurden Charakterzüge und Grundeinstellungen gegenüber Themen und Ereignissen geschildert, die sie sich durch die sozialen Fremdheitserfahrungen angeeignet haben. Dass negativen Erfahrungen die Persönlichkeit derart beeinflussen, wird auch innerhalb der Theorie geschildert. Günther (2009) beschreibt, dass Fremdheitserfahrungen im Sinne von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit das Hineinwachsen in die Gesellschaft bestimmen und somit die individuelle Persönlichkeit prägen (vgl. Günther 2009, 124). Im Hinblick auf günstige Bewältigungsstrategien schreibt Hurrelmann et al. (2014), dass sich flexible Strategien zur Bewältigung von diesen negativen Erfahrungen, positiv auf die Persönlichkeit der Betroffenen auswirken, da sie dadurch gestärkt und stabilisiert wird (vgl. Hurrelmann et. al. 2014,

69f). Übereinstimmend aus der Literatur und den Daten aus den Erhebungen dieser Masterarbeit, kann festgehalten werden, dass eine hohe Kompetenz zur Bewältigung der negativen Erfahrungen zu einem größeren Selbstbewusstsein beiträgt und dazu, dass Herausforderungen positiv angenommen und bewältigt werden (vgl. ebd.).

Hummerich (2009) spricht davon, dass negative Erfahrungen im Hinblick auf das gesamte Schulsystem gemacht werden. Sowohl von Seiten der Institution Schule als Ganzes, den LehrerInnen als auch den KlassenkameradInnen erfahren die jugendlichen MigrantInnen Ausgrenzung und Benachteiligung. Diese belastenden Erfahrungen können laut Hummerich (2009) sowohl die schulische Laufbahn als auch die Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Jugendlichen bedrohen (vgl. Hummerich 2009, 11). Auch der Autor Harring (2014) stellt in seinem Beitrag fest, dass sich die Erfahrung von Benachteiligung, Nicht-Zugehörigkeit und Ausgrenzung auf die zukünftige Situation in der Arbeitswelt überträgt. Damit meint Harring (2014), dass die Wahrscheinlichkeit bei Menschen, die bereits als Jugendliche Ungleichbehandlung erfahren haben höher ist, diese Erfahrung auch im Berufsleben bzw. der Ausbildung zu machen (vgl. Harring 2014, 296). Diese Erkenntnisse der Literatur überschneiden sich nur bedingt mit den Ergebnissen aus dem erhobenen Datenmaterial und stellt daher ein sehr relevantes Ergebnis der Masterarbeit dar. Die Betroffenen betonen, dass die Schulzeit durch die Erfahrung von sozialen Fremdheitserfahrungen als sehr belastend erlebt wurde, diese allerdings ihre Persönlichkeitsentwicklung positiv stärkte. In den Gesprächen wird erkenntlich, dass die jugendlichen MigrantInnen heute mit diesen Erfahrungen ganz anders umgehen und sich diese Art der Ausgrenzung und Diskriminierung nicht bieten lassen, sondern dagegen angehen, indem sie ihrem Gegenüber Widerstand leisten und darüber sprechen. Diese selbstbewusste Einstellung der InterviewpartnerInnen spiegelt sich bei einigen auch in seiner/ihrer Berufswahl und seinem/ihrer Auftreten im Beruf wieder. Durch die Erfahrungen in der Schule, entschied sich ein Teil der Befragten Lehramt zu studieren. Ziel ist es zu einer Vorbildfunktion für SchülerInnen zu werden, und ihre/seine Position als LehrerIn zu nutzen und gegen Diskriminierung und Ungleichbehandlung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb der Schule vorzugehen. Die GesprächspartnerInnen beschreiben ihre derzeitige Position, egal ob im Studium oder im Beruf als eine, in der sie durch die negativen Erfahrungen sehr selbstbewusst geworden sind und die Erfahrung von Ungleichbehandlung nicht mehr zulassen. Besonders im Hinblick auf die Berufswahl der Betroffenen zeigt sich ein

entscheidender Aspekt, der aus den sozialen Fremdheitserfahrungen resultiert. Die Ergebnisse dieser Interviews widersprechen demnach in einigen Aspekten den Erkenntnissen aus der Literatur, viel mehr können die angeführten Ergebnisse als Ergänzung zur Literatur betrachtet werden.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Das Thema Migration in Bezug auf den schulischen Bereich, findet sowohl in der Gesellschaft als auch in der Politik seit Jahren Beachtung. Dabei geht es zum Teil darum, wie es geschafft werden kann, dass SchülerInnengruppen mit Migrationshintergrund in PISA-Studien besser abschneiden. Darüber hinaus geht es in Diskussionen darum, wie die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestmöglich in der Schulklasse gelingt. Unter anderem liegt das Interesse der vorliegenden Masterarbeit darin, Einsicht in den Schulalltag jugendlicher MigrantInnen zu liefern, die sozialen Fremdheitserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft ausgesetzt waren und wie die Betroffenen mit diesen Erfahrungen umgegangen sind.

Im Zuge der theoretischen Ausführung zu Beginn dieser Masterarbeit konnte gezeigt werden, dass der Begriff „Migration“ aufgrund der damit negativen Verbindungen umstritten ist. Zudem scheitert der Versuch den Begriff „Migration“ zu definieren, da es sich um ein komplexes Phänomen handelt, für das keine einheitliche Begriffsdefinition existiert (vgl. Boeckh 2012, 412). Die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Adoleszenz“ verdeutlichte, dass die Adoleszenz die Lebensphase beschreibt, in der ein Entwicklungsprozess vollzogen wird, in dem der/die Jugendliche zum Erwachsenen heranreift (vgl. King 2013, 16). Des Weiteren zeigt der vorliegende Theorieteil auf, welche Herausforderungen jugendliche MigrantInnen zu bewältigen haben, zum einen den Lebensabschnitt Adoleszenz und zum anderen die Aufgaben, welche die Migration mit sich bringt. Soziale Fremdheitserfahrungen beinhaltet Erfahrungen die durch Migration erlebt werden. Der Begriff „Soziale Fremdheitserfahrungen“ bezeichnet die soziale Stellung eines Menschen aufgrund kultureller Zuschreibungen. In dieser Arbeit ist der Fokus auf jugendliche MigrantInnen gerichtet, sobald diese Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit in der Klassengemeinschaft aufgrund ihrer Herkunft empfinden, ist von sozialer Fremdheit die Rede. Sobald die negativen Zuschreibungen, das Ausgrenzverhalten und Ungleichbehandlung aufgrund des Migrationshintergrundes erlebt werden und dieser

Aspekt in den Blick gerät und Grund für die Unterscheidung ist, wird von sozialen Fremdheitserfahrungen gesprochen (vgl. Stenger 1997, 160 / vgl. Münkler / Ladwig 1997, 8). Sobald Kinder und Jugendliche diese negativen Erfahrungen machen, wird in dem Kapitel Bewältigungsstrategien aufgezeigt welche Strategien besonders günstig sind, um die Fähigkeit zu entwickeln mit den psychischen und sozialen Problemen umzugehen (vgl. Hurrelmann 2012, 73). Obwohl das Thema Migration und Schule seit Jahren behandelt und diskutiert wird, verliert das Thema nicht an Aktualität. Nach wie vor gibt es keine Lösung dafür, wie die Integration und die Bildungssituation von jugendlichen MigrantInnen bestmöglich gelöst werden können. Um einen Einblick in die Erfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrem Schulalltag zu erhalten, wurden sechs Leitfaden gestützte Interviews durchgeführt. Das erhobene Datenmaterial wurde im Anschluss in Anlehnung an die Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996) ausgewertet.

Die Auswertung des Datenmaterials zeigte, dass alle GesprächspartnerInnen soziale Fremdheitserfahrung in Form von Ausgrenzung, Nicht-Zugehörigkeit, Diskriminierung und Ungleichbehandlung aufgrund ihrer Herkunft erlebt haben. Dabei wurden die geschilderten negativen Erfahrungen unter der Kernkategorie Horrormomente zusammengefasst, da diese Erlebnisse als schrecklich und belastend beschrieben wurden. Die sozialen Fremdheitserfahrungen wurden in unterschiedlichen Situationen erlebt, die in den daraus resultierenden Kategorien genauer erläutert wurden. Obwohl es Unterschiede in den Erfahrungen der Betroffenen gab, haben die Gemeinsamkeiten überwogen und waren klar erkennbar. Hinsichtlich der Bewältigungsstrategien gab es auch eindeutige Berührungspunkte und Ähnlichkeiten, woraus die Kernkategorie *Positive Kehrseite* entstand. Diese Kategorie gewährt dem/der LeserIn Einblick in die entwickelten Bewältigungsstrategien der jugendlichen MigrantInnen.

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil dieser Masterarbeit zeigt deutlich auf, dass die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Herkunft soziale Fremdheitserfahrungen gemacht haben. In den Erzählungen der Betroffenen gab es einige Übereinstimmungen was die Erfahrungen hinsichtlich Ausgrenzung, Diskriminierung, Nicht-Zugehörigkeit und Ungleichbehandlung betrifft. Auf welche Weise sie die negativen Erfahrungen gemacht haben, war teilweise ganz

unterschiedlich, doch alle jugendlichen MigrantInnen machten aufgrund ihrer Nationalität, der sprachlichen Barriere und den kulturellen Eigenschaften belastende soziale Fremdheitserfahrungen. Bei allen Befragten waren sowohl das Schulsystem, die LehrerInnen als auch die MitschülerInnen für die Ungleichbehandlung verantwortlich. Das heißt, sowohl rechtliche Gegebenheiten als auch die Menschen in ihrem Umfeld sind die Ursache der sozialen Fremdheitserfahrungen. Die Betroffenen entwickelten Strategien zur Bewältigung dieser negativen Erfahrungen, dabei wurde in allen Gesprächen erkenntlich, dass diese Erlebnisse besonders dazu beigetragen haben, dass sie Zielstrebigkeit entwickelten. Diese Strategie war für die Befragten der Schlüssel, um über den Dingen zu stehen und sich von diesen Erfahrungen abzulösen. Die Strategien der Jugendlichen waren dahingehend ausgerichtet, die Schule als Bildungsstätte zu betrachten und diese bestmöglich zu absolvieren. Den Menschen die ihnen diesen Weg durch negative Verhaltensweisen erschwerten, begegneten sie mit Ignoranz und dem Blick auf das wesentliche, dem Schulunterricht. Es ging den Befragten darum, mit Motivation und Ehrgeiz einem guten Schulabschluss zu erreichen und hinsichtlich dessen die sozialen Fremdheitserfahrungen so gut es geht in der Klasse zu bewältigen.

Die Forschungsergebnisse dieser Masterarbeit zeigten deutlich welche Rolle der Sportunterricht für jugendliche MigrantInnen einnimmt, in jedem Interview wurde sehr deutlich, wie wichtig das Thema Sport ist und welche Erlebnisse die Befragten damit verbinden. Ein Teil der Interviewten empfand die Sportstunden als schrecklich belastend, der andere Teil berichtete, dass ihnen der Sportunterricht Zugang in die Klassengemeinschaft ermöglichte. Zwar wird in der Literatur von Sport im Hinblick auf das Thema Migration berichtet, allerdings wird dabei meist der Breitensport in den Fokus genommen, wie Sport innerhalb der Freizeitgestaltung zur Integration beiträgt. Demnach wäre eine weiterführende Forschungsfrage dieser Masterarbeit auf eine Forschungslücke ausgerichtet. Inwiefern stellt der Sportunterricht eine Hilfe oder eine Hürde bei der Integration in die Schulkasse für SchülerInnengruppen mit Migrationshintergrund dar?

Die Reichweite der erhobenen Daten ist begrenzt, da sich die Aussagen lediglich auf sechs Interviews beziehen. Die Analyse der Ergebnisse führt zu keinen allgemeingültigen Aussagen, da es sich um eine Darstellung der individuellen Erfahrungen der Befragten handelt. Im Rahmen dieser Masterarbeit ist das

Endergebnis des Auswertungsprozesses keine neu generierte Theorie, doch die Bedeutung und Konsequenzen der Ergebnisse dieser Arbeit, sind für die bildungswissenschaftliche Disziplin als auch die Gesellschaft und Politik von hoher Bedeutung. Es stellt sich die Frage wie eine Gesellschaft, die von Globalisierung und Modernisierung profitiert, an einem Schulsystem festhält, dem SchülerInnengruppen mit einer anderen Herkunft zum Opfer fallen. Die Ergebnisse der PISA-Studien sind nicht nur Ergebnisse der erbrachten Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, viel mehr sind diese Ergebnisse die Antwort über die Integration und Zugehörigkeit von MigrantInnen an Schulen. Es ist nicht nur eine Aufgabe der Politik die Rahmenbedingungen des Schulsystems zu verändern um jedem/jeder SchülerIn die bestmögliche Chancengleichheit zu garantieren, um die gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle SchülerInnen zu schaffen. Ein weiteres Ergebnis war, dass LehrerInnen in Bezug auf die sozialen Fremdheitserfahrungen eine tragende Rolle einnehmen. Da auch diese nicht frei von negativen ethnisch-kulturellen Zuschreibungen und Vorurteilen sind und dass sie die SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch ihr Verhalten und ihre Aussagen spüren lassen. Des Weiteren zeigte die Analyse der Ergebnisse, dass LehrerInnen Fehler machen, dadurch, dass sie teilweise die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Leistungen besonders in den Vordergrund stellen und loben, was zu Unmut und Abneigung bei den MitschülerInnen führt. Es ist eine Aufgabe der Pädagogik und LehrerInnenbildung diese Problematik im Schulalltag vieler SchülerInnen zu lösen. Die Ausbildungsinhalte können speziell an die Thematik rund um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund angepasst werden, um aufzuzeigen wie notwendig ein sensibler Umgang mit dieser SchülerInnengruppe ist. Wenn während der Ausbildung aufgezeigt wird, wie entscheidend der Umgang nicht nur für den Bildungserfolg, sondern auch für die Zukunft der Betroffenen ist, kann ein wichtiger Beitrag und Fortschritt für das gesamte Schulsystem geleistet werden. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es ein wünschenswertes Ziel wäre, die SchülerInnen als Individuen zu betrachten und nicht als SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund. Damit die LehrerInnen diesem Ziel gerecht werden können, ist es die Aufgabe der Bildungspolitik auf die Individualität und Vielfalt der SchülerInnen einzugehen und dementsprechend das Schulsystem und die Lehrstrukturen anzupassen. Es reicht nicht aus, dass Jahr für Jahr neue Berichte über die Bildungserfolge bzw. -missstände von SchülerInnen mit Migrationshintergrund berichten, aber an den eigentlichen schulischen Gegebenheiten

Zusammenfassung und Ausblick

nichts Grundlegendes verändert wird. Es ist an der Zeit, dass die bildungswissenschaftliche Disziplin auf diesen Missstand von jugendlichen MigrantInnen aufgrund ihrer Herkunft in der Schule eingeht und handelt. Die Kinder von heute, sind die Zukunft von morgen. In diesem Sinne trägt jedes Individuum einen Teil in die Gesellschaft bei. Im Interesse eines jeden Landes sollte es das Ziel sein, das individuelle Potential eines/einer jeden SchülerIn mit und ohne Migrationshintergrund zu sehen und entsprechend zu fördern, um die Bildungschancen und Zukunftschancen einer/eines Jeden zu gewähren.

7 Literatur

- Balz, Hans-Jürgen (2012²): Prekäre Lebenslagen und Krisen. Strategien zur individuellen Bewältigung. In: Huster, Ernst-Ulrich / Boeckh, Jürgen / Mogge-Grotjahn, Hildegard [Hrsg.]: Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Springer VS, 491-509
- Boeckh, Jürgen (2012²): Migration und soziale Ausgrenzung. In: Huster, Ernst-Ulrich / Boeckh, Jürgen / Mogge-Grotjahn, Hildegard [Hrsg.]: Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Springer VS, 411-433
- Bohnsack, Ralf (2010⁸): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen / Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf (2014⁹): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Stuttgart / Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Burmann, Ulrike / Mutz, Michael / Zender, Ursula (2015) [Hrsg.]: Jugend, Migration und Sport Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport. Wiesbaden: Springer VS
- Carter, Thomas F. (2013): Re-placing sport migrants: Moving beyond the institutional structures informing international sport migration. In: International Review for the Sociology of Sport, vol.48 no.1, 66–82
- Ederer, Elfriede M. (2005): Strategien der Gesprächsführung in der Forschung. In: Stigler, Hubert / Reicher, Hannelore [Hrsg.]: Praxisbuch Empirische Sozialforschung. in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag, 119-128
- Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

- Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines [Hrsg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 13 - 29
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara /Prenzel, Annedore [Hrsg.]: Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa Verlag, 371-395
- Friebertshäuser, Barbara / Prenzel, Annedore (2003): Einleitung: Profi, Intentionen, Traditionen und Inhalte des Handbuches. In: Friebertshäuser, Barbara / Prenzel, Annedore [Hrsg.]: Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa Verlag, 11-23
- Griese, Hartmut M. (2013⁴): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt [Hrsg.]: Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 143-148
- Günther, Marga (2009): Adoleszenz und Migration Adoleszenzverläufe weiblicher und männlicher Bildungsmigranten aus Westafrika. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Günther, Marga (2009²): Kreativer Umgang mit familialen Ressourcen bei adoleszenten Bildungsmigranten. In: King, Vera / Koller, Hans-Christoph [Hrsg.]: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121-137
- Harring, Marius (2014²): (Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten - Schule und Jugendverbände als Vermittler sozialer Kompetenzen. In: Rohlf, Carsten / Harring, Marius / Palentien, Christian [Hrsg.]: Kompetenz-Bildung Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, 289-312
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag

- Helfferrich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg [Hrsg.]: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 559-574
- Hildebrand, Bruno (2000): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines [Hrsg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 33-42
- Hummrich, Merle (2009²): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hurrelmann, Klaus (2012): Kindheit, Jugend und Gesellschaft. Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs – soziologische Perspektiven. In: Petzold, Hilarion G. [Hrsg.]: Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 57-75
- Hurrelmann, Klaus / Harring, Marius / Rohlf, Carsten (2014²): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens – Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In: Rohlf, Carsten / Harring, Marius / Palentien, Christian [Hrsg.]: Kompetenz-Bildung Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, 61-81
- Hurrelmann, Klaus / Rosewitz, Bernd / Wolf, Hartmut K. (1985): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim / München: Juventa Verlag
- King, Vera (2013²): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. In: King, Vera / Koller, Hans-Christoph [Hrsg.]: Adoleszenzforschung. Zur Theorie und Empirie der Jugend aus transdisziplinärer Perspektive. Band 1. Wiesbaden: Springer VS
- King, Vera / Koller, Hans-Christoph (2009²): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King, Vera / Koller, Hans-Christoph [Hrsg.]: Adoleszenz – Migration – Bildung.

- Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1-26
- Koller, Hans-Christoph (2009²): Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationsspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte“. In: King, Vera / Koller, Hans-Christoph [Hrsg.]: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 195-211
- Kuhlmann, Carola (2013²): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, Ernst-Ulrich / Boeckh, Jürgen / Mogge-Grotjahn, Hildegard [Hrsg.]: Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Springer VS, 342-364
- Mayring, Philipp (1996³): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- Mecheril, Paul (2012): Migration und Pädagogik. In: Marxer, Wilfried/ Russo, Marco Russo [Hrsg.]: Lichtenstein – Vielfalt durch Stärke. Universität Innsbruck: innsbruck university press, 15-37
- Mecheril, Paul / Hoffarth, Britta (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera / Koller, Hans-Christoph [Hrsg.]: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 239-258
- Münkler, Herfried / Ladwig, Bernd (1997): Vorwort. In: Münkler, Herfried / Ladwig, Bernd [Hrsg.]: Furcht und Faszination Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie Verlag, 7-9
- Riegel, Christine / Geisen, Thomas (2007): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Geisen, Thomas / Riegel, Christine [Hrsg.]: Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7- 23

- Rosen, Lisa (2013): Biographische Konstruktionen im Spannungsfeld von Familie, Schule und Migration. In: Geisen, Thomas / Studer, Tobias / Yildiz, Erol [Hrsg.]: Migration, Familie und soziale Lage Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Springer VS, 145-165
- Rosenthal, Gabriele (2014⁴): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim / Basel: Beltz Juventa
- Ruhose, Jens (2013): Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten Teil II: Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich. In: ifo Schnelldienst, Heft 10, 25 38
- Ruhrmann, Georg / Demren, Songül (2000): Wie Medien über Migranten berichten. In: Schatz, Heribert / Holtz-Bacha, Christina / Nieland, Jörg-Uwe [Hrsg.]: Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-81
- Schnitzer, Anna (2013): Sprich mit mir – zur Rolle der Sprache für die Integration von Familien mit Migrationshintergrund. In: Geisen, Thomas / Studer, Tobias / Yildiz, Erol [Hrsg.]: Migration, Familie und soziale Lage Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Springer VS, 125-143
- Schröder, Achim (2013⁴): Jugendliche, die 14- bis 20- Jährigen. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt [Hrsg.]: Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 111-118
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen, Studienbriefe der Fernuniversität Hagen. Teil I. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines [Hrsg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331
- Stenger, Horst (1997): Deutungsmuster der Fremdheit. In: Münkler, Herfried / Ladwig, Bernd [Hrsg.]: Furcht und Faszination Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie Verlag, 159-221

Literatur

- Stigler, Hubert / Felbinger, Günter (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert / Reicher, Hannelore [Hrsg.]: Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag, 129-134
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Strübing, Jörg (2014^{3a}): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS
- Strübing, Jörg (2014b): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg [Hrsg.]: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 457-472
- Treibel, Annette (1999²): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim / München: Juventa
- Zirfas, Jörg (2010): Identität in der Moderne. Eine Einleitung. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg [Hrsg.]: Schlüsselwerke der Identitätsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-18

Internetquellen

- Alheit, Peter (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, 1-19 [URL]: http://www.fallarchiv.unikassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/alheit_grounde_theory_ofas.pdf (Abgerufen am 30.06.2016)
- Kröhnert, Steffen (2007): Migration- Eine Einführung. Berlin, 1-6 [URL]: http://www.berlininstitut.org/fileadmin/user_upload/handbuch_texte/pdf_Kroehnert_Migration_Einfuehrung.pdf (Abgerufen am 02.08.2016)
- Unesco (2003): International Migration. Migrant/Migration. [URL]: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/> (Abgerufen am 02.08.2016)

Literatur

United Nations (2015): International Migration Reports 2015. Highlights. [URL]: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf (Abgerufen am 02.08.2016)

Vereinte Nationen (1948): Generalversammlung. Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. PRÄAMBEL. [URL]: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abgerufen am 09.08.2016)

8 Anhang

Die verwendeten Transkriptionsregeln sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Die Richtlinien sind in Anlehnung an Bohnsack (2014).

Symbol	Definition
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. Ab 4 Sekunden Pause erfolgt die Notation in einer Extrazeile. Auf diese Weise wird beim Lesen des Transkripts das Schweigen allen an der Interaktion Beteiligten zugeordnet
<u>Nein</u>	Betont
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke des/der SprecherIn
Viellei-	Abbruch eines Wortes
()	Unverständliche Äußerung, die Länge der Klammer entspricht etwa der unverständlichen Äußerung
@nein@	Lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit gibt Einblick in die sozialen Fremdheitserfahrungen, welche jugendliche MigrantInnen aufgrund ihrer Herkunft in ihrer Schulklasse erlebt haben und wie diese die negativen und belastenden Erfahrungen bewältigt haben. Mittels qualitativer Forschung wurden leitfadengestützte Interviews mit MigrantInnen geführt. Die Daten wurden in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie von Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Dabei hat sich gezeigt, dass die GesprächspartnerInnen die sozialen Fremdheitserfahrungen in der Schule als Horrormomente geschildert haben, welche zugleich für die Befragten negative Folgen nach sich gezogen haben. Denn alle InterviewpartnerInnen haben Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit in der Klassengemeinschaft aufgrund ihrer Herkunft erlebt. Zudem wurden sie Opfer von physischer-, psychischer- sowie verbaler Gewalt. Die Strategien, welche die Betroffenen zur Bewältigung dieser Erfahrungen entwickelt haben, stellten sich als positiv dar, denn die Analyse der Daten zeigte, dass die negativen Erfahrungen für alle Befragten positive Kehrseiten beinhalten. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Betroffenen aus ihren negativen Erfahrungen einen positiven Gewinn für ihre individuelle Entwicklung ziehen konnten.