



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Aspirations und Abilities zur Bildungsmigration junger
Menschen: Ein Fallbeispiel aus Nordthailand“

verfasst von / submitted by

Patricia Hartl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 456 591 US

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

Lehramtsstudium
UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Werkerziehung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Patrick Sakdapolrak

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 29. März 2020

Danksagung

Zum Abschluss meines Studiums und zur Fertigstellung meiner Diplomarbeit möchte ich mich bei mehreren Personen bedanken, die mich dabei begleitet und unterstützt haben. Zunächst richtet sich ein Dank an meinen Diplomarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Patrick Sakdapolrak, der mich im Diplomarbeitsprozess sowohl bei der Themenfindung, während der Feldforschung als auch im Schreibprozess sehr gut unterstützt und mir immer wieder hilfreiches Feedback gegeben hat.

Ein weiterer sehr großer Dank geht an meine Eltern, die stets an mich geglaubt und mich bestärkt haben, diesen Weg einzuschlagen, den ich hiermit abschließen werde. Danke für euer Vertrauen und eure geistige und finanzielle Unterstützung während des Studiums.

Danke auch an meine Brüder, mit denen ich neben dem Studium ein großes Projekt gestartet habe. Danke für euer Verständnis, dass ich vor allem in den letzten Monaten meinem Studium Vorrang gegeben und euch damit mehr Arbeit überlassen habe.

Zu guter Letzt, aber nicht weniger, möchte ich allen meinen Freund*innen und Studienkolleg*innen danken, die mir immer wieder Mut zugesprochen haben, dass ich es schaffen kann, auch wenn manche Phasen schwierig waren. Danke euch für viele schöne und manchmal auch anstrengende Momente. Danke euch für eine wunderbare gemeinsame Zeit! Ich habe sie unglaublich genossen.

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht Bestrebungen sowie unterstützende und behindernde Faktoren zur Bildungsmigration junger Menschen aus der ländlichen Region Nordthailands. Theoretische Grundlage für die Untersuchung bildet das *Aspiration/Ability Modell* von Carling (2002), welches Migrationsbestrebungen und die tatsächliche Realisierung von Migration getrennt betrachtet. Die für diese Arbeit verwendeten Daten wurden im Zuge eines Feldforschungsaufenthaltes im Juli und August 2019 mittels qualitativer Interviews und partizipativer Forschungsmethoden erhoben. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass am Land lebende junge Erwachsene nach höheren Bildungsabschlüssen streben – welche Migration voraussetzen –, um alternative Beschäftigungsmöglichkeiten zur Landwirtschaft zu erwerben und um Fähigkeiten zu erlangen, eigene Unternehmen zu gründen. Weiters besteht der Wunsch zur Entwicklung des Dorfes beizutragen und die Welt außerhalb der Heimatregion kennenzulernen. Als Schwierigkeiten werden vorwiegend die Finanzierung der Ausbildung und die durch Migration entstehende Distanz zur Familie wahrgenommen. Infolge staatlicher Unterstützungen und mithilfe des landwirtschaftlichen Einkommens aus dem Anbau des Cash-Crops Mais ist ein höherer Bildungsabschluss dennoch für die meisten jungen Menschen realistisch. Auch soziale Netzwerke, die sich oft während der Sekundarschule herausbilden, beeinflussen die Umsetzung von Bildungsmigration positiv.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	1
II. Konzeptioneller Rahmen	4
1. Interne Bildungsmigration	4
2. Das Aspiration/Ability Modell.....	6
2.1. Aspirations.....	7
2.2. Abilities	12
2.3. Das Aspiration / Ability Modell.....	15
2.4. Aspiration/Ability Modell und Bildungsmigration.....	21
III. Länderkontext Thailand	22
1. Geographische Lage und Demographie.....	22
2. Wirtschaft.....	23
3. Religion, Ethnie und Sprache	24
4. Schulsystem.....	26
4.1. Ausbildungsmöglichkeiten	26
4.2. Ethnische Minderheiten im thailändischen Schulsystem.....	29
5. Binnenmigration	30
5.1. Interne Migration.....	30
5.2. Interne Bildungsmigration	31
IV. Methodik	33
1. Grounded Theory	33
2. Angewandte Forschungsmethoden.....	33
2.1. Stichprobeverfahren.....	35
2.2. Qualitative Haushaltsinterviews	36
2.3. Expert*inneninterview	37
2.4. Informelle Gespräche	38
2.5. Partizipative Forschungsmethoden	39
2.6. Quantitative Haushaltserhebung.....	41
3. kritische Reflexion der methodischen Praxis.....	41
4. Datenstrukturierung.....	43

V. Fallbeispiel: Bildungsmigration in Ban Huai Mong.....	44
1. Datenkorpus	44
2. Kontext der Feldforschung.....	45
2.1. Zeitlicher Kontext	45
2.2. Örtlicher Kontext und Auswahl des Untersuchungsgebietes	46
2.3. Demographie, Ethnie und Religion	48
2.4. Livelihoods.....	49
2.5. Migration	55
3. Analyse und Interpretation der Ergebnisse	59
3.1. Bildungsaspirationen junger Menschen aus Ban Huai Mong	59
3.2. Bildungsaspirationen und Migration	74
3.3. Abilities zur Bildungsmigration	78
4. Diskussion.....	95
VI. Fazit	101
Literaturverzeichnis.....	104
Onlinequellen.....	112
Abbildungsverzeichnis.....	114
Tabellenverzeichnis.....	114
Diagrammverzeichnis.....	114
Abkürzungsverzeichnis	115
Anhänge.....	i
Abstract (English)	ix

Abkürzungsverzeichnis

ASEAN	Verband Südostasiatischer Nationen
engl.	„bedeutet in englischer Sprache:“
HH	Haushalt
HHM	Haushaltsmitglied/er
IfGR	Institut für Geographie und Regionalforschung
NMS	National Migration Survey of Thailand
m. E.	meines Erachtens
thai.	„bedeutet in thailändischer Sprache:“
UG	Untersuchungsgebiet

I. Einleitung

For many young people growing up in resource-poor communities, education has become their main hope for escaping poverty, especially rural poverty.

(Crivello 2011, 396)

Global gesehen zählen vor allem Menschen mit Beeinträchtigungen, Angehörige indigener Gruppen oder ethnischer Minderheiten sowie in Armut lebende Personen zu jenen Gruppen, die den schlechtesten Zugang zu Bildung haben. Gründe dafür sind die ungleichen Ausgangsbedingungen für Menschen mit verschiedenen ethnischen und sozialen Hintergründen, Bedürfnissen oder etwa die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht sowie allgemein der Mangel an angemessen ausgebildeten Lehrer*innen und die schlechte Ausstattung von Schulen. Die Bereitstellung von qualitativ hochwertiger Bildung kann dazu beitragen, die Lebensqualität von Menschen zu verbessern und sie kann die betroffenen Bevölkerungsgruppen dabei stärken, Strategien und Lösungen für spezifisch lokale Probleme zu entwickeln. Mit diesen Maßnahmen wird die Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung geschaffen, weshalb die Gewährleistung inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung *für alle Menschen* zu den 17 Nachhaltigkeitszielen (SDG) der Vereinten Nationen zählt, die es bis zum Jahr 2030 zu erreichen gilt. (vgl. United Nations o.J.)

Für Thailand stellt die Erreichung der UN-Bildungsziele trotz enormer Verbesserungen des Bildungssystems eine Herausforderung dar. Zwar hat sich Thailand in den letzten Jahrzehnten von einem Niedriglohnland zu einem Land mittleren Einkommens entwickelt (Kap. III: 2)¹ und weist im Vergleich zu seinen südostasiatischen Nachbarn höhere Schulbesuchsquoten auf (Kap. III: 4), allerdings sind die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung nach wie vor nicht für alle gleich. So besuchen mehr Jungen als Mädchen weiterführende Schulen oder so schließen mehr Kinder aus wohlhabenden als aus ärmeren Familien die untere Sekundarschule ab, obwohl diese verpflichtend ist. Die Hälfte der Schulkinder wird nicht in der Sprache unterrichtet, die zu Hause gesprochen wird, wovon vor allem Kinder, die ethnischen Minderheiten angehören oder Migrationshintergrund aufweisen, betroffen sind. Dadurch können sich nachhaltige Auswirkungen auf ihre Schullaufbahn und damit für ihre Zukunft ergeben.

¹ Um auf andere Kapitel zu verweisen, in denen genannte Inhalte detaillierter behandelt werden, werden in dieser Forschungsarbeit Kapitel mit einer römischen Ziffer (z.B. Kap. III) angegeben. Die Zahl nach dem Doppelpunkt verweist auf den Abschnitt innerhalb des Kapitels.

Da viele Verbesserungen des Bildungssystems erst seit Mitte der 1990er Jahre durchgeführt wurden und vor allem auf schulpflichtige Kinder ausgerichtet waren, fällt die Zahl der Erwachsenen ohne Lese- und Schreibkompetenzen noch immer hoch aus. (vgl. UNESCO Bangkok 2017)

Allerdings sind auch positive Effekte der Bemühungen zu nennen, darunter etwa die Erweiterung der Pflichtschule von sechs auf neun Jahre oder die Einführung von zwölf kostenlosen Schuljahren (vgl. OECD und UNESCO 2016, 15). Außerdem wurde das Grundschulsystem in ländlichen Regionen ausgebaut und weiterführende Schulen sowie Universitäten wurden durch staatliche Förderungen der Mehrheit der Thailänder*innen zugänglich gemacht. Dadurch verbesserte sich der Zugang zu Bildung für die ländliche, meist ärmere, Bevölkerung grundlegend. Trotzdem bleiben Personen vom Land dahingehend benachteiligt, dass ein höherer Bildungsabschluss, aufgrund fehlender Ausbildungsstätten, oftmals Migration bedingt. Dabei werden sie von Möglichkeiten als auch von Hindernissen begleitet, die ihre Migrationsvorhaben für Bildung entweder erleichtern oder erschweren.

Im Zuge dieser Forschungsarbeit wird untersucht, welche Bildungsaspirationen junge Menschen im ländlichen Nordthailand haben, die sie nach einem höheren Bildungsabschluss streben lassen und wie diese Bestrebungen beeinflusst werden (Forschungsfrage 1). In einem nächsten Schritt wird ermittelt, inwiefern Bildungsbestrebungen und Migration in Zusammenhang stehen und, ob ein höherer Bildungsabschluss einen Wohnortwechsel voraussetzt (Forschungsfrage 2). Aufgrund der sehr abgeschiedenen Lage des Untersuchungsgebietes ist anzunehmen, dass ein formaler Bildungsabschluss nur erreicht werden kann, wenn junge Menschen einen Umzug in urbanere Regionen auf sich nehmen. Aus diesem Grund wird in einem letzten Teil erforscht, welche Möglichkeiten und Hindernisse die junge ländliche Bevölkerung in ihren Migrationsvorhaben für Bildung begleiten (Forschungsfrage 3).

Das Untersuchungsgebiet ist ein kleines Dorf in der Bergregion Nordthailands, dessen Bevölkerung einer ethnischen Minderheit angehört. Im Rahmen einer dreiwöchigen Feldstudie wurden die Bewohner*innen des Dorfes mittels qualitativer Interviews befragt und in partizipative Forschungsmethoden einbezogen (Kap. IV), um Erkenntnisse über die *Aspirations* (Bestrebungen) und *Abilities* (Fähigkeiten) zur Bildungsmigration der jungen Dorfbevölkerung zu erlangen.

In den vergangenen Jahrzehnten waren Aspirationen von jungen Menschen bereits in mehreren Studien zentrale Themen (siehe Gutman und Akerman 2008; Quaglia und Cobb 1996; Ray 2002; Schoon, Martin, und Ross 2007). Insbesondere wurden die Bestrebungen von jungen

Männern und Frauen in ländlichen Regionen untersucht (siehe Leavy und Smith 2010; Schaefer und Meece 2009) oder mit jenen von jungen Stadtbewohner*innen verglichen (siehe Tafere 2014; Andres und Looker 2001). Analysiert wurden auch die Aspirationen und Bildungserfolge von jungen Menschen je nach Geschlecht, Ethnie, sozialer Herkunft oder sozioökonomischen Status (siehe Gutman und Akerman 2008; Schaefer und Meece 2009). Studien, die die Zusammenhänge von Bildung und Migration untersuchen stammen von Crivello (2011) oder von den beiden Ökonomen Dustmann und Glitz (2011). Auch über die Motive von Migration gibt es zahlreiche Untersuchungen (siehe Schewel 2015; Van Hear, Bakewell, und Long 2017), wobei sich ein Großteil der Literatur auf Erwachsene bezieht, während die Beweggründe von Jugendlichen weitgehend unbekannt sind (vgl. Carns und Smyth 2010, 59; Crivello 2011, 408). Zwar werden in einigen dieser Studien die Bestrebungen mit den tatsächlichen Bildungserfolgen verglichen, doch es werden die Hindernisse und Möglichkeiten wenig untersucht. Bereits Carling (2002) sieht die Notwendigkeit die Migrationswünsche und die tatsächliche Realisierung von Migration getrennt zu betrachten. Aus diesem Grund entwickelt der Migrationsforscher das sogenannte *Aspiration/Ability Modell*. Carling (2002) geht davon aus, dass nicht alle Menschen, die migrieren wollen, ihr Vorhaben auch umsetzen können. Das Konzept von Carling (2002) bildet die theoretische Grundlage für diese Forschungsarbeit und wird in Kapitel II: 2.3 vorgestellt. In Kapitel II werden außerdem die Begriffe Bildungsmigration, *Aspirations* und *Abilities* definiert sowie Studien aus der Literatur vorgestellt.

Hintergrundinformationen zu Thailands Wirtschaft, Demographie, Ethnien und zum Schulsystem werden in Kapitel III präsentiert. Zusätzlich werden Migrationsmuster innerhalb des Landes vorgestellt, während internationale Migration in dieser Arbeit keine Rolle spielt. In Kapitel IV werden die angewandten Methoden zur Datengewinnung, aber auch zur Theoriefindung und Datenstrukturierung erläutert. In Kapitel V, dem Hauptteil dieser Arbeit, werden die empirischen Ergebnisse analysiert, interpretiert und mit der Literatur verglichen. Im letzten Teil, Kapitel VI, werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst.

Um sowohl weibliche, männliche als auch andere Geschlechterformen einzubeziehen, wird in der folgenden Arbeit der Gender-Stern (Asterisk *) verwendet. Sollte also eine männliche oder weibliche Form verwendet werden, so handelt es sich explizit um diese Geschlechter.

II. Konzeptioneller Rahmen

1. Interne Bildungsmigration

„Migration“ meint, ganz allgemein gefasst, eine räumliche und soziale Ortsveränderung und ist der allgemeinen Mobilität untergeordnet. Diese wiederum gliedert sich in „soziale Mobilität“, womit die Änderung des sozialen Status (soziale Auf- und Abwärtsmobilität) gemeint ist und „räumliche Mobilität“, also die Bewegung im Raum. Migration ist der räumlichen Mobilität zuzuordnen. (vgl. Hillmann 2016, 17)

Um Migrationsprozesse differenzierter betrachten zu können, werden die verschiedenen Formen in Kategorien eingeteilt. Häufig wird nach *zeitlichen* und *räumlichen* Kriterien (Dauer und Frequenz, Distanz und Richtung) typisiert oder nach *Umfang* der Wanderungen (Massen-, Einzel oder Pionierwanderungen). Andere Klassifikationen sind der *Grad der Freiwilligkeit* (freiwillige, unfreiwillige, erzwungene Migration) (siehe auch Lucassen und Lucassen 1997, 11). Zudem werden die Gründe, Intentionen oder *Motivationen* von Migrant*innen als Unterscheidungsmerkmale herangezogen. (vgl. Hillmann 2016, 17)

Die Migrationsform, die in der vorliegenden Arbeit genauer behandelt wird, ist die der *internen Bildungsmigration*. Nach Hillmann (2016) kann diese Wanderungsform zum einen nach zeitlichen und räumlichen Merkmalen differenziert werden und zum anderen wird sie von anderen Formen hinsichtlich der Motivationsgründe und dem Grad der Freiwilligkeit abgegrenzt. Teilt man Migrationskategorien nach ihrer *räumlichen Distanz* ein, wird oft zwischen innerstaatlicher (Binnenmigration) bzw. grenzüberschreitender Migration unterschieden. Zwar wird der *internationalen* Bildungsmigration in der Literatur viel mehr Beachtung geschenkt (siehe Loy 2018; Semela und Cochrane 2019; Becker 2010), allerdings ist auch die *interne* Bildungsmigration, vor allem Land-Stadt-Wanderungen, nicht unwesentlich. Berücksichtigt man den Faktor *Zeit*, wird Bildungsmigration in der Regel den kurzfristigen Wanderungen zugeordnet, da die Ausbildungsdauer zeitlich begrenzt ist. Viele Bildungsmigrant*innen planen, nach der Ausbildung wieder an die Heimatorte zurückzukehren, allerdings können sich die Pläne zur Gestaltung des Lebensmittelpunktes nach einer längeren Wohnortverlagerung verändern, sodass es zur dauerhaften Migration kommt. (vgl. Hillmann 2016, 19)

Um Wanderungsformen aufgrund ihres Hauptmotivs voneinander abzugrenzen, kann die Bezeichnung selbst oft dienlich sein. So geben die Begriffe *Arbeits-* oder *Bildungsmigration* bereits Auskunft über die Motivation der Wanderung. Zusätzlich können die Motive auf einer

Skala von *Wahl* bis *Zwang* eingeteilt werden. Bildungsmigration gründet in der Regel auf freiwilliger Basis, während eine Flucht aufgrund von Krieg und der Motivation in Sicherheit zu sein, sich am anderen Ende der Skala befindet (vgl. Hillmann 2016, 19). Eine Einteilung nach Motiven ist allerdings nicht in jedem Fall eindeutig, da es oft mehrere interdependente Migrationsgründe gibt. Untersucht man im Speziellen die Motivationen von *jungen* Menschen, so können neben Arbeits- und Bildungszwecken auch eine Heirat, die Suche nach Abenteuern und neuen Erfahrungen sowie eine Familienzusammenführung Migrationsvorhaben bedingen. (vgl. Crivello 2011, 396f)

Besonders jene Kinder und Jugendliche, die in ländlichen Regionen aufwachsen, müssen nach der Grundschule in größere Gemeinden oder Städte reisen oder sogar migrieren, um die Sekundarschule oder eine tertiäre Ausbildung abzuschließen. So werden Jugendliche aus dem ländlichen Raum bereits in sehr jungen Jahren mit Migration konfrontiert, wenn sie einen höheren Bildungsabschluss anstreben bzw. die Schulpflicht erfüllen müssen. Demnach sind nicht, wie oft angenommen, die Arbeitssuche, sondern Bildungsbestrebungen der Antrieb für erste Migrationserfahrungen. (vgl. Crivello 2011, 407; Schewel und Fransen 2018, 559)

Global gesehen steigen Land-Stadt-Wanderungen tendenziell an, wodurch neue Herausforderungen sowohl für ländliche als auch urbane Räume entstehen. Ist es in ruralen Gegenden etwa der Verlust an arbeitsfähiger Bevölkerung, tauchen in den Städten Probleme im Umgang mit dem Bevölkerungszuwachs oder Wohnungsnot auf. Im Kontext der internationalen Migration wird oft vor einem „Brain-Drain“, der Abwanderung von gut ausgebildeten Menschen, also Humankapital, gewarnt (vgl. Schewel und Fransen 2018, 555). Dieser „Talentschwund“ kann durchaus auch innerhalb eines Landes auftreten. Oft leiden weniger entwickelte, ländliche Regionen am Verlust junger, motivierter Menschen, die für Ausbildungszwecke in die Zentren abwandern und dann überqualifiziert sind, keine Zukunftsperspektive in der Heimatregion sehen und nicht zurückkehren. Im Gegensatz dazu kann sich Bildungsmigration vom Land in die Stadt auch positiv auf ländliche Gemeinschaften auswirken, wenn gut ausgebildete Menschen sich für eine Rückkehr entscheiden und einen Beitrag zur Entwicklung der Heimatgemeinde leisten, z.B. in Form von finanziellen oder sozialen Rimessen².

² Unter Rimessen werden meist monetäre Übertragungen von erwerbstätigen Migrant*innen an ihre zurückgebliebenen Haushaltsmitglieder verstanden. Allerdings kann auch die Übertragung von Ideen, Wissen, Praktiken und Fähigkeiten als „soziale“ Rimessen bezeichnet werden (vgl. Levitt und Lamba-Nieves 2011).

2. Das Aspiration/Ability Modell

Eine Person, die ihre Heimat wegen Bildung, Arbeit oder anderen Gründen verlässt, trifft selten eine leichtfertige Entscheidung. Ob sie nun tatsächlich migriert, wird von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst, die auf die Umsetzung entweder beschränkend oder unterstützend wirken. So können hohe Reisekosten oder höhere Lebenshaltungskosten Migrationspläne einzelner Personen einschränken oder sogar unmöglich machen. Unterstützende Faktoren können z.B. Informationen sein bezüglich Anreise, Kosten oder Wohnungssuche. Solche Hinweise stammen meist von Verwandten oder Bekannten, die bereits migriert sind und können einerseits bei der Umsetzung helfen, andererseits können sie aber auch für Migrationsbestrebungen verantwortlich sein. Demnach sehen Castles, Haas, und Miller (2014) Migration nicht ausschließlich als individuelle, sondern oft als eine kollektive Maßnahme, in der sich Individuen innerhalb einer Gesellschaft gegenseitig beeinflussen und gemeinsam oder nacheinander migrieren (vgl. Castles, De Haas, und Miller 2014, 25).

Wird Migration allgemein betrachtet, besteht die weitverbreitete Meinung, dass diese getrieben sei von geographischen Unterschieden unter anderem in Einkommen und Beschäftigung (vgl. Castles, De Haas, und Miller 2014, 25). Für die Erklärung von Migrationsmustern werden in traditionellen Migrationstheorien oft klassische Push-Pull-Modelle herangezogen. Diese gehen davon aus, dass Migrant*innen durch die niedrigen Löhne aus ihren Heimatländern verdrängt und von den besseren Aussichten in wohlhabenderen Ländern angezogen werden (vgl. Van Hear, Bakewell, und Long 2017, 4).

Die Verbesserung der eigenen ökonomischen Situation als Hauptmotivation zur Migration anzusehen begründet die Annahme, dass die größten Wanderungsbewegungen von den ärmsten Ländern ausgehen und zu den Regionen führen die als gut entwickelt gelten (vgl. Schewel 2015, 4). Auch wenn diese Annahme recht logisch erscheint, blendet sie doch die Tatsache aus, dass Menschen aus weniger entwickelten Ländern ihre Migrationsbestrebungen oft gar nicht umsetzen können, da es ihnen an den nötigen Ressourcen fehlt. So ist die Hypothese, dass Migration meistens ein Süd-Nord-Phänomen sei, wenig empirisch unterstützt (vgl. Schewel 2015, 4). Ebenso wird die Vorstellung, dass „*Menschen frei von Beschränkungen*“ agieren, über „*vollen Zugang zu Informationen*“ verfügen, und ihre Migrationsentscheidungen danach richten, wie sie ihren „*Nutzen maximieren*“ können, in traditionellen Migrationstheorien zu wenig angefochten (vgl. Carling und Collins 2018, 911).

Nicht die weniger entwickelten Regionen, sondern vor allem wohlhabende, industrialisierte Gesellschaften sind von hoher Einwanderung und gleichzeitig starker Auswanderung sowie Binnenmigration geprägt. Der Umfang von Wanderungsbewegungen steigt sogar mit der

Entwicklung eines Staates. Gründe dafür sind der gute Zugang zu Bildung und Information, ein ausgeprägtes Sozialkapital und finanzielle Ressourcen, die die Migrationsbestrebungen und die Möglichkeiten zu migrieren verbessern. Parallel dazu erleichtern gut ausgebildete Verkehrs- und Kommunikationssysteme die Mobilität. (vgl. Castles, De Haas, und Miller 2014, 25)

Diese *Kompetenzen, Fähigkeiten* oder *Potenziale* (vgl. Pons 2020; DeepL 2020a) werden in der englischsprachigen Migrationsforschung als „*abilities*“ zusammengefasst. Der tatsächliche Migrationsakt hängt also einerseits von den Fähigkeiten und Ressourcen ab, die einem migrationswilligen Individuum zur Verfügung stehen, aber andererseits auch von den Migrationsbestrebungen oder *Aspirationen*, denen die Person nachgeht. Im Folgenden möchte ich die beiden Begriffe „*aspirations*“ und „*abilities*“ definieren und näher erläutern, bevor ich das für die vorliegende Arbeit relevante Migrationsmodell „*Aspiration/Ability Modell*“ vorstellen werde.

2.1. Aspirations

2.1.1. Definition von „*Aspirations*“

Unter dem englischen Begriff „*aspiration*“ wird das Bestreben oder das Ziel (siehe DeepL 2020b) verstanden, etwas zu erreichen. Der Begriff kann von Träumen und Fantasien bis hin zu konkreten Ambitionen und Zielen reichen (vgl. Gutman und Akerman 2008, 2). Der Ausdruck ist meist positiv konnotiert und bezeichnet in der Regel die Erreichung von etwas Großem oder Hochwertigem. Aspirationsen sind also „*a strong desire to achieve something high or great*“ (siehe Merriam-Webster 2020a), die sowohl gegenwärtige als auch zukünftige Perspektiven behandeln. Demnach können *aspirations* auch als „*ability to identify and set goals for the future, while being inspired in the present to work toward those goals*“ (Quaglia und Cobb 1996, 130) definiert werden.

Ist das angestrebte Ziel ein guter Bildungsabschluss oder ein Erfolg versprechender Job, dessen Erhalt eine gute Ausbildung voraussetzt, so spricht man von „Bildungsaspirationen“, da sich die Bestrebungen auf das Bildungsverhalten des Individuums beziehen. Dabei wird in der einschlägigen Literatur oftmals unterschieden zwischen *Aspirationen*, als sogenannte Bildungswünsche, und *Erwartungen*, womit die realistisch erwarteten Bildungsabschlüsse gemeint sind. Becker spricht von einer analytischen Trennung zwischen „idealistischen“ und „realistischen“ Bildungsaspirationen. (vgl. Becker 2010, 137)

Da ein beruflicher Aufstieg oder eine gute Ausbildung als Ziel in ländlichen Regionen häufig nicht umgesetzt werden kann, führt oftmals kein Weg am Verlassen der Heimat, also an einem Umzug im Inland oder ins Ausland, vorbei. Im Folgenden möchte ich ganz allgemein erläutern,

wie es bei jungen Frauen und Männern zu Aspirationen kommt und wodurch diese beeinflusst werden. Weiters werde ich ausführen, welche Personengruppen von hohen Ambitionen getrieben sind und welche eher weniger hohe Ziele anstreben. Im Anschluss daran werde ich näher auf Bestrebungen zur Bildungsmigration eingehen.

2.1.2. Bildung und Ausprägung von „Aspirations“

Zukunftspläne und Träume entstehen bereits in der frühen Kindheit und sind stark von Einstellungen und Wertvorstellungen der Eltern geprägt. Sie verändern sich im Laufe des Lebens durch Umwelteinflüsse und dem Sammeln von Erfahrungen. Durch das bessere Verständnis darüber, was im Leben erreicht werden kann, nehmen Aspirationen, je älter und reifer ein Mensch wird, tendenziell ab. Diese Abnahme gilt vor allem für jene, denen mehrere Hindernisse im Weg stehen. (vgl. Gutman und Akerman 2008, 2)

Bei der Untersuchung einschlägiger Literatur können Gutman und Akerman (2008) bestimmte Muster festmachen, welche Personengruppen größere bzw. geringere Ambitionen haben. Zunächst ist ein starker und positiver Zusammenhang zwischen den Zielen erkennbar, die Eltern für ihre Kinder haben, sowie jenen, die Kinder für sich selbst anstreben (siehe auch Becker 2010). Jene Eltern, die eher an die Fähigkeiten ihrer Kinder glauben, haben größere Ambitionen für ihren Nachwuchs, wodurch auch die Zukunftsbestrebungen der Kinder selbst steigen. Beobachtbar ist auch, dass elterliche Ziele höher sind, je besser die Erfolge der Kinder in der Schule sind, sowie auch ein hoher sozioökonomischer Status das Streben nach hohen Zielen positiv beeinflussen kann. (vgl. Gutman und Akerman 2008, iii)

Neben den Eltern können auch Lehrer*innen und Gleichaltrige die Bildung der Aspirationen beeinflussen, indem sie Vorbilder für die Kinder darstellen. Lehrkräfte können außerdem die Rolle von Mentor*innen einnehmen. Nicht nur die Beratung, sondern auch die Erwartungen von Lehrkräften können zur Ausprägung der Bestrebungen beitragen. Dabei zeigt die Studie *“Longitudinal Study of Young People in England” (LSYPE)*, dass Lehrpersonen weniger Erwartungen an Kinder von bestimmten ethnischen Minderheiten haben und sich dies auch auf deren tatsächliche Teilhabe an Bildungsmöglichkeiten auswirkte (vgl. Strand 2007, 99; siehe auch Gutman und Akerman 2008, 19). Außerdem weisen Untersuchungen darauf hin, dass die Aspirationsbildung bei begabten, aber sozioökonomisch benachteiligten Kindern behindert werden kann, wenn sie Schulen besuchen, die über wenige Ressourcen und Mentor*innen verfügen. (vgl. Gutman und Akerman 2008, iii)

Abgesehen von den Einflüssen, die von Eltern, Mentor*innen und Gleichaltrigen kommen, spielt auch die persönliche Einstellung eine Rolle. So haben junge Männer und Frauen, die an

ihre Fähigkeiten glauben und ihren Erfolg auf harte Arbeit anstatt auf Glück oder Schicksal zurückführen, höhere Ambitionen als ihre Altersgenoss*innen. (vgl. Gutman und Akerman 2008, 9)

In der britischen Studie von Strand (2007) zeigt sich, dass sich Aspirationen von jungen Menschen in England je nach ethnischer Zugehörigkeit der Betroffenen unterscheiden. So werden bei Personen, die einer ethnischen Minderheit angehören, höhere Bildungsbestrebungen festgemacht, als bei ihren weißen britischen Gleichaltrigen (vgl. Strand 2007, 98). Neben ethnischen tauchten auch geschlechtsspezifische Unterschiede in verschiedenen Studien auf. Diese Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, dass die Erwartungen, die Eltern an ihre Töchter haben höher sind als jene an ihre Söhne. Auch die Mädchen selbst haben höhere berufliche Ziele als ihre männlichen Gleichaltrigen. Sie sind zudem motivierter in der Schule und erbringen bessere Leistungen. (vgl. Schoon, Martin, und Ross 2007, 90)

In der genannten Studie von Strand wurde außerdem beobachtet, dass es bei Eltern, die ursprünglich aus subsaharisch-afrikanischen Ländern stammten, keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gab, wobei für Eltern aus Bangladesch und Pakistan die Zukunftsziele für ihre Söhne größer waren als für ihre Töchter. Grund dafür kann der elterliche Wunsch sein, die eigenen Töchter jung zu verheiraten. Dies resultiert oft darin, dass Bildungs- und Berufschancen von Mädchen behindert werden. (vgl. Gutman und Akerman 2008, 9)

Auch viele andere Forschungsergebnisse zeigen auf, dass größere Aspirationen nicht gleichzeitig zu mehr Erfolgen führen. Männer erhalten beispielsweise oftmals die besseren Jobs, haben bessere Chancen auf einen beruflichen Aufstieg und verdienen auch ein höheres Gehalt (vgl. Schoon, Martin, und Ross 2007, 90). Erklärungen dafür sind der frühere Zeitpunkt der Familiengründung bei Frauen (vgl. Schoon, Martin, und Ross 2007, 90), Einschränkungen resultierend aus geschlechtsspezifischen Stereotypen sowie der Umstand, dass Frauen generell weniger an ihre eigenen Fähigkeiten glauben als Männer (vgl. Gutman und Akerman 2008, v). Aber nicht nur die Zugehörigkeit zu einem sozialen Geschlecht, sondern auch zur Ethnie und ein schwacher sozioökonomischer Hintergrund können zu einer Kluft zwischen Ambitionen und Erfolgen, einem sogenannten „*aspiration-attainment gap*“, beitragen. (vgl. Gutman und Akerman 2008, 16)

Junge Menschen, die aus sozial oder sozioökonomisch benachteiligten Haushalten stammen, verringern ihre Aspirationen mit zunehmendem Alter stark. Mit dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit wird für viele eine schlecht bezahlte und gering qualifizierte Arbeit zur

Realität. Diese Kenntnis über die eigenen Barrieren tragen zur Verringerung der Ziele bei. (vgl. Gutman und Akerman 2008, iiif)

Hinzu kommt oft, dass die Möglichkeiten von jungen Menschen durch bereits eingeschlagene Lebenswege eingeschränkt sind. Beispielsweise ist es schwierig für jemanden, der die Schule bereits früh abgebrochen hat, noch einmal ins Bildungssystem einzusteigen und sich weiterzubilden, wenn der Wunsch auf eine bessere Berufsausbildung später im Leben zutage tritt. Auch Personen, die besonders früh Kinder bekommen, haben oft nicht mehr die Möglichkeit, später auftretende Träume zu realisieren (vgl. Gutman und Akerman 2008, 17f). Zudem haben sie schlechtere Berufschancen als kinderlose Gleichaltrige (vgl. Schoon, Martin, und Ross 2007, 91). Vor allem junge Mütter sind oft aufgrund des früh eingetretenen Elternseins mehrfachen Problemen ausgesetzt. Dazu zählen soziale Ausgrenzung, finanzielle Schwierigkeiten, schlechte körperliche und psychische Gesundheit und geringe Aussicht auf Beschäftigung (vgl. Hallam und Creech 2007, 15f). Diese schwierigen Umstände können sowohl die Ziele für das eigene Leben behindern als auch Hürden für den Nachwuchs bilden (vgl. Gutman und Akerman 2008, iv).

Hier wird deutlich, dass es oft nicht einen einzelnen Grund gibt, der die Bildung von Aspirationen und ihre Umsetzung erschweren kann. Meist handelt es sich um eine Überlagerung mehrerer Aspekte. Die Überschneidung von Strukturkategorien, die der Identität einer Person zugeschrieben werden und zur Ungleichbehandlung dieser beitragen, wird als *Intersektionalität* bezeichnet (vgl. Weischer 2013). Zu diesen Kategorien zählen neben dem sozialen Geschlecht und der Ethnizität auch die soziale Schicht, die Religionszugehörigkeit, der Grad der Behinderung, die sexuelle Orientierung sowie die Tatsache, ob jemand eingewandert oder im Land geboren ist (vgl. Gutman und Akerman 2008, v).

Um die Bildung und Umsetzung von Aspirationen zu unterstützen, müssen die Überschneidungen dieser Strukturen erst einmal beachtet und ernstgenommen werden. In einem weiteren Schritt muss es Versuche der Politik geben, die von den Zuschreibungen begründeten Ungleichheiten zu verringern. (vgl. Gutman und Akerman 2008, 16)

2.1.3. *Aspirations* und Land-Stadt-Bildungsmigration

Dass Jugendliche mit hohen Bildungsaspirationen das Ziel verfolgen, in der Zukunft einen guten Bildungsabschluss zu erreichen und bestimmten Berufswünschen nachzugehen, wird durch mehrere wissenschaftliche Studien belegt (siehe Schaefer und Meece 2009, 4). Viele dieser Jugendlichen finden Bildungsangebote jedoch nicht zwingend an ihrem Wohnort vor,

sondern müssen diesen dafür oft, zumindest für die Zeit der Ausbildung, wechseln (vgl. Crivello 2011).

Vor allem Jugendliche, die am Land aufwachsen, sind mit fehlenden Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten konfrontiert. Sie müssen oftmals einen Kompromiss eingehen, wenn sie einerseits die örtliche Nähe zu Familie und Freunden aufrechterhalten wollen und andererseits Bildungsbestrebungen haben, die ohne Migration nicht erreicht werden können (vgl. Schaefer und Meece 2009, 5). Junge Menschen, die die Nähe zur Familie der Bildungsmigration vorziehen, haben tendenziell geringere Aspirationen für ein Hochschulstudium als jene, die bereit sind, die Wohngemeinschaft zu verlassen und an einen anderen Ort umzuziehen (vgl. Schaefer und Meece 2009, 7).

Am Land lebende Jugendliche haben niedrigere Erwartungen bezüglich ihrer eigenen Bildung, vergleicht man sie mit ihren Gleichaltrigen in der Stadt. Dies belegen einige Studien aus den 1990er-Jahren (vgl. Schaefer und Meece 2009, 4), sowie die Untersuchung von Tafere (2014), der die Bildungsaspirationen junger Menschen in Äthiopien erforschte. Tafere (2014) befragte 12- und 15-jährige Jugendliche, welches formale Bildungsniveau sie anstreben, wenn sie solange zur Schule gehen bzw. studieren können, wie sie wollen. Dabei unterscheidet der Forscher zwischen Stadt und Land sowie zwischen männlich und weiblich. Die Ergebnisse zeigen, dass bei den städtischen Jugendlichen 81 Prozent der 12-Jährigen und 88 Prozent der 15-Jährigen nach einem Universitätsabschluss streben. Hingegen sind es bei den 12-jährigen ländlichen Bewohner*innen nur 63 Prozent und 64 Prozent bei den 15-Jährigen. (vgl. Tafere 2014, 6)

Neben dem starken Bezug zur Familie und zur Gemeinschaft im Dorf kommen weitere Einflüsse hinzu, die sich negativ auf die Bildungsbestrebungen der am Land aufgewachsenen Jugendlichen auswirken können. Beispielsweise sind Schulen in ruralen Gebieten oft mit einem beschränkten Lehrplan ausgestattet, ebenso mangelt es an Lehrpersonal mit höheren Bildungsabschlüssen. Außerdem ist in ländlichen Gemeinschaften der Zugang zu Berufsberatungen oder zu Vorbereitungsprogrammen für Universitätsstudien begrenzt und es gibt weniger berufliche Vorbilder. (vgl. Schaefer und Meece 2009, 4f)

Allerdings sind nicht nur die Bestrebungen der ländlich lebenden Jugendlichen geringer als die ihrer Gleichaltrigen aus der Stadt, sondern sie haben auch schlechtere Chancen, ihre beruflichen Ziele zu erreichen. Zu einem großen Teil ist dies dadurch bedingt, dass junge Menschen vom Land gezwungen sind zu migrieren, wenn sie ihre Zukunftsbestrebungen, wie eine gute Ausbildung, umsetzen wollen. (vgl. Andres und Looker 2001; Schewel und Fransen 2018, 578)

2.2. Abilities

2.2.1. Definition von „ability“

Wie bereits am Beginn dieses Kapitels erläutert, besteht zwar ein positiver Zusammenhang zwischen den Bestrebungen eines Individuums und deren Erreichung, allerdings ist es sehr wahrscheinlich, dass nicht alle Träume realisiert werden können. Setzt die Erfüllung der Träume Migration voraus und kann diese nicht oder nur schwer umgesetzt werden, so liegt es meist an den mangelnden Fähigkeiten oder Ressourcen, die einem migrationswilligen Menschen zur Verfügung stehen. Bevor ich klären werde, um welche den Migrationsprozess unterstützenden Fähigkeiten es sich handelt, soll der Begriff „ability“ definiert werden:

„Ability [is] the quality or state of being able, especially: [the] physical, mental, or legal power to do something.“

(Merriam-Webster 2020b)

So ist die *Ability* also die Eigenschaft, Fähigkeit oder der Zustand, zu etwas Bestimmtem in der Lage zu sein. Da keine der deutschen Bezeichnungen m. E. das Potenzial hat, genau das zu beschreiben, was der englische Begriff zusammenfasst, wird im Folgenden vorwiegend *Ability* verwendet.

2.2.2. Die *Ability* zur Bildungsmigration

Um nun zur Bildungsmigration zurückzukehren, betrachten wir diese zunächst als eine Handlung. Ein Individuum, das migrieren möchte, begibt sich auf den Weg, um die Handlung in die Realität umzusetzen. Nun ist zu bedenken, dass einerseits zwar verschiedene Opportunitäten auftreten können, die bei der Umsetzung unterstützend wirken, jedoch sind in den meisten Fällen nicht die Vorteile, sondern die Hindernisse wahrnehmbar. Schließlich obliegt es dem Individuum, auf diese Möglichkeiten und Hindernisse zu reagieren. Je nach verfügbaren Kompetenzen und Ressourcen, gelingt es ihm zu migrieren oder eben nicht.

Carling (2002) teilt die Hindernisse und Einschränkungen, denen Migrant*innen gegenüberstehen, in sieben Kategorien ein. Da er sich in seiner Studie (siehe Abschn. 2.3) vorwiegend auf internationale Migration bezieht, werde ich nur auf jene näher eingehen, die auch auf Wanderungen innerhalb eines Staates für Bildungszwecke zutreffen.

Unter *kategorischen Einschränkungen* (1) fasst Carling (2002) alle Bestimmungen bezüglich der Einreise in einen Staat zusammen. Dazu zählen die Visumpflicht oder Gesetze bezüglich der Familienzusammenführung. Letzteres kann zu den Opportunitäten gezählt werden. Der Autor nennt außerdem *körperliche Gefahr* (2) und das *Risiko aus dem Land verwiesen* oder die *Wiedereinreise verweigert* (3) zu bekommen. Alle diese Punkte sind meistens mit illegaler

Einreise in andere Länder verbunden und können als Folge auf *kategorische Beschränkungen* gesehen werden. (siehe Carling 2002, 26f)

Die für diese Arbeit relevanten Beschränkungen betreffen u. a. „[the] *qualitative, transient or modifiable properties of migrants*“ (Carling 2002, 26), also die qualitativen, aber veränderlichen Eigenschaften von Migrant*innen selbst. Zu diesen zählen Fachkompetenzen, Erwerbsstatus oder die Erfahrungen, die eine Person mit sich bringt. Nach der Einteilung von Carling (2002), stellen diese Faktoren *qualitative Einschränkungen* (4) dar. Auch eine Ausbildung zählt zu den veränderlichen qualitativen Eigenschaften. (vgl. Carling 2002, 26)

Für den Migrationsprozess bedeutend sind außerdem die *sozialen Netzwerke* (5) über die Migrant*innen verfügen. So erleichtert nicht nur die eigene Familie das Weggehen, wenn sie hinter dem*der Migrationswilligen steht, sondern spielen auch die sozialen Kontakte, die sich der*die Betroffene im bisherigen Leben aufgebaut hat, eine wichtige Rolle. Hier kann es sich um Personen aus der Heimat handeln, die selber migriert und wieder zurückgekehrt sind, solche die Kontakte zur Destination haben oder um Lehrer*innen und ältere Schüler*innen, die Erfahrungsberichte liefern. (vgl. Carling 2002, 26)

Neben dem Informations- und Erfahrungsaustausch kann es auch von sehr großem Wert sein, Kontakte am Zielort zu haben. Diese können bei der Arbeits- oder Wohnungssuche vor Ort unterstützen. Weiters ermöglichen sie, vorab Informationen einzuholen, die beispielsweise zur Reiseplanung dienen (*Wie komme ich dort hin?*), die Bildungsmöglichkeiten aufzeigen (*Welche Universitäten gibt es und wie viel kostet eine Ausbildung dort?*, *Gibt es finanzielle Unterstützung dafür?*, *Muss ich eine Aufnahmeprüfung bestehen?*), oder über finanzielle Angelegenheiten informieren (*Wie kann ich mich finanzieren?*, *In welchen Bereichen kann ich sparen?*, *Habe ich am Zielort Chancen selber für die Kosten durch Erwerbsarbeit aufzukommen?*). (vgl. Carling 2002, 26)

Carling (2002) führt außerdem *praktische Beschränkungen* (6) als mögliche Hindernisse an. Hierbei meint er beispielsweise die Beschaffung von Dokumenten, die den Zutritt zu bestimmten Behörden, wie beispielsweise der Botschaft, erlauben. Betrachtet man die praktischen Einschränkungen in Bezug auf Land-Stadt-Wanderungen, sind der Zugang zu Universitäten oder Gesundheitseinrichtungen zu nennen. Ein anderes Beispiel ist die Nutzung von Ämtern und der Besuch von Krankenhäusern, die einen bestimmten Grad an Lese- und Schreibkompetenz benötigen, damit nötige Dokumente ausgefüllt werden können. Verfügt ein Mensch nicht über diese Fähigkeiten, ist es schwierig für ihn ein selbstständiges, ohne auf fremde Hilfe angewiesenes Leben in der Stadt zu führen. (vgl. Carling 2002, 27)

Zu guter Letzt stellen natürlich *finanzielle Ausgaben* (7) für viele eine mehr oder weniger große Hürde dar, da Migration oft mit hohen Kosten verbunden ist. Für internationale Migrant*innen kann der Umzug ins Ausland aufgrund der Kosten für Visa, aber vor allem durch die Reisekosten selbst sowie durch die oftmals höheren Beträge für den Lebensunterhalt im Zielland eine enorme Belastung darstellen. Im kleineren, jedoch nicht unbedeutenden Maßstab können sich auch bei Land-Stadt-Migration oft hohe oder auch unerwartete Beträge summieren. Diese entstehen meist durch die höheren Lebenshaltungskosten der Stadt, im Vergleich zum Land. Viele junge Menschen am Land können noch mit der Familie unter einem Dach leben, das entweder gratis oder zumindest günstiger ist, als für eine Wohnmöglichkeit in der Stadt aufzukommen. Zusätzlich sind Lebensmittel in Zentren meist nur viel teurer erhältlich als in ruralen Gebieten. (vgl. Carling 2002, 27)

Dass Ungleichheiten zwischen Land- und Stadtleben herrschen, sehen auch Semela und Cochrane (2019). Beispielsweise führt die Ausstattung mit gleichen Ressourcen nicht unbedingt zu denselben Chancen (Nussbaum 2000, zit. nach Semela und Cochrane 2019, 4). Den Erhalt von Bildung verstehen die beiden Autoren als Schlüsselfaktor, um die Unterschiede auszugleichen (vgl. Semela und Cochrane 2019, 4). So kann eine Ausbildung jungen Menschen dazu verhelfen, Hürden zu überwinden und die Freiheit zu erlangen, das Leben zu leben, das sie sich vorstellen. Sie können dann selber entscheiden, ob migriert werden soll oder nicht. Vor allem kann eine Ausbildung in der Stadt jungen Frauen und Männern vom Land helfen, eigene Fähigkeiten und das eigene Wissen zu erweitern sowie alternative, konsumorientierte und urbane Lebensweisen kennenzulernen. Dabei können sich die individuellen Vorstellungen darüber, was ein gutes Leben ausmacht, verändern, und im Zuge dessen können Migrationsbestrebungen entstehen. (vgl. de Haas 2014, 24)

Ist ein Individuum also mit der *Ability* „Bildung“ ausgestattet, können Aspirationen zunehmen. De Haas (2014) sieht *Aspirations* zwar als eigenständiges, abgetrenntes Konzept, allerdings wird am Beispiel Bildung verdeutlicht, dass die Bestrebungen nicht von den *Abilities* unabhängig sind, so können also steigende *Abilities* auch zu höheren *Aspirations* führen. Schließlich ist zu vermerken, dass eine bessere Entwicklung im Allgemeinen zur Veränderung von Präferenzen führt und das Bestrebungen zunehmen. Allerdings führt dies nur dann zu Migrationsbestrebungen, wenn die neu entstandenen Bedürfnisse nicht am Wohnort erfüllt werden können. (vgl. de Haas 2014, 24)

2.3. Das Aspiration / Ability Modell

Aufgrund einer Unzulänglichkeit traditioneller Migrationstheorien wie dem Push-Pull-Konzept oder einer einfachen Kosten- und Nutzenrechnung, entwickelte Jørgen Carling das „*Aspiration/Ability Modell*“, um moderne Formen der Migration und Nicht-Migration zu erklären und bestehende Theorien zu ergänzen (vgl. Carling 2002, 2). Der norwegische Humangeograph und Migrationsforscher publizierte sein Konzept 2002 im *Journal of Ethnic and Migration Studies* im Artikel „*Migration in the age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences*“.

Ungeachtet dessen, dass Carling der erste Forscher war, der eine Notwendigkeit darin sah, für diese Formen der Migration ein Modell zu entwickeln, ist der Gedanke, den Wunsch und die tatsächliche Realisierung von Migration als getrennt zu betrachten, nicht völlig neu. Carling (2002) nennt beispielsweise Autor*innen wie Faist (1997) und Massey u. a. (1998) die bereits ein paar Jahre vor ihm eine Trennung der beiden Stufen für notwendig gehalten haben. Selbst Lee (1966) nennt in seinem heutzutage empirisch und theoretisch bereits etwas veralteten Artikel ‚*A Theory of Migration*‘ (vgl. Carling 2002, 2) Aspekte, die als „*intervening obstacles*“, also als „*intervenierende Hindernisse*“ im Migrationsprozess auftreten. Lee (1966) charakterisiert Migration als „*selektiv*“, denn jeder Mensch reagiert anders auf positive und negative Faktoren in Heimat- und Zielregion und alle Menschen haben unterschiedliche persönliche Eigenschaften, wie sie mit den „*intervenierenden Hindernissen*“ umgehen. (vgl. Lee 1966, 56)

Obwohl das Aspiration/Ability Modell darauf abzielt, Erklärungen für Größe und Richtung von *internationalen* Migrationsströmen zu liefern (siehe Carling 2002, 2), erweist sich m. E. nach die Einteilung auch für Binnenmigration als relevant. Folglich wird das Konzept in der vorliegenden Arbeit auf innerstaatliche Land-Stadt-Wanderungen angewandt.

Migration ist nach Carling (2002) also das kombinierte Ergebnis der zwei Faktoren, „*Migrationsbestrebungen*“ und „*Fähigkeit zur Migration*“, weshalb der Forscher in einem zweistufigen Ansatz zwischen (a) *Migration als mögliche Handlungsoption*, sowie (b) der *tatsächlichen Realisierung von Mobilität oder Immobilität* unterscheidet (vgl. Carling 2002, 2). Im Gegensatz zu herkömmlichen Migrationstheorien wird beim Aspiration/Ability Modell das Vorkommen der unfreiwilligen Nicht-Mobilität berücksichtigt und ins Zentrum des Migrationsprozesses gerückt. Die Beachtung dieser Form sei nach Carling (2002) unumgänglich, der er in seinen Studien auf viele Fälle aufmerksam wurde, in denen Migrationswünsche unerfüllt blieben. Aufgrund dessen soll es nicht nur Aufgabe der Migrationsforschung sein, die Ursachen zu klären, *warum Menschen weggehen wollen*,

sondern auch, warum sie *nicht migrieren können*. Die weit verbreitete Frustration über Nicht-Mobilität sieht Carling (2002) ebenfalls als wichtigen Hintergrund, um tatsächliche Migrationsströme erklären zu können. (vgl. Carling 2002, 2)

Als Beispiel für *unfreiwillige Immobilität* betrachten Carling und Schewel (2018) die internationale Migrationsrate Mexikos von Land- und Stadtbevölkerung getrennt. Zwar wollen am Land lebende Mexikaner*innen eher migrieren als in Zentren wohnende, jedoch ist die Realisierung dieses Wunsches bei Stadtbewohner*innen wahrscheinlicher als bei ihren Landsleuten, die in ruralen Gebieten residieren. (vgl. Carling und Schewel 2018, 947)

2.3.1. Drei Kategorien im Aspiration/Ability Modell

Um nun das Zusammenspiel von Fähigkeiten und Bestrebungen sowie die jeweiligen Einflüsse genauer zu analysieren, betrachten wir zunächst die grafische Darstellung des Modells, die Carling (2002) für die Erklärung seines Konzeptes visualisierte. Dabei werden Personen in drei verschiedene Kategorien von Migration eingeteilt.

Im Aspiration/Ability Modell (Abbildung 1) machen *Aspirationen zur Migration* die erste Stufe aus, auf die sich ein Individuum begibt oder begeben kann. Dabei folgt eine Person, die über Migrationsbestrebungen verfügt, der Vorstellung, dass Migration der Nicht-Migration vorzuziehen sei. Die Bestrebungen können in ihrem Grad zwischen Wahl und Zwang variieren, weshalb die Aspirationen in der Grafik mit einer gestrichelten Linie abgegrenzt werden.

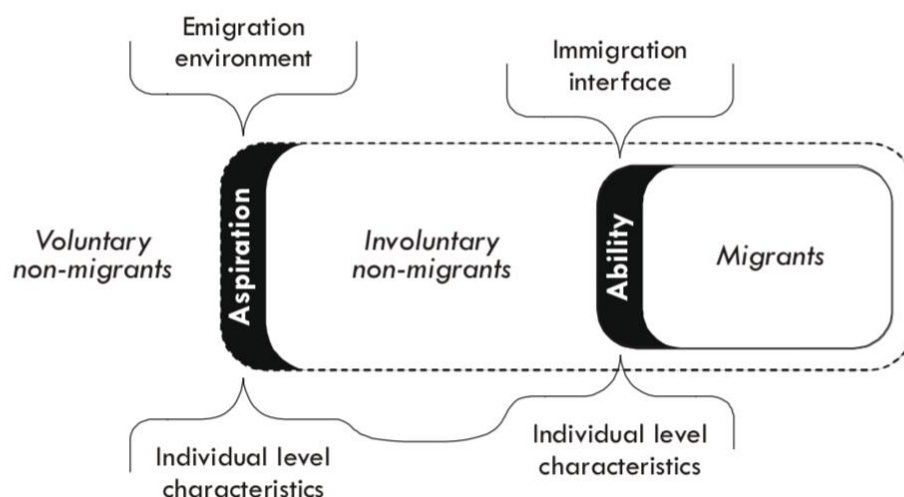


Abbildung 1: Aspiration/Ability Modell aus Carling (2002), 9

Verfügt die nach Migration strebende Person schließlich auch über die nötige *Fähigkeit zu migrieren (ability to migrate)*, steigt sie auf die zweite Stufe und wird zum *Migranten* oder zur *Migrantin*. Fehlt es der Person allerdings an der „*ability to migrate*“, so bleibt sie (zumindest

vorerst) auf der ersten Stufe der *Aspirations* und wird als *unfreiwillige*r Nicht-Migrant*in* (*involuntary non-migrant*) bezeichnet. (vgl. Carling 2002, 9)

Befindet sich eine Person außerhalb dieser beiden *Aspiration*- und *Ability*-Stufen, so zählt sie zu den *freiwilligen Nicht-Migrant*innen* (*voluntary non-migrants*). Freiwillige Nicht-Migrant*innen haben keinen Migrationswunsch und begeben sich somit nicht auf die erste Stufe. Im Gegensatz zu den nach Migration strebenden Personen zieht die letztgenannte Gruppe Nicht-Migration der Migration vor (vgl. Carling 2002, 9). Personen, die freiwillig bleiben, werden oft als jene beschrieben, die zwar die nötigen Ressourcen hätten, um zu migrieren, jedoch im aktuellen Wohnort bleiben wollen (vgl. Schewel 2015, 6). Dabei ist es m. E. fraglich, ob diese Menschen wirklich über die *Ability* verfügen, wenn sie sich in keiner Weise mit ihren Möglichkeiten oder Hindernissen zur Migration auseinandersetzen, da sie sowieso bleiben wollen. Carling (2002) nennt in diesem Zusammenhang Migrationsbestrebungen als Voraussetzung für den Versuch zu migrieren (vgl. Carling 2002, 9). Auch Schewel (2015) macht darauf aufmerksam, dass freiwillige Nicht-Migrant*innen sich in ihrer *Ability* unterscheiden können. So verfügen manche Menschen über die nötigen Ressourcen zur Migration und andere nicht, doch in beiden Fällen kann es sich um eine freiwillige Entscheidung handeln. Oft werden aber Personen, meist ärmere Menschen aus weniger entwickelten Ländern, implizit als *unfreiwillig immobil* eingestuft, obwohl nichts über ihre Bestrebungen bekannt ist. Um auch die Personen zu kategorisieren, die freiwillig bleiben, aber denen die Ressourcen zur Migration fehlen, sieht Schewel (2015) die Notwendigkeit eine weitere Mobilitätskategorie einzuführen, welche am Ende dieses Kapitels (Abschn. 2.3.6) näher erläutert wird.

2.3.2. Makroanalyse der *Aspirations*: Emigration Environment

In Carlings (2002) Modell werden *Aspirations* und *Abilities* auf zwei Levels analysiert: der Makro- und Mikroebene. Um Migrationsaspirationen einer Makroanalyse zu unterziehen, wird zunächst versucht, die Frage zu beantworten, warum viele Menschen den Wunsch haben, zu migrieren. Diese Analyseebene ist eingebettet in einen historischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Kontext, der für alle Mitglieder einer Gemeinschaft relativ ähnlich sein kann. Carling (2002) spricht hier von einem „*emigration environment*“, sozusagen dem *Emigrationsumfeld*, das ein Individuum zu migrieren ermutigt oder eben nicht (vgl. Carling 2002, 9, 13). Für die Charakteristik des Emigrationsumfeldes spielen neben der Herkunftsregion auch die potenziellen Destinationen eine wichtige Rolle. Die Heimat- und Zielregionen werden miteinander verglichen. Ihre Merkmale und deren Bedeutung für die

jeweilige Auswanderungsgemeinschaft tragen zur Entscheidung bei, ob migriert werden soll oder nicht. Auch die Erfahrungen und der Diskurs von Gleichgesinnten beeinflusst die Einstellung potenzieller Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen gegenüber Migration. (vgl. Carling 2002, 13)

Betrachtet man die Migrationsvorhaben speziell im Kontext von Bildungsbestrebungen, dann zeigen Umwelteinflüsse, wie das Schulklima und die Erwartungen seitens der Lehrenden oder der Eltern ihre indirekte Wirkung. Aber auch die Erfahrungen der Jugendlichen während ihrer eigenen Schulzeit und zwischenmenschliche Beziehungen in und außerhalb der Schule sind wichtige Einflussfaktoren auf die Bildungserfolge der Schüler*innen und die Motivation, weiter zu studieren (vgl. Schaefer und Meece 2009, 6f). Diese Erfolge wiederum beeinflussen die Bildungsaspirationen ebenso positiv (vgl. Gutman und Akerman 2008, iii). So spielen für den Migrationsprozess nicht nur politische, kulturelle oder soziale Faktoren eine Rolle, sondern dürfen auch Einflüsse der Schulumgebung nicht ungeachtet bleiben, vor allem, wenn es um Bildungsmigration geht.

2.3.3. Mikroanalyse der *Aspirations*: individual level characteristics

Aspirationen werden im Aspiration/Ability Modell, wie bereits weiter oben eingeleitet, nicht nur auf der Makroebene mit dem Fokus auf das Emigrationsumfeld, sondern auch auf der Mikroebene analysiert. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, werden auf dieser Ebene die individuellen Merkmale (*individual level characteristics*) der nach Migration strebenden Person untersucht. Dabei geht Carling der Frage nach: „Wer strebt nach Migration?“ (vgl. Carling 2002, 17), und versucht dabei, die Aspirationen nach Geschlecht, Alter, Bildungshintergrund, sozioökonomischer Status und Erwerbsstatus (fixe Anstellung, schlecht/gut bezahlter Job) zu kategorisieren. Ebenso differenziert er danach, ob elterliche Verantwortung besteht oder ob jemand kinderlos ist, ob jemand bereits migriert oder einheimisch ist und ob ein Familienmitglied oder jemand aus der Verwandtschaft bereits Migrationserfahrung hat (siehe Carling 2002, 19).

Dabei liegt der Fokus zwar auf den individuellen Eigenschaften, trotzdem muss der Kontext der Makroebene mitgedacht werden. So können die Migrationsbestrebungen beispielsweise je nach Geschlecht, vom individuellen Merkmal weiblich oder männlich sein, beeinflusst werden, jedoch hängt die Bedeutung des Geschlechts, also wie wichtig dieses in Bezug auf die individuellen Aspirationen ist, von den Geschlechterverhältnissen der jeweiligen Gesellschaft ab. (vgl. Carling 2002, 18)

2.3.4. Mikroanalyse der *Abilities*: individual level characteristics

Ähnlich wie bei den Aspirationen werden auch die *Abilities* von den persönlichen Merkmalen Geschlecht, Alter, sozioökonomischer, sozialer oder beruflicher Status etc. beeinflusst. Anders als bei den Aspirationen geht es allerdings nicht darum, wie diese Merkmale die Entstehung der Zukunftspläne behindern oder befördern. Stattdessen wird der Frage nachgegangen, wie die individuellen Charakteristika zur Fähigkeit beitragen, Barrieren zu überwinden oder Möglichkeiten wahrzunehmen, die Ziele zu erreichen. Diese individuellen Merkmale werden ebenfalls als „*individual level characteristics*“ bezeichnet und bilden die Mikroebene der *Ability*-Analyse (vgl. Carling 2002, 10).

2.3.5. Makroanalyse der *Abilities*: immigration interface

Auf der Seite der Makroebene befindet sich das „*immigration interface*“, welches als „Immigrationsschnittstelle“ ins Deutsche übersetzt werden kann (siehe DeepL 2020c). Obwohl Carlings *Immigration Interface* vor allem die Hindernisse umfasst, die einem Individuum bei der Einreise in ein anderes Land bevorstehen (vgl. Carling 2002, 22) und somit ausschließlich auf internationale Migration eingegangen wird, möchte ich den Begriff trotzdem vorstellen und anschließend versuchen, ein Beispiel eines (*Im*)migration *Interface* für interne Bildungsmigration zu erstellen. Im Folgenden werde ich den englischen Begriff verwenden, da dieser Carlings (2002) Konzept besser beschreibt.

The barrier faced by potential migrants is not a uniform, insurmountable wall, but can instead be compared to a dense jungle with various paths, each associated with specific obstacles, costs and risks. This structural frame of opportunities and barriers within which potential migrants can move is what I have labelled the immigration interface.

(Carling 2002, 22)

Personen mit Migrationswunsch stehen demnach vor einer Vielzahl unterschiedlicher Opportunitäten und Hürden. Mit dem *Immigration Interface* versucht Carling (2002) einen Rahmen zu schaffen, um diese Möglichkeiten und Barrieren zu strukturieren. Damit sind alle Schritte vom Anfang der Migrationsüberlegungen bis zum Ende der tatsächlichen Migration umfasst (vgl. Carling 2002, 23).

Im Aspiration/Ability Modell ergibt sich das *Immigration Interface* aus einer Kombination der Hindernisse und Möglichkeiten, die von der Ziel- und Heimatregion ausgehen. Bezüglich der Hürden der Zielregionen liegt der Fokus von Carlings Modell sehr stark auf Einwanderungsregelungen, wie legale Arbeitsmigration, Familienzusammenführung, Ansuche um Asyl oder Visumsüberschreitungen. Auch wenn die genannten Beschränkungen und

Opportunitäten für die vorliegende Arbeit irrelevant sind, versuche ich Beispiele von strukturellen Hindernissen bzw. Möglichkeiten zu nennen, die für innerstaatliche Migrationsformen bedeutend sein können.

In Bezug auf Bildungsmigration können m. E. nach Zugangsbeschränkungen zu Universitäten oder anderen Bildungsinstitutionen einerseits als Barrieren, aber andererseits auch als Möglichkeiten fungieren. Zwar ist eine Person nicht direkt verhindert, in eine bestimmte Stadt zu ziehen, nur weil ihr der Zugang zur bevorzugten Universität verwehrt bleibt, jedoch können daraus Unterstützungen ausbleiben wie beispielsweise Stipendien oder monetäre staatliche Förderungen für Wohnen oder Mobilität, die speziell für Studierende angeboten werden. Dadurch können wiederum finanzielle Einschränkungen entstehen (siehe Kap. V: 3.3.1). Abgesehen von der materiellen Unterstützung kann die Aufnahme in eine Bildungsinstitution auch einen Rahmen bieten, um im neuen Wohnort Bekanntschaften zu schließen und dadurch sozialen Anschluss zu finden.

2.3.6. Erweiterungen des Aspiration/Ability Modells

Da die Entwicklung des Modells nun schon fast zwei Jahrzehnte zurückliegt, gab es in der Zwischenzeit Bedarf, das Konzept zu erweitern. Infolgedessen ist es nicht bei der Einteilung in freiwillige und unfreiwillige Nicht-Migrant*innen sowie Migrant*innen geblieben, sondern wurde das Modell um eine weitere Mobilitätskategorie ergänzt.

Die Erweiterung von Carlings Rahmenwerk stammt von der Migrationsforscherin Kerylin Schewel, welche vorschlägt, auch die Kategorie der „*acquiescent immobility*“ zu benutzen. Welche Personen mit dieser Bezeichnung gemeint sind, werde ich anhand der folgenden Grafik erklären.

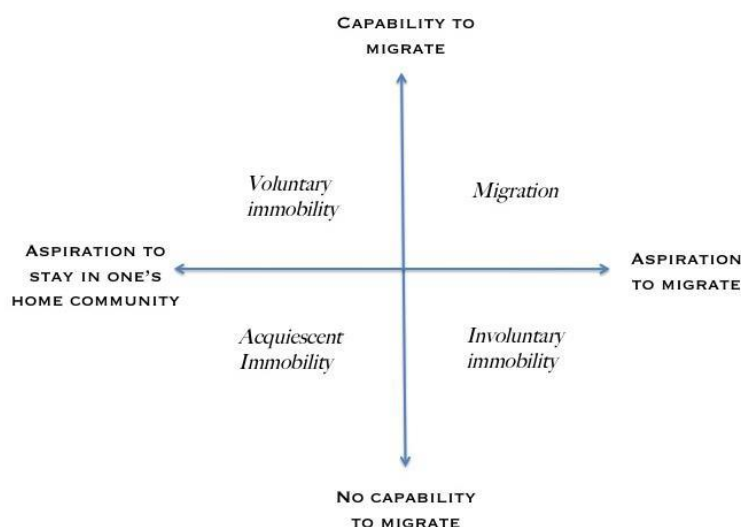


Abbildung 2: Erweiterung der Mobilitätskategorien des Aspiration/Ability Modells von Carling (2002), aus Schewel (2015), 6

Wie in Abbildung 2 gut ersichtlich, führen Migrationsbestrebungen (*aspiration to migrate*) in Kombination mit der Fähigkeit zur Migration (*capability to migrate*) zum tatsächlichen Umzug, wobei Migrationsbestrebungen gemeinsam mit der fehlenden *Ability* unfreiwillige Immobilität (*involuntary immobility*) verursacht. Auch die dritte Kategorie der „*voluntary immobility*“, welche sich aus dem Zusammenspiel des Wunsches in der Heimat zu bleiben sowie aus der Fähigkeit zur Migration ergibt, wurde bereits von Carling (2002) entwickelt.

Mit der Einführung einer vierten Mobilitätskategorie berücksichtigt Schewel (2015) eine Gruppe, die vorher unbeachtet blieb. Der Begriff „*acquiescent*“ stammt ursprünglich aus dem Lateinischen und meint „*to remain at rest*“ (vgl. Carling und Schewel 2018, 957), was soviel bedeutet wie sich nicht zu bewegen, still zu stehen oder immobil zu sein. „*Acquiescent*“ kann übersetzt werden mit „sich fügsam, ergebend, nachgiebig und zustimmend zu verhalten“ (dict.cc 2020), oder wie es Schewel (2015) formuliert:

“Acquiescent” implies an acceptance of constraints (...).

(Schewel 2015, 6)

Die Forscherin will mit dieser Gruppe jene Personen zusammenfassen, die nicht fähig sind zu migrieren und über keinen Migrationswunsch verfügen (vgl. Schewel 2015, 6).

2.4. Aspiration/Ability Modell und Bildungsmigration

Im Kontext der Bildungsmigration kann das Aspiration/Ability Modell helfen, die Bestrebungen zur Bildungsmigration von jungen Menschen von ihrer tatsächlichen Realisierung getrennt zu betrachten. Migrationsaspirationen als auch die Möglichkeiten und Hindernisse zur Umsetzung von Migrationsvorhaben werden dabei auf Mikro- und Makroebene untersucht. In dieser Arbeit wird zum einen analysiert, welche Bestrebungen junge Menschen in Bezug auf Bildungsmigration haben und wie diese durch ihr *Emigration Environment* beeinflusst werden (Forschungsfrage 1). Zum anderen findet eine *Ability*-Analyse statt, in der die Faktoren zusammengefasst werden, die entweder ermöglichend oder beschränkend auf die Bildungsmigrationsvorhaben wirken, wobei auch das *immigration interface* untersucht wird (Forschungsfrage 2). Zusätzlich spielen auch in dieser Arbeit die *individuellen Merkmale* wie Geschlecht oder Stellung in der Geschwisterreihe eine Rolle für die Analyse der *Aspirations* als auch der *Abilities*. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf tatsächlichen Bildungsmigrant*innen, während auch die freiwilligen und unfreiwilligen Nicht-Migrant*innen.

III. Länderkontext Thailand

1. Geographische Lage und Demographie

Das Königreich Thailand liegt im Zentrum des südostasiatischen Festlandes und grenzt an Myanmar (Nordwesten), Laos (Nordosten), Kambodscha (Osten), Malaysia (Süden) sowie an die beiden Randmeere, den Golf von Thailand (Süden) und den Adamanensee (Westen) (siehe Karte 1).

Thailand hat eine Staatsfläche von 513.120 km² (vgl. WKO 2019, 1) und eine Gesamtbevölkerung von 69.428.524 Personen (vgl. World Bank 2019). Die Staatsform ging im Jahr 1932 von einer absoluten zu einer konstitutionellen Monarchie über. Seitdem entwickelt sich in Thailand nach und nach eine moderne Gesellschaft und eine funktionierende Demokratie. (vgl. Dayley 2019, 21)

Wie auch andere gut entwickelte Länder weist

Thailand eine schnell alternde Gesellschaft auf. Im

südostasiatischen Vergleich hat das Königreich das niedrigste Bevölkerungswachstum (0,3 Prozent jährlich) und die zweitniedrigste Geburtenrate (1,5 Geburten pro Frau) (vgl. UNESCO u. a. 2018, 2). Der demographische Wandel hin zu einer älteren Bevölkerung zeigt sich besonders stark in ländlichen Regionen, wo junge Menschen abwandern, da sie sich gegen die landwirtschaftliche Erwerbsarbeit entscheiden (vgl. Bryant und Gray 2005, 1). Dies führte zu einem abnehmenden Bevölkerungsanteil in ländlichen Gegenden im Gegensatz zu städtischen Regionen. Lebten 1960 noch rund 88 Prozent am Land, waren es im Jahr 2000 nur mehr 68 Prozent (vgl. Bryant und Gray 2005, 3). Aktuellere Statistiken zeigen, dass nun bereits die Hälfte der Bevölkerung in Städten lebt (vgl. WKO 2019, 3; UNESCO u. a. 2018, 2). Trotz des starken Bevölkerungsanstieges in Städten und vor dem Hintergrund, dass Thailand als Land mit mittleren Einkommen eingestuft wird, weist es einen ungewöhnlich hohen Anteil an ländlicher Bevölkerung auf (vgl. Bryant und Gray 2005, 3).



Karte 1: Thailand und seinen südostasiatischen Nachbarstaaten. Quelle: Dayley (2019), 22

Vergleicht man die Lebensstandards der Bevölkerungsschichten in den größten Städten des Landes, werden extreme Unterschiede in Wohlstand, Einkommen, Stellung in der Gesellschaft und Bildungsniveau bemerkbar. Reiche und Angehörige der Mittelschicht koexistieren neben extrem armen Bevölkerungsschichten, was durch die Zuwanderung der Landbevölkerung verschärft wird. Im Gegensatz dazu weisen ländliche Teile Thailands eine recht homogene Sozialstruktur auf, denn die weitgehend klassenlose ländliche Bevölkerung ist gekennzeichnet durch eine gemeinsame Kultur, Subsistenzlandwirtschaft und durch Armut (vgl. Ziderman 2003, 19). Da von den 5,4 Mio. in Armut lebenden Personen rund 88 Prozent am Land leben, kann von einem vorwiegend ländlichen Phänomen gesprochen werden. Durch die wirtschaftlichen Entwicklungen, die im nächsten Abschnitt genauer diskutiert werden, konnte zwar die nationale Armutsrate von 57 Prozent (1962) auf durchschnittlich acht Prozent (2009) gesenkt werden, allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede für Stadt und Land. So liegt die Armutsrate von 2009 im sehr ländlich geprägten Norden des Landes mit 10,5 Prozent zwar nur knapp über dem Durchschnitt, allerdings weit über dem Wert von Bangkok (0,6 Prozent). (vgl. Ziderman 2003, 19; Warner u. a. 2012, 49)

2. Wirtschaft

Thailand entwickelte sich in weniger als einer Generation von einem Niedriglohnland zu einem Land mit gehobenen mittlerem Einkommen (vgl. OECD und UNESCO 2016, 41). Die prosperierende Wirtschaftslage verbesserte die Lebensqualität großer Teile der Bevölkerung und verschafft Thailand den höchsten Entwicklungsstand auf dem südostasiatischen Festland (vgl. Dayley 2019, 21).

Die Entwicklung der thailändischen Wirtschaft basiert zum einen auf dem Export landwirtschaftlicher Produkte ab den 1960er Jahren und andererseits auf dem Tourismus, der ab den 1970er Jahren von der thailändischen Regierung aktiv gefördert wurde (vgl. Osaki 2003, 204). Die Landwirtschaft verliert seither stetig an Bedeutung, was u. a. die Zahl der landwirtschaftlichen Beschäftigten aufzeigt. Lag der Anteil der erwerbstätigen Bevölkerung im Agrarsektor 1980 noch bei 71 Prozent, sind es heute nur noch 34 Prozent (vgl. Junghus, Siripatthanakosol, und Ishida 2019, 59). Nichtsdestotrotz bildet die Subsistenzwirtschaft noch immer die Lebensgrundlage für den Großteil der ländlichen Bevölkerung (vgl. Singhapreecha 2014).

Durch den Ausbau der Infrastruktur (Elektrizität, Wasseranschluss, Transport- und Kommunikationssysteme) und des staatlichen Dienstleistungssektors (Polizei, Gesundheit, etc.) konnte eine Diversifizierung der Wirtschaft, im Speziellen auch der Landwirtschaft,

stattfinden (vgl. Bryant und Gray 2005, 1). Im Agrarsektor resultieren diese Veränderungen in der Spezialisierung auf hochwertige Nutzpflanzen, einer dauerhaften und intensiven Landnutzung und dem langsamen Verschwinden traditioneller landwirtschaftlicher Praktiken (vgl. Tipraqsa und Schreinemachers 2009, 43). Zusätzlich zu diesen Entwicklungen erklärt sich die jüngere Generation immer weniger bereit, in der Landwirtschaft zu arbeiten und ihre pensionierten Eltern werden in ihrer Funktion als Reisbauer*innen nicht nachbesetzt (vgl. Bryant und Gray 2005, 1). Überdies treten ökologische Bedenken für Boden und Gewässer durch die starke Nutzung von Pestiziden immer mehr ins Zentrum der Diskussion. Mit Schulden beladene Landwirt*innen, und der übermäßige Einfluss von Marktkräften auf die Gesellschaft rufen soziale Probleme und wirtschaftliche Instabilität hervor. (vgl. Tipraqsa und Schreinemachers 2009, 43)

3. Religion, Ethnie und Sprache

Thailand ist im südostasiatischen Vergleich ein recht homogener Staat, betrachtet man Religionszugehörigkeit und Sprache. Von den über 69 Millionen Einwohner*innen (vgl. World Bank 2019) bekennen sich 95 Prozent zum Buddhismus (vgl. Tipraqsa und Schreinemachers 2009, 43) und über 90 Prozent der Bevölkerung verwenden die Amtssprache Thailändisch als Arbeits- und Alltagssprache. Diese Homogenität ist nicht zuletzt Ergebnis des Versuches seitens der thailändischen Regierung, eine ‚nationale Identität‘ zu schaffen (vgl. Buergin 2000, 3; Platz 2003, 476, siehe auch Kap. V: 2.3) und steht u. a. damit in Verbindung, dass Thailand im Unterschied zu anderen Staaten in der Region nie von westlichen Mächten kolonialisiert wurde (vgl. Trakulphadetkrai 2011, 197).

Wird die ethnische Zugehörigkeit betrachtet, weist Thailand keineswegs Uniformität auf. Aufgrund der Durchmischung der verschiedenen Volksgruppen ist es schwierig eindeutige Aussagen über Zahlen zu einzelnen Ethnien zu treffen. Schätzungen zufolge gehören 85 Prozent der Bevölkerung der ethnischen Mehrheit der Thais an (vgl. UN 2011, 5), während sich der Rest auf 61 andere Volksgruppen aufteilt (vgl. UN 2011, 95).

Ethnische Minderheiten in Nordthailand

Einige dieser ethnischen Minderheitengruppen zählen zu den „Bergstämmen“ oder „Bergvölkern“, die sich vor allem in den Wäldern des Hochlandes im Norden und Westen des Landes ansiedelten. Die bevölkerungsreichste Gruppe unter ihnen bildet das Volk der *Karen*. Weitere große Gruppen sind die *Hmong* und die *Lahu* (vgl. UN 2011, 7f). Oftmals wird der Begriff „Bergstamm“ mit „Einwanderern“ gleichgesetzt oder ruft Assoziationen von wilden,

primitiven und unzivilisierten Menschen hervor. Manche der Bergvölker wurden tatsächlich in ihren Herkunftsgebieten von lokalen Regierungen unterdrückt und vertrieben, sodass sie sich unter anderem in Thailand, aber auch in Vietnam und Laos ansiedelten. Viele von ihnen leben allerdings schon seit mehreren Jahrhunderten in der Bergregion Nordthailands und wurden teilweise von den fruchtbaren Tälern ins Bergland verdrängt. (vgl. Korff 2018, 148)

Korff (2018) präsentiert ein Forschungsprojekt aus Nordthailand, im Rahmen dessen u. a. der Status der ethnischen Gruppen der Region untersucht wurde. Demnach werden drei Hauptkategorien unterschieden: Den *Tai*-Gruppen (*Thai*, *Khun Muang* - Nordthailänder, *Shan*) wird der höchste Status zugewiesen, da sie in den Tälern wohnen, wirtschaftlich besser situiert sind und einen höheren Bildungsgrad haben. Außerdem verfügen sie über eine eigene Schrift und sind enger mit dem thailändischen Staat und dessen Wirtschaft verbunden. Die *Hmong*, *Yao*, *Mien*, *Lisu* und *Akha* werden als Bergstämme mit höherem Status bezeichnet, da sie relativ reich sind, Handel betreiben und als klug und geschickt gelten, Möglichkeiten für sich zu nützen (siehe auch Tomforde 2006, 303f). Der niedrigste Status wird den *Karen*, *Lahu*, *Mlabri* und *Lawa* zugeschrieben, da sie nur wenig Handel betreiben und häufig für die *Hmong* (v. a. die *Karen*) und *Lisu* (v. a. die *Lahu*) arbeiten. Im Vergleich zu anderen Bergstämmen werden ihnen Zuschreibungen als ungebildete, „dreckige“ und arme Menschen gemacht. (vgl. Korff 2018, 149)

Ab den 1960er Jahren wurden in Nordthailand anthropologische Studien in Auftrag gegeben, mit dem Ziel Wirtschafts- und Organisationsformen der Bergvölker zu verstehen, die problembringende Opiumproduktion einzudämmen (siehe Tomforde 2006; L. C. Husa 2017) sowie die Hauptprobleme der Minderheiten – wie etwa noch immer bestehende unklare Regelungen der Landrechte und der Staatsangehörigkeit – zu identifizieren. Da die Bergregion Nordthailands als Waldreservat definiert ist und dieses offiziell dem Staat gehört, sind die Bergbewohner*innen formal gesehen „illegale Landbesetzer*innen“, aber weil viele Bergvölker Subsistenzwirtschaft betreiben, stellt dies eine Gefährdung ihrer Lebensgrundlage dar. (vgl. Korff 2018, 151f; Tomforde 2006, 74)

Heute zeigt sich, dass sich Unterschiede zunehmend auflösen und die Beziehungen zwischen den ethnischen Minderheitengruppen enger werden. Im Bildungsbereich geschieht diese Angleichung durch den Ausbau von Schulen bis zur Oberstufe, wodurch der Zugang zu Bildung für alle gleichermaßen gewährleistet wird, ungeachtet dessen, welcher Ethnie sie angehören. Fast jedes Dorf verfügt über eine Grundschule und höhere Bildungseinrichtungen können von Schüler*innen aus der Bergregion in Kombination mit Internaten besucht werden (z.B. *Rajaprajanugroh Schule* – Schule für ethnische Minderheiten, siehe Kap. V: 3.2; siehe auch

nächster Abschn. 4.2). Die Bildungsdifferenzen der Schüler*innen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen sollen durch ein enges Zusammenleben und der Kommunikation in der gemeinsamen Sprache Thai angeglichen werden. (vgl. Korff 2018, 152)

In den folgenden Kapiteln wird insbesondere auf die ethnische Minderheit der *Karen*, welche weitläufig als traditionelles, subsistenzorientiertes und naturschützendes Bergvolk beschrieben wird, eingegangen, da die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung des Untersuchungsgebietes dieser Ethnie angehört. (vgl. Tipraqsa und Schreinemachers 2009, 43)

4. Schulsystem

Das thailändische Bildungssystem zielt darauf ab, praktische und theoretische Fähigkeiten, Sozialkompetenzen, moralische und demokratische Werte zu vermitteln sowie eine nationale Identität aufzubauen (vgl. OECD und UNESCO 2016, 45). In den letzten Jahrzehnten kam es zu bedeutenden Investitionen im Bereich Bildung, was den Zugang stetig verbesserte (vgl. OECD und UNESCO 2016, 3). Im Vergleich zu anderen Ländern der Region sind die nationalen Bildungsausgaben in Thailand (rund 20, manchmal 25 Prozent der Staatsausgaben) signifikant, aber dennoch im mittleren Bereich (vgl. OECD und UNESCO 2016, 64f).

Thailand weist in der Vorschule (93 Prozent), Primarstufe (96 Prozent), sowie in der Sekundarstufe (89 Prozent) jeweils eine sehr hohe Einschreibquote auf, vergleicht man die Zahlen mit Vietnam, Malaysia, aber auch mit Ländern wie Japan und Korea (siehe Grafik OECD und UNESCO 2016, 71).

Staatliche Bildungseinrichtungen in Thailand bieten eine gratis Schulbildung, welche im Jahr 1999 im Rahmen des „*National Education Act*“ von neun auf zwölf Schuljahre erhöht wurde (vgl. Ziderman 2003, 22). Eine weitere positive Entwicklung war die Ausweitung des Schulangebots, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Trotz der vielen Bemühungen zur Verbesserung des Bildungssystems ist die Qualität der Bildung für Schüler*innen aus abgelegenen Gebieten oder aus benachteiligten Verhältnissen nicht die gleiche, wie in zentraleren Landesteilen. (vgl. OECD und UNESCO 2016, 45)

4.1. Ausbildungsmöglichkeiten

Um in Thailand einen bestimmten Bildungsabschluss zu erreichen, gibt es drei verschiedene Ausbildungsarten, diese sind die *formale*, *nicht-formale*, sowie *informelle* Bildung. Wie auch im Rest der Welt, nutzt die Mehrheit der Schüler*innen in Thailand das *formale* Bildungssystem, das sich durch rigide Lehrpläne und Leistungskategorien auszeichnet. Es ist an die Bedürfnisse der Mehrheit angepasst und lässt wenig Spielraum, um individuellen

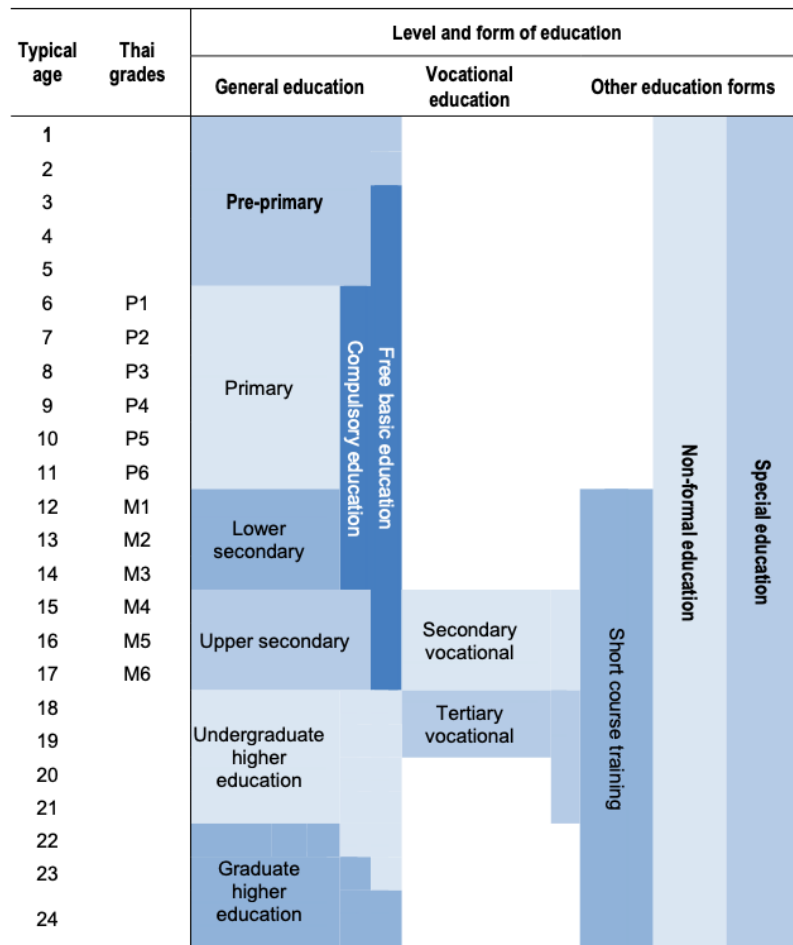
Interessen nachzugehen (vgl. Somtrakool 2002, 29f). Allerdings sind auch die nicht-formalen und informellen Möglichkeiten bedeutend, um Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen keinen formalen Bildungsabschluss erreichen können, einen Zugang zu Bildung zu bieten (siehe Kap. V: 3.2).

Das *formale* Bildungssystem ist eingeteilt in Kindergarten, Grundschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und in eine tertiäre Ausbildung (siehe Abbildung 3). Kinder unter sechs Jahren können den Kindergarten, und ab einem Alter von drei Jahren die Vorschule besuchen (vgl. Ziderman 2003, 21). Die Dauer der Grundschulbildung (thai.: *prathom*) wurde im Jahr 1978 von vier auf sechs Jahre erhöht und galt damals als obligatorisch (vgl. Curran u. a. 2001, 6). Um heute die Schulpflicht zu erfüllen muss auch die dreijährige Sekundarstufe I (thai.: *mattayom 1-3*) besucht werden, die die Schulstufen sieben bis neun abdeckt.

Jene Schüler*innen, die einen höheren Bildungsabschluss erreichen wollen, können ab diesem Zeitpunkt optional die dreijährige Sekundarstufe II (thai.: *mattayom 4-6*) besuchen, oder in die Berufsschule (engl.: *vocational school*) wechseln. Die Ausbildung bis zur zwölften Schulstufe ist kostenlos. Mit dem Abschluss der Sekundarstufe II können über 18-Jährige Universitäten, Collages oder *High Vocational Schools* besuchen. (vgl. OECD und UNESCO 2016, 45; Ziderman 2003, 21f)

Die *nicht-formale Bildung* (kurz: NFE für engl. „*non-formal education*“) ist eine weitere Ausbildungsvariante, die eine Alternative zur formalen Bildung darstellt und Jugendlichen sowie Erwachsenen die Möglichkeit bietet, einen Bildungsabschluss außerhalb der Schule zu erreichen. Diese Ausbildung ist in Bezug auf Leistungskriterien weniger formal gestaltet und die Lerninhalte beschäftigen sich oft mit Herausforderungen des Alltags. Neben Erwachsenenbildung werden auch kurze Fortbildungen nicht-formal, etwa in Form von Wochenend-, Abend- oder Onlinekursen, angeboten (vgl. EX7). Um die NFE abzuschließen, müssen zweimal pro Semester Prüfungen an den NFE-Zentren abgelegt werden, die sich in jeder größeren Stadt des Landes befinden (vgl. EX1). (vgl. Somtrakool 2002, 30)

Die *informelle Bildung* ist die dritte Ausbildungsform und inkludiert alle Einstellungen, Werte, Fähigkeiten und Wissen, die im täglichen Leben gewonnen werden. Dazu zählen Konversationen, die Teilnahme an Veranstaltungen, das Lesen von Büchern und Zeitungen, sowie der Konsum von Radio, Fernsehen und Internet. Die beiden letzten Varianten bieten vor allem ländlich lebenden Personen oder Angehörigen von Minderheiten alternative Ausbildungswege. (vgl. OECD und UNESCO 2016, 45; Somtrakool 2002, 30)



Notes: P = *prathom* (primary level); M = *mattayom* (secondary level).

Abbildung 3: Bildungssystem Thailand; Quelle: OECD und UNESCO (2016), 47

Durch die kostenlose Schulbildung und die vielen anderen monetären Unterstützungen wie dem Studierendendarlehen oder Stipendien (siehe Kap. IV: 3.3.3) ist eine Ausbildung im Sekundarbereich, aber auch auf Universitätsniveau für die Mehrheit der Bevölkerung erschwinglich. Zusätzlich wurde, u. a. durch private Träger, das Bildungsangebot ausgeweitet und dadurch der Zugang zu Schulen und Universitäten verbessert (vgl. Ziderman 2003, 19f). Um dies zu veranschaulichen, soll die Immatrikulationsquote der thailändischen Universitäten betrachtet werden. Diese stieg von 15 Prozent (1982) auf über 50 Prozent (2010) an. Der enorme Zuwachs an Studierenden und Universitäten, besonders seit den 1990er Jahren, zeigt einen Trend zur Massifizierung, also eine Ausweitung der Bildung, die es nicht mehr nur der Elite, sondern auch der breiten Masse ermöglicht, an Hochschulen zu studieren (vgl. Crocco 2018, 226). Diese Entwicklung stellt allerdings keine Besonderheit in Thailand dar, sondern handelt es sich um einen globalen Trend (vgl. Hamburg Transnational University Leaders Council 2017, 1).

4.2. Ethnische Minderheiten im thailändischen Schulsystem

Im Rahmen verschiedener Programme arbeitet Thailand mit den Vereinten Nationen (UN), UNESCO, UNICEF und mit anderen ASEAN-Mitgliedsstaaten³ zusammen, um das Ziel 4 der *Sustainable Development Goals* zu erreichen, das anstrebt „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern“. In diesem Kontext versucht Thailand benachteiligten Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu Bildung zu bieten, egal welche Nationalität oder ethnische Zugehörigkeit sie haben (vgl. Roman und Chuanprapun 2019, 102). Ein wichtiger Schritt in diese Richtung war ein Kabinettsbeschluss 2005, an dem festgelegt wurde, dass alle Kinder zwölf, und ab dem Jahr 2009, fünfzehn Jahre kostenlose Bildung erhalten können, egal welche Herkunft, Ethnie oder Rechtsstatus sie haben (vgl. UNICEF 2014, 49; Save the children in Thailand 2015, 2). Obwohl dieser politische Schritt zu mehr Gleichheit zwischen den sozialen Schichten beitragen soll, bleibt der Zugang zu sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen für Jugendliche am Land eingeschränkter. Einer der Hauptgründe dafür ist, dass sie weitere Schulwege haben, aber die Transportkosten nicht abgedeckt sind (vgl. OECD und UNESCO 2016, 74).

Keawsomnuk (2017) untersuchte bildungspolitische Faktoren im Kontext der Grundschulbildung ethnischer Minderheiten in den Bergregionen Nordthailands und stellt u. a. fest, dass sich das thailändische Bildungssystem inkompatibel zeigt mit den Überzeugungen und Lebensweisen der Karenbevölkerung und diese nicht inkludiert. Dies trägt dazu bei, dass der Verlust traditioneller *Livelihoods*⁴ des Karenvolkes nicht verhindert wird. Ein weiterer Faktor den Keawsomnuk (2017) bemängelt, ist die Tatsache, dass die Mehrheit der Lehrer*innen keiner ethnischen Minderheit angehört und so die Lerninhalte nicht an die Gesellschaft und Kultur der Karen angepasst werden kann, da es ihnen an Wissen, Verständnis und Motivation fehle. Diese Mängel bestätigen sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit (siehe Kap. V: 3.1.7). (vgl. Keawsomnuk 2017, 97f)

³ Der *Verbund Südostasiatischer Nationen* (engl.: Association of Southeast Asian Nations) ist eine internationale Organisation bestehend aus zehn südostasiatischen Staaten. Neben Zielen wie die Förderung wirtschaftlicher Entwicklung und politischer Stabilität der Mitgliedsstaaten (vgl. Klein o.J.), wird auch die Zusammenarbeit im Bereich Bildung gefördert. Z.B. sollen bürokratische Barrieren verringert werden, um Hochschulstudien innerhalb der Mitgliedsländer attraktiver zu machen. Junge Menschen sollen dabei angeregt werden, in der Region zu studieren, anstatt in die USA oder Großbritannien abzuwandern. (vgl. Study International Staff 2018)

⁴ Der englische Begriff „*livelihoods*“ kann mit Lebensunterhalt oder Existenzgrundlage übersetzt werden. Aufgrund der Etablierung des Begriffs in der deutschsprachigen Literatur, wird in der folgenden Arbeit der englische Ausdruck verwendet.

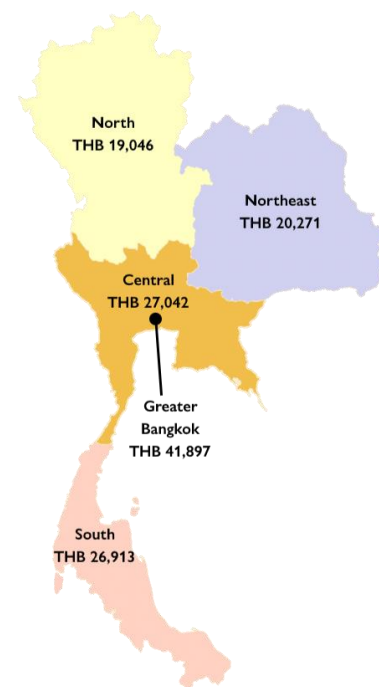
5. Binnenmigration

Im Zuge der empirischen Forschung wurden recht homogene Migrationsstrukturen deutlich. Aufgrund der nicht vorhandenen Abwanderung ins Ausland, wird im Folgenden lediglich auf interne Migration, insbesondere Land-Stadt Wanderungen, eingegangen sowie Zahlen zur Migration aufgrund von Bildung präsentiert werden und nach Migrationsformen und Geschlechtern differenziert wird.

5.1. Interne Migration

Migrationsströme innerhalb des Landes haben in Thailand bereits lange Tradition. In der Vergangenheit zeichneten vor allem die Wanderungen vom Norden und Nordosten in die Zentralregion und Bangkok ein deutliches Muster ab (vgl. Harry, Lim, und Harkins 2019, 21). Laut des aktuellsten Zensus⁵ sind 8,3 Prozent der thailändischen Bevölkerung innerhalb der letzten fünf Jahre intern migriert⁶ und insgesamt 21,8 Prozent lebten nicht an ihrem Heimatort. Zwischen 2005 und 2010 verlegten rund zwei Drittel der Binnenmigrant*innen ihren Wohnort in eine andere Provinz, während das restliche Drittel innerhalb einer Provinz umzog. (vgl. Harry, Lim, und Harkins 2019, 20; UNESCO u. a. 2018, 2f)

Hier ist wichtig festzuhalten, dass Binnenmigration in Thailand stark saisonabhängig ist. So bewegen sich vor allem in der Trockenzeit Migrationsströme vom Norden und Nordosten ins Zentrum und in die Hauptstadt, während in der Regenzeit genau das umgekehrte Szenario auftritt (vgl. Guest u. a. 1994, 543; Harkins 2019, 2). Dieses Migrationsmuster entsteht hauptsächlich aus den Entwicklungs- und Einkommensunterschieden zwischen ruralen und urbanen Regionen (siehe Karte 2) und den mangelnden



Karte 2: Durchschnittliches monatliches Haushaltseinkommen nach Region, (Quelle: Harry, Lim, und Harkins 2019, Abb. 1.2)

⁵ Population and Housing Census 2010

⁶ An dieser Stelle ist anzumerken, dass Zensusdaten nicht dafür ausgerichtet sind, auch temporäre Migration zu erfassen, da z.B. saisonale Migrant*innen keinen offiziellen Wohnortwechsel angeben und deshalb im Zensus nicht als Migrant*innen gezählt werden. Eine hilfreiche Quelle, um auch kurzfristige Migration zu erfassen, liefert der *National Migration Survey of Thailand* (NMS). Zum Vergleich: Im NMS 1993 liegt die Zahl der internen Migrant*innen bei 14,6 Prozent (Wohnortwechsel für Zeitraum von 6 Monaten bis 5 Jahre) bzw. bei 22 Prozent (Wohnortwechsel für Zeitraum von 1 Monat bis 5 Jahre). Im Zensus 1990 sind es, ähnlich wie heute, 8 Prozent Binnenmigrant*innen (vgl. Guest u. a. 1994, 533f). (Aktuellere Statistiken konnten nicht einbezogen werden, da die NMS Daten nur in Thailändisch verfügbar sind; siehe NSO 2018).

Erwerbsmöglichkeiten am Land (vgl. Harkins 2019, 2). Viele der landwirtschaftlichen Arbeitskräfte suchen eine Erwerbsarbeit in einer anderen, meist urbaneren, Region, um ihr Einkommen zu diversifizieren und ihre geringen Einkünfte durch Landwirtschaft zu verbessern. Karte 2 zeigt, dass das monatliche Haushaltseinkommen in den eher rural geprägten Regionen des Nordens und Nordostens weniger als die Hälfte, als in der Metropolregion Bangkok, ausmacht. (vgl. Harry, Lim, und Harkins 2019, 21)

Vergleicht man die Bewegungsmuster von Männern und Frauen, zeigt eine ältere Studie aus dem Jahr 1994, dass permanente oder semi-permanente Migration ähnliche Geschlechterzahlen aufweisen, jedoch etwas mehr Frauen als Männer dauerhaft vom Land in die Stadt ziehen (vgl. Guest u. a. 1994, 543). Hingegen gilt die saisonale Arbeitsmigration vom Land in die Stadt als sehr männerdominiert (vgl. Guest u. a. 1994, 543). Nichtsdestotrotz trugen Frauen in der Vergangenheit aufgrund des Bedarfes an zusätzlichen Arbeitskräften im Industrie- und Dienstleistungssektor zum Anstieg der saisonalen Land-Stadt-Migration bei. Grund dafür war die Präferenz weiblicher Arbeitskräfte für Fabrikberufe, da diese zu geringeren Löhnen beschäftigt werden konnten und sie als folgsamer und besser geeignet, für wiederholende Tätigkeiten, galten. (vgl. Osaki 2003, 204)

Aktuellere Statistiken zeigen, dass die Rate an Binnenmigrant*innen zwischen 2002 und 2009 und zwischen 2012 und 2016 allgemein gesunken ist. Mögliche Gründe für die Abnahme können die niedrigen Geburtenraten zwischen 1970 und 2000 sein, wodurch die Kohorte der Migrant*innen (eher junge Menschen) kleiner war sowie die Versuche der thailändischen Regierung, regionale Entwicklung zu fördern. (vgl. UNESCO u. a. 2018, 3)

5.2. Interne Bildungsmigration

Die Volkszählung aus dem Jahr 2010 kommt zum Ergebnis, dass 28 Prozent der Binnenmigrant*innen umgezogen sind, um eine Arbeit zu finden, während 13,4 Prozent für Bildungszwecke den Wohnort gewechselt hatten.⁷ Interessanterweise zeigt sich ein großer Unterschied zwischen den Geschlechtern, so geben nur 10,3 Prozent der Männer, aber 16,7 Prozent der Frauen an, aufgrund von Bildung innerhalb Thailands migriert zu sein. Aktuellere Umfragen zeigen zwar eine deutliche Abnahme der internen Bildungsmigrant*innen (6,1 Prozent 2012 und 6,4 Prozent 2016), allerdings kann die Differenz deshalb so signifikant sein, weil in allen drei Umfragen unterschiedliche Migrationsgründe ausgewählt werden konnten. (vgl. UNESCO u. a. 2018, 4)

⁷ Weitere 18,4 Prozent gaben an, einen Wohnortwechsel durchgeführt zu haben, 16,9 Prozent folgten einem Haushaltsmitglied und 13,6 Prozent bekamen andernorts Arbeitsaufträge (vgl. UNESCO u. a. 2018, 4).

Bereits Studien aus den 1990er Jahren zeigen, dass junge thailändische Frauen nach ihrer Grundschulbildung in urbane Regionen wandern, um eine höhere Ausbildung zu erhalten. Gesellschaftliche Normen, die anderswo weibliche Jugendliche und junge Erwachsene davon abhalten, in Städte zu ziehen und erwerbstätig zu sein oder sich zu bilden, gelten in Thailand allgemein als schwach ausgeprägt. (vgl. Osaki 2003, 204f)

Bildung gilt nicht nur als Motivation, die Heimat zu verlassen, sondern kann auch eine bereits abgeschlossene Ausbildung Migrationstendenzen steigern. Dies belegt eine etwas ältere Studie von Guest u. a. (1994), in der Binnenmigrant*innen nach ihrem Bildungsstand differenziert untersucht werden. Dabei zeigt sich, dass unter den „*single move migrants*“⁸ die Migrationswahrscheinlichkeit mit dem Bildungsabschluss ansteigt. Hier sind Geschlechterdifferenzen erkennbar: Während bei Frauen und Männern mit Grund- und Sekundarschulabschluss ähnliche Migrationsmuster dokumentiert werden, weisen männliche Absolventen tertiärer Bildungseinrichtungen deutlich größere Anteile an *single move migrants* auf, als ihre weiblichen Kolleginnen. Die Mehrheit der Personen, die nur für eine kürzere Dauer migrieren (z.B. Saisonarbeitskräfte), haben einen Grundschulabschluss.⁹ Nur wenige Personen ohne Bildungsabschluss (darunter keine Frau) oder mit Sekundarschulabschluss migrierten kurzfristig und keine Universitätsabsolvent*innen wechselten in der genannten Studie den Wohnort für eine kurzfristige Dauer. (vgl. Guest u. a. 1994, 542f)

⁸ Guest u. a. (1994) kategorisieren unter „*single move migrants*“ jene Binnenmigrant*innen, die nur einmal während der letzten zwei Jahre den Wohnort gewechselt hatten, also nicht saisonal oder mehrmals pro Jahr migriert sind.

⁹ Zum Zeitpunkt der Studie galt ein Abschluss der Grundschule als Pflichtschulabschluss.

IV. Methodik

1. Grounded Theory

Ausgangspunkt für die empirische Forschung liegt nicht in theoretischen Vorannahmen, die es zu überprüfen galt. Stattdessen wurden die theoretischen Konzepte, die der Arbeit zugrunde liegen, „*im Zuge der Analyse von Daten ,entdeckt‘ und mussten sich an den Daten ,bewähren‘*“ (Hildenbrand 2019, 33), wobei vorläufige Forschungsfragen den Anstoß für die Untersuchung boten. Diese Methode der Theoriefindung und Datenanalyse wurde von Anselm Strauss und Barney Glaser im Jahr 1967 als ‚*Grounded Theory*‘ entwickelt. Ziel des Verfahrens ist es, „*eine Reihe von Konzepten zu entwickeln, die eine gründliche theoretische Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene liefern*“ (Corbin und Strauss 1990, 5).

Zu Beginn des Forschungsvorgehens nach der *Grounded Theory* steht die Gewinnung von Daten durch möglichst verschiedene Personen und Situationen, um das ganze Spektrum der Forschungsfragen abzudecken (vgl. Böhm 2019, 476). Dabei werden nur wenige Daten erhoben, um diese dann zu analysieren und als „*potenzielle Indikatoren für Phänomene*“ heranzuziehen (Corbin und Strauss 1990, 7). Anschließend wird begonnen, die Ergebnisse zu codieren, indem die Inhalte nach Ähnlichkeiten und Unterschieden verglichen werden (vgl. Böhm 2019, 476). Die vorläufigen ‚Codes‘ oder ‚benannten Konzepte‘ werden im Laufe der Auswertungen immer differenzierter, zahlreicher, abstrakter, um anschließend „Kategorien“ zu entwickeln (vgl. Böhm 2019, 477). Im Zuge mehrerer Codierungsphasen (offenes, axiales und selektives Codieren) kann die „*Theorie aus den Daten erwachsen*“, wobei für den Übergang zwischen den verschiedenen Phasen kaum feste Regeln festgelegt sind (vgl. Böhm 2019, 484).

2. Angewandte Forschungsmethoden

In der Humangeographie versucht die qualitative Empirie „*subjektive Konstruktionen [zu] verstehen und sie zur Rekonstruktion sozialräumlicher Handlungen, Prozesse, Konflikte etc. [zu] verwenden*“ (Reuber und Pfaffenbach 2005, 116). Da das Thema der vorliegenden Forschungsarbeit ebenso darauf abzielt, subjektive Sichtweisen, Einstellungen und Wahrnehmungen einzelner Personen zu erfassen, wurden vorwiegend qualitative Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung gewählt (vgl. Reuber und Pfaffenbach 2005, 115). Im Gegensatz zu quantitativen Methoden will man bei qualitativen Forschungsmethoden keine objektiven Meinungen erhalten, sondern verstehen, wie die individuelle Lebenswelt der einzelnen Personen aussieht (vgl. Longhurst 2010, 108). Ist das

Ziel von quantitativen Untersuchungen oft die statistische Repräsentativität, so wird in der qualitativen Forschung häufig eine Generalisierbarkeit angestrebt. Dabei soll die Stichprobe den Inhalt der Studie repräsentieren, um die Merkmale des Untersuchungsgegenstandes zu bestimmen und diese auf andere, ähnliche Bereiche übertragen zu können (vgl. Merrens 2019, 291).

Einen Überblick über die angewandten Methoden bietet Tabelle 1. Diese zeigt, dass der Schwerpunkt der Forschung primär in der Durchführung semi-strukturierter Haushaltsinterviews, Expert*inneninterviews und informeller Gespräche lag. Auch wenn die partizipativen Methoden quantitativ unterrepräsentiert erscheinen, trugen diese grundlegend zu den Forschungsergebnissen bei. Beispielsweise zielten die Inhalte der PRA2 zum Thema Bildungsmigration fast ausschließlich auf die Beantwortung der Forschungsfragen ab.

Die Verwendung dieser verschiedenen Methoden innerhalb einer Forschungsarbeit trägt zur *methodologischen Triangulation* (vgl. Denzin 2009) bei. Dabei handelt es sich um einen „komplexen Prozess des gegenseitigen Ausspielens jeder Methode gegen die andere, um die Validität der Feldarbeit zu maximieren“ (Denzin 2009, 310). In der *methodologischen Triangulation* können qualitative mit quantitativen Methoden verbunden werden, allerdings kann damit auch die Kombination von reaktiven Verfahren (Forscher*in ist Teil der Untersuchungssituation) mit nicht-reaktiven Verfahren (Analyse vorgefundener Materialien) gemeint sein (vgl. Flick 2019, 309f). In der vorliegenden Untersuchung wurden qualitative Daten (u. a. durch offene Interviewfragen) mit quantitativen Daten (z.B. Erhebung der Bildungsabschlüsse) trianguliert.

	Methode (Codierung) ¹⁰	Anzahl
Interviews (<i>qualitativ</i>)	semi-strukturierte Haushaltsinterviews (HHIN)	33
	Expert*inneninterviews (EX)	13
	Expert*innen- und Haushaltsinterviews (EX-HHIN)	8
	informelle Gespräche (INT)	13
Participatory Rural Appraisal (PRA) (<i>qualitativ</i>)	Timeline / Expert*inneninterview (EX6)	1
	Transect Walk (TR1)	1
	PRA – Mobility Mapping (PRA1)	1
	PRA – Educational Migration (PRA2)	1
Household Survey (<i>quantitativ</i>)	Haushaltsbefragung (HHS)	66 HH ¹¹

Tabelle 1: angewandte Feldforschungsmethoden mit Anzahl

¹⁰ In Klammer befindet sich der Interviewcode. Codeverweise werden vor allem im empirischen Teil dieser Arbeit genutzt. Bsp.: EX-HHIN8 = Expert*innen- und Haushaltsinterview Nr. 8

¹¹ Im Zuge der Haushaltsbefragung konnten Primär- und Sekundärdaten von 66 der 67 Haushalte aufgenommen werden.

Exploration des Untersuchungsgebietes

Im Zuge eines ersten Expertengesprächs mit dem Dorfvorsteher, einem partizipativen *Transect Walk*¹² mit dessen Sekretär und einer teilnehmenden Beobachtung während einer Zeremonie im buddhistischen Tempel konnte eine erste Exploration des Untersuchungsgebietes (UG) stattfinden. Durch die Teilnahme an dem religiösen Festakt konnten Kontakte zu potenziellen Interviewpartner*innen geknüpft werden, weiters wurde dadurch der Raum für informelle Gespräche geöffnet.

Die ersten Begegnungen und Interviews mit Dorfbewohner*innen sollten vorwiegend dem Verstehen der lokalen Verhältnisse und *Livelihoods* dienen und eine Evaluation ermöglichen, ob es Migrationsvorkommen gibt. Relativ früh im Forschungsprozess trat das Phänomen der ‚internen Bildungsmigration‘ recht deutlich hervor, da es fast alle Haushalte betraf. Dieses Migrationsmuster rückte alsbald ins Zentrum meines Forschungsinteresses und wurde anhand der folgenden Forschungsmethoden intensiv untersucht.

2.1. Stichprobeverfahren

Da in der Feldstudie nur spezifische Personengruppen teilnehmen sollten (siehe Tabelle 2), war es wichtig, geeignete *Sampling*-Verfahren festzulegen. Für die Auswahl potenzieller Interviewpartner*innen wurden vor allem zwei Methoden angewandt: Zum einen hielten wir spontane Hausbesuche in möglichst allen Teilen des Dorfes ab. Diese Art der Bekanntmachung von zu Befragenden war vor allem am Anfang des Feldaufenthaltes wichtig, als noch wenig Kontakt zu einzelnen Dorfbewohner*innen bestand. Aber auch an Tagen mit wenig fixierten Interviewterminen besuchten wir noch unbekannte Haushalte, um neue Kontakte zu knüpfen. Zum anderen nutzten wir das *Schneeballverfahren* oder *Snowball Sampling* als Auswahlmethode für Interviewpartner*innen. Nach Salganik und Heckathorn (2004) wird dabei nicht von einer vorher festgelegten Stichprobengröße ausgegangen. Stattdessen trifft der*die Forscher*in eine Auswahl aus dem sozialen Netzwerk der bestehenden Stichprobe (z.B. Freund*innen, Bekannte, Verwandte). Dafür wird zunächst eine kleine Anzahl an Personen benötigt, deren Charakteristika, Erfahrungen etc. für die Studie relevant sind, um sie nach weiteren Kontakten zu bitten. Im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit bat ich die Gesprächspartner*innen nach den Interviews um Kontakte von Personen, die für Ausbildungszwecke migriert sind, oder jene, die zwar eine höhere Bildung anstreben aber aufgrund verschiedener Faktoren ihr Vorhaben nicht umsetzen konnten. Dieser Prozess dauert

¹² Die Methode des *Transect Walks* wird in Abschn. 2.5 näher erklärt.

in der Regel so lange, bis die gewünschte Stichprobengröße erreicht ist. (vgl. Salganik und Heckathorn 2004, 196)

Kategorien von Interviewpartner*innen	
Bildungsmigrant*innen	(Ehemalige) Bewohner*innen des UG, die ihre Heimat aufgrund von Bildung verlassen haben, in der Stadt leben und studieren oder bereits einer Arbeit nachgehen ¹³ , sowie jene die nach einer Ausbildung wieder in das Heimatdorf zurückgekehrt sind.
Freiwillige Nicht-Migrant*innen	Bewohner*innen des UG, die keine Bildungsmigration anstrebt(en).
Unfreiwillige Nicht-Migrant*innen	Bewohner*innen des UG, die den Wunsch nach einer höheren Ausbildung und dahingehend auch nach Migration äußerten, diesen aber nicht umsetzen konnten.
Expert*innen	Personen, die im Bildungsbereich tätig sind oder waren (Grundschullehrer*innen, Kindergartenpädagogin), wichtige Persönlichkeiten im Dorf (Dorfvorsteher, Dorfältester), Mitarbeiter*innen von ortsansässigen Organisationen

Tabelle 2: Gruppen von Interviewpartner*innen; UG = Untersuchungsgebiet

2.2. Qualitative Haushaltsinterviews

Den Schwerpunkt der Methoden machten qualitative Haushaltsinterviews mit Bewohner*innen aus dem UG aus. Nach Dunn (2010) können drei Interviewformen unterschieden werden: strukturierte, semi-strukturierte und unstrukturierte. In dieser Forschungsarbeit wurden ausschließlich semi-strukturierte Interviews durchgeführt, die sich in ihrer Ausprägung zwischen strukturierten und unstrukturierten Interviews befinden. Dabei orientiert sich der*die Forschende an einem Interview-Leitfaden, dessen Reihenfolge an Fragen zwar ungefähr festgelegt ist, der allerdings auch Spielraum in der Abfolge, den Formulierungen und Nachfragestrategien lässt (vgl. Hopf 2019b, 351). Mit semi-strukturierten Interviews werden eher offene und individuelle Antworten, als ein ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ erwartet (vgl. Longhurst 2010, 105). Die Flexibilität dieser Interviewform ermöglicht dem Gegenüber Inhalte anzusprechen, die als wichtig empfunden werden. Dadurch kann der Verlauf von Interviews, die sich an einem Leitfaden orientieren, recht unterschiedlich sein. (vgl. Dunn 2010, 102; Longhurst 2010, 105) In dieser Studie wurden für alle Personengruppen bzw. Einzelpersonen eigene Leitfäden erstellt, da *„jedes Interview [...] seine eigene Vorbereitung erfordert, gedanklich und praktisch“* (Longhurst 2010, 106). Die meisten Interviewpartner*innen waren

¹³ Diese Charakteristika trifft auf einige Interviewpartner*innen zu, die sich aufgrund der Pflanzung von Reis temporär im UG aufhielten.

Bildungsmigrant*innen, unfreiwillige oder freiwillige Nicht-Migrant*innen und Expert*innen (siehe Tabelle 2).

Am Beginn jeder Befragung stellten wir uns zunächst als Forschungsgruppe¹⁴ vor und informierten unsere Gesprächspartner*innen über unser Forschungsvorhaben. Wir klärten außerdem die Anonymisierung der Daten ab und fragten nach Erlaubnis für Foto- und Audioaufnahmen.

Als nächsten Schritt erhoben wir Daten zur gegenwärtigen Haushaltssituation und fragten nach Anzahl, Alter, Beruf, Ausbildung und Familienstatus aller Haushaltsmitglieder und anderen Familienangehörigen, sofern diese nicht (mehr) im Haushalt lebten. Durch diese „neutrale“ Datenerhebung sollte ein sanfter Einstieg ins Gespräch ermöglicht und dazu beigetragen werden, ein angenehmes Gesprächsklima zu schaffen. Longhurst (2010) legt nahe, erst in der zweiten Hälfte des Interviews mit schwierigen und sensiblen Fragen aufzukommen, also zu einem Zeitpunkt, an dem bereits gegenseitiges Vertrauen aufgebaut wurde und sich der*die Interviewpartner*in wohlfühlt. (vgl. Longhurst 2010, 107)

Die Themen in den Interviews mit Bildungsmigrant*innen waren u. a. Motive und Einflüsse für ihre Bildungsaspirationen, Erwartungen sowie etwaige Hindernisse und Schwierigkeiten zur Bildungsmigration. Weiter erhob ich die Einkommensquellen, Finanzierung der Ausbildung, Studienwahl, Zukunftspläne und eventuelle Rückkehrpläne der Befragten. In den Interviews mit unfreiwilligen Nicht-Migrant*innen lag der Fokus auf Zukunftsaspirationen und Migrationsbarrieren, während freiwillige Nicht-Migrant*innen hauptsächlich nach ihren Wünschen und Vorstellungen für die Zukunft befragt wurden. Detaillierte Inhalte der Interviews können in den Leitfäden im Anhang A und Anhang B nachgelesen werden.

2.3. Expert*inneninterview

Diese spezifische Form des Interviews stellt den*die Gesprächspartner*in nicht als Person in den Mittelpunkt des Interesses, sondern es geht dabei vielmehr um ihre oder seine Fähigkeiten als Expert*in. Der*die Befragte partizipiert also nicht als Einzelperson an der Studie, sondern repräsentiert eine Gruppe von bestimmten Expert*innen (vgl. Flick 2014, 227).

Das Expert*inneninterview gilt allgemein als ein wenig strukturiertes Instrument zur Datenerhebung, das auf Expert*innenwissen ausgerichtet ist und u. a. zu Erkundungs- und Orientierungszwecken eingesetzt wird (vgl. Meuser und Nagel 2009, 465f). Bei Bogner, Littig,

¹⁴ Unsere Forschungsgruppe bestand aus mehreren Personen, darunter waren in den beiden Feldphasen mindestens ein*e Übersetzer*in, meine Studienkollegin von der Universität Wien und ich. Details zur Forschungsgruppe siehe Kap. V: 2.1.

und Menz (2009) werden neben der *Funktion zur Exploration* (1) des Feldes auch noch zwei andere Typen von Expert*inneninterviews unterschieden: Das Interview mit Spezialist*innen kann genutzt werden, um ‚objektive‘ Tatbestände, spezifische Informationen und Fachwissen (2) zu erhalten, die dem*der Forscher*in sonst nicht zugänglich wären. Weiters weist es auch eine *theoriengenerierende Funktion* (3) auf. (vgl. Bogner, Littig, und Menz 2009, 63f)

Wer als Expert*in gelten kann, wird unterschiedlich definiert (siehe Meuser und Nagel 2009, 470; Bogner, Littig, und Menz 2009, 67f; Flick 2014, 227). Für Meuser und Nagel (2009) ist ein*e Expert*in jemand, wer „*in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Ausarbeitung, die Implementierung und/oder die Kontrolle einer Problemlösung und damit über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Soziallagen, Entscheidungsprozesse, Politikfelder usw. verfügt*“ (Meuser und Nagel 2009, 470).

Auch in dieser Forschungsarbeit wurden Expert*inneninterviews zunächst genutzt, um das UG kennenzulernen und allgemeine Informationen über Besonderheiten, *Livelihood*- und Migrationsstrukturen des Dorfes zu erhalten (z.B. EX1, EX-HHIN1). Der Großteil der interviewten Expert*innen waren Pädagog*innen aus der Grundschule und der Kindertagesstätte des Dorfes. Auch Interviews mit Manager*innen und Angestellten, der im Dorf ansässigen Organisationen (siehe Kap. V: 2.4.2) sowie mit dem Dorfvorsteher und dem Dorfältesten wurden als Expert*inneninterviews kategorisiert. Die Leitfäden für Expert*inneninterviews mit dem Dorfvorsteher und den Grundschullehrer*innen sind im Anhang C und Anhang D zu finden.

Neben ‚reinen Expert*inneninterviews‘, die ausschließlich auf das Wissen von sogenannten Expert*innen abzielten (z.B. Informationen über Schulsystem, *Aspirations* und *Abilities* von Schüler*innen), wurde auch eine Mischform aus Expert*innen- und Haushaltsinterviews (EX-HHIN) durchgeführt. Dabei handelt es sich um Befragungen, bei denen Expert*innenwissen genauso bedeutend ist, wie Fragen zur Person.

2.4. Informelle Gespräche

Jene Gespräche, die im Verlauf von spontanen Begegnungen entstanden und nicht nach einem Leitfaden abliefen, wurden unter *informelle Gespräche* kategorisiert. Dabei handelt es sich um eine unstrukturierte Interviewform, die sich am anderen Ende des Kontinuums von strukturierten Interviews befindet. Informelle Gespräche oder Interviews ergeben sich zufällig in unterschiedlichen sozialen Feldern, sind ungeplant und werden von Gesprächspartner*innen nicht immer als Forschungssituation wahrgenommen (vgl. Halbmayer und Salat 2011a). Nach Dunn (2010) geht es um persönliche Geschichten und Einschätzungen der

Interviewpartner*innen, wodurch jedes Gespräch einzigartig wird. So ergeben sich Gesprächsstruktur und Fragestellungen großteils aus den Antworten des Gegenübers. (vgl. Dunn 2010, 111)

Diese unstrukturierte Interviewmethode wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit oftmals zum Befragen von älteren Dorfbewohner*innen und Eltern von Bildungsmigrant*innen genutzt. Thematisch unterschieden sich diese Gespräche sehr stark voneinander. Häufige Inhalte waren die Ausbildung der eigenen Kinder oder allgemeine Aspekte, die das Dorfleben betrafen.

2.5. Partizipative Forschungsmethoden

Transect Walk

Der *Transect Walk* ist eine partizipative Forschungsmethode, bei der gemeinsam mit einer Schlüsselperson, welche in diesem Fall ein*e einfache*r Bewohner*in des Dorfes sein kann, durch das UG spaziert wird. Alle Teilnehmer*innen sind eingeladen zuzuhören, zu diskutieren, zu beobachten oder Fragen zu stellen. Forscher*innen können dadurch spezifische Eigenheiten des UG kennenlernen sowie lokalisieren und kartographisch festhalten, wo Bewohner*innen mit bestimmten Merkmalen, beispielsweise Migrant*innen, leben. (vgl. Chandra 2010, 8)

Participatory Rural Appraisal (PRA)

Participatory Rural Appraisal (PRA) ist ein partizipativer Ansatz aus der Entwicklungsforschung, der es der ländlichen Bevölkerung ermöglichen soll, ihre Lebenserfahrungen zu teilen und zu analysieren, sowie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten zu planen, beobachten, evaluieren und weiterzuentwickeln (vgl. Kumar 2002, 31).

Während des Feldaufenthaltes wurden zwei PRA durchgeführt. An beiden Aktivitäten nahmen jeweils zwei junge Frauen und zwei junge Männer im Alter von 23 bis 28 Jahren aus dem UG teil. Die erste PRA fand in der ersten Feldforschungsphase unter dem Thema „*Mobility Map*“ statt (PRA1). Sie hatte zum Ziel, beliebte Destinationen, Mobilitätsmerkmale und -muster der jungen Dorfbewölkerung zu erkennen (siehe auch Kumar 2002, 87). Ablauf und Ergebnisse der Aktivität „*Mobility Map*“ sind dem Anhang E zu entnehmen.

In der zweiten Forschungsphase fand die PRA2 zum Thema „*Educational Migration*“ statt. Dafür wurden vier Teilnehmer*innen eingeladen, die aufgrund von Bildung in eine Stadt migriert waren und in dieser noch immer lebten bzw. ihren Wohnort wieder in die Heimat verlegten. Zentrale Inhalte der PRA2 waren die Erwartungen der Teilnehmenden an ihre Ausbildung, Einflüsse, die zur Migrationsentscheidung beitrugen, sowie mögliche Hindernisse, die einer Bildungsmigration im Weg standen. Ebenso wurde erhoben, warum der*die Einzelne

sich für ein Leben im Dorf im Gegensatz zur Stadt entschied, da dieses Bestreben eine Gemeinsamkeit der Teilnehmer*innen darstellte. Um übergeordnete Aspirationen zu erkennen, wurde auch nach fernerer Zukunftsplänen gefragt.

Die Teilnehmer*innen bekamen für jedes Thema (siehe Abbildung 4) eigene Farbkärtchen. Auf diese konnten sie ihre individuellen Antworten dokumentieren und anschließend in der Gruppe diskutieren. Im Anschluss wurde versucht für einige der Themen eine Reihung festzulegen, je nach Bedeutung der Antworten für die jeweiligen Gruppenmitglieder. Details zum Ablauf und zu den Ergebnissen sind im Anhang F zu finden.

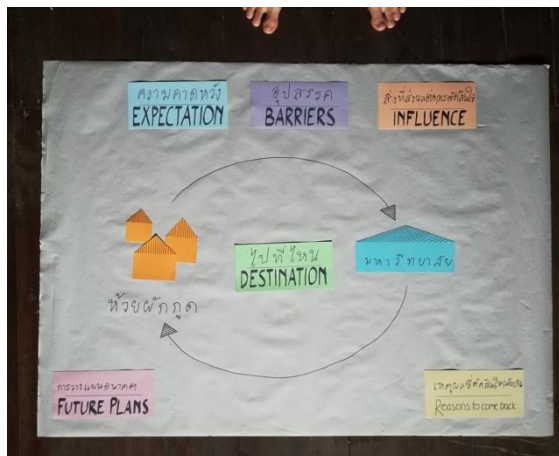


Abbildung 4: Vorbereitung der Materialien für die PRA2, Foto: Autorin



Abbildung 5: PRA2 (von rechts nach links) Teilnehmer*innen der PRA2, ich und der Übersetzer während der Aktivität. Foto: Hannah Platt

Die beiden *Participatory Rural Appraisals* fanden jeweils an Abenden statt, da zu dieser Tageszeit die Mehrheit der Dorfbevölkerung nicht mit Tätigkeiten wie der landwirtschaftlichen Feldarbeit beschäftigt war. Als Räume diente einmal ein leerstehendes Geschäftsgebäude (PRA1) und ein andermal der Gruppenraum der Kindertagesstätte (PRA2). Für die Aktivitäten wurden jeweils Matten zum Sitzen ausgebreitet und die jeweiligen Materialien vorbereitet. Als „warm-up“ boten wir Getränke und Snacks an, um eine gemütliche und auflockernde Atmosphäre zu schaffen (siehe Longhurst 2010, 107).

Einige Grundprinzipien der *Participatory Rural Appraisals* sind die hohe Nützlichkeit von Informationen, da nicht auf unnötige Details eingegangen wird, das direkte Lernen von der lokalen Bevölkerung und der ortsspezifische (soziale und physische) Kontext, der einen Beitrag zum Lernen leistet. Ein weiterer Grundsatz ist es, keine Durchschnittswerte zu ermitteln, sondern sich auf die Vielfalt zu konzentrieren, um möglichst bewusst Widersprüche, Ausnahmen, Eigenheiten etc. zu identifizieren und zu analysieren. (vgl. Kumar 2002, 41)

2.6. Quantitative Haushaltserhebung

Quantitative Verfahren dienen u. a. dazu, soziale Gegebenheiten messbar zu machen, um so komplexe Strukturen intersubjektiv und nachvollziehbar beschreiben zu können (vgl. Raithel 2008, 8). Ungeachtet dessen, dass die genauen demographischen Daten nicht relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen sind, ist die Kenntnis der Bevölkerungszahlen, Geschlechterverhältnisse und *Livelihoods* dennoch wichtig, um den lokalen Kontext zu verstehen. Zwar erhielt unser Forschungsteam die Einwohner*innenzahlen aus den Volkszählungsdaten durch lokale Behörden, allerdings wurden diese mit den Einwohner*innen aus dem Nachbardorf zusammengefasst. Die folgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus den aufgenommenen Daten:

Haushaltsbefragung in Ban Huai Mong							
Nr. HH	Haushaltsmitglieder (HHM)			Migrationsvorkommen		alternative Livelihoods	
	HHM gesamt	HHM männlich	HHM weiblich	Bildungs- migration	Arbeits- migration	Elefanten	Homestay ¹⁵
7	6	3	3	1	1	1	1

Tabelle 3: Beispielhafter Ausschnitt aus der Haushaltsbefragung

Die Zahl der Haushaltsmitglieder wurde nicht nur nach Geschlechtern differenziert, sondern auch zwischen erwachsener Bevölkerung und Kindern (unter 18 Jahren). Zusätzlich wurde erfasst, ob zumindest ein Haushaltsmitglied Migrationserfahrung machte und festgehalten, ob die Person aufgrund von Bildung und/oder Arbeit migrierte.

3. kritische Reflexion der methodischen Praxis

In diesem Kapitel wird kurz beleuchtet, warum es als geographische*r Forscher*in wichtig ist, ethisches Verhalten zu zeigen. Im Anschluss werde ich darstellen welche Praktiken unserem Forschungsteam wichtig waren, um sich als Gruppe oder Einzelperson ethisch zu verhalten. Abgesehen davon, dass wir als Menschen immer ethisch handeln sollten, führt Hay (2010) drei Kategorien an, warum ethisch und moralisches Handeln vor allem in der geographischen Forschung wichtig sind. Zum einen sind Sozial- oder Naturwissenschaftler*innen in der Regel daran interessiert, mit ihrer Forschung dazu beizutragen ‚die Welt zu einem besseren Ort‘ zu

¹⁵ Dabei handelt es sich um ortstypische Unterkünfte, die von einem großen Teil der Bevölkerung zur Vermietung angeboten werden. Eine detaillierte Beschreibung befindet sich in Kapitel V: 2.4.3

machen. Demnach sollen Rechte von Individuen, Gemeinschaften und der Umgebung, in die die Forschung eingebettet ist, geschützt werden, indem der*die Forscher*in versucht, Schäden zu vermeiden (vgl. auch *Prinzip der Nicht-Schädigung* in Hopf 2019, 594f).

Zweitens ist es wichtig ein freundliches Forschungsklima zu schaffen, um Forscher*innen gegenwärtig und auch zukünftig den Zugang zum Feld zu ermöglichen. Dies gelingt meist durch gegenseitigen Respekt und einem guten Maß an Sensibilität im Umgang mit Gesprächspartner*innen. Zuletzt nennt Hay (2010) die wachsende öffentliche Forderung an Universitäten und andere Forschungsinstitutionen, die für etwaige unethische oder unmoralische Handlungen seiner Angestellten und Studierenden verantwortlich sind. Allerdings sollte der*die Forscher*in sich selbst über die Konsequenzen der eigenen Handlungen bewusst sein und Verantwortung dafür übernehmen. (vgl. Hay 2010, 35f)

Um im UG während des Feldforschungsaufenthaltes ein ethisches Verhalten zu praktizieren wurden mehrere Aspekte beachtet. Zum einen basierte jedes Gespräch auf freiwilliger Basis und nach dem Prinzip der *informierten Einwilligung* (*informed consent*, vgl. Hopf 2019, 591). Demzufolge stellte sich unsere Forschungsgruppe vor jedem Interview und Gespräch vor, klärte über Forschungsvorhaben auf und holte sich das Einverständnis für Audio- und Fotoaufnahmen ein (siehe Abschn. 2.2). Bei skeptischen Reaktionen seitens der Interviewpartner*innen erklärten wir, dass wir ihre Daten – entgegen ihren Befürchtungen – nicht für öffentliche Medienberichte verwenden und diese anonymisiert werden. Einzelne Gesprächspartner*innen berichteten, dass aufgrund der ortsansässigen Organisationen (siehe Kap. V: 2.4.2) großes öffentliches Interesse für das Dorf bestand und sie nicht immer gute Erfahrungen mit Journalist*innen und Forscher*innen machten, was die große Vorsicht erklärt.

Ein weiterer Versuch ein gutes Forschungsklima zu schaffen und Vertrauen aufzubauen war, sensible Fragen nicht am Beginn, sondern erst im Verlauf des Interviews zu stellen (siehe Abschn. 2.2). Dabei war auch wichtig, die Reaktionen der Gesprächspartner*innen abzuschätzen und Fragen auszulassen bzw. Themen zu wechseln, wenn diese zu sensibel erschienen. Weil die Kommunikation zwischen Forscherinnen und befragten Personen ausschließlich über Übersetzer*innen stattfand, wurden diese gebeten die jeweilige Situation einzuschätzen. Auch bei lang andauernden Interviews wurde die Meinung der Dolmetscher*innen eingeholt, die besser abschätzen konnten, ob das Interview langsam zu einem Ende kommen sollte. Manche Interviews dauerten 90 oder 120 Minuten an und obwohl Interviewpartner*innen anmerkten, dass eine weitere Befragung in Ordnung sei, erschien dies den Übersetzer*innen oft als ein Akt der Höflichkeit, weshalb wir versuchten das Gespräch zu Ende zu bringen. Wenn trotz langer Interviewdauer Konsens bestand, stellten wir weitere

Fragen, da durch die begrenzte Zeit im Feld ein zweiter oder dritter Interviewtermin oft nicht möglich war. In der Regel waren die meisten Abende bereits mit Interviewterminen verplant während untertags die meisten Bewohner*innen mit landwirtschaftlicher Feldarbeit beschäftigt waren und deshalb keine Zeit für ein Gespräch hatten.

Als letzten Punkt, aber keinesfalls unwichtig, sind die Schwierigkeiten zu nennen, die sich aufgrund der Sprachbarriere ergaben. Eine der Folgen war, dass eine Distanz geschaffen wurde, die die Anwendung der qualitativen Methoden zweifellos beeinflusste. Negativ wirkt sich diese Distanz vor allem auf das gegenseitige Vertrauen und die Offenheit beider Seiten aus. Positiv kann aber sein, dass Forscher*innen sich nicht so leicht von persönlichem Interesse leiten lassen, sondern eher konstant dem Interviewleitfaden folgen. Auch die Tatsache, dass die Dolmetscher*innen nicht jedes Detail übersetzen konnten, kann Nachteile aber auch Vorteile bringen. So führte die Zusammenfassung der Antworten einerseits zum Verlust von eventuell wichtigen Daten, erleichterte aber andererseits die Dokumentation der Inhalte in Form von handschriftlichen Notizen.

4. Datenstrukturierung

Für die Datenstrukturierung wurden die gewonnenen Erkenntnisse analysiert und thematisch codiert. Diese Codes oder Muster wurden in bestimmte Kategorien zusammengefasst, welche sich zum einen aus den Forschungsfragen ergaben (*Aspirations* und *Abilities*), aber auch einige andere Phänomene, die in Verbindung mit Bildung und Migration standen, wurden aufgelistet (z.B. Zukunftspläne, Bildungsmöglichkeiten, Land vs. Stadtleben).

Das „thematische codieren“ nach Flick (2002) sieht vor, zunächst offen und dann selektiv zu codieren. Beim selektiven Codieren werden Kategorien und thematische Bereiche für jeden einzelnen Fall generiert und anschließend werden diese miteinander abgeglichen, woraus eine thematische Struktur entsteht. Diese Struktur wird also aus den ersten Fällen oder Daten heraus entwickelt und an allen weiteren überprüft und weiter modifiziert. Sie bildet damit die Basis für die weitere Analyse. (vgl. Flick 2002, 271ff; zit. nach Halbmayer und Salat 2011b)

V. Fallbeispiel: Bildungsmigration in Ban Huai Mong

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Arbeit, die im thailändischen *Ban Huai Mong*¹⁶ stattgefunden hat, vorgestellt. Zunächst soll ein Überblick über die gewonnenen Daten gegeben werden (siehe Abschn. 1). In Abschnitt 2 wird versucht einen Überblick über den zeitlichen Rahmen der Feldforschung zu bieten, das Untersuchungsgebiet (UG) zu lokalisieren und einen Einblick in die lokalen Besonderheiten wie Demographie, Sprache, ethnische Zugehörigkeit, *Livelihoods*, Migrationsvorkommen und Bildungsabschlüsse zu geben. In Abschnitt 3 werden die empirischen Ergebnisse anhand der drei Forschungsfragen analysiert, mit den in Kapitel II vorgestellten Theorien verknüpft und interpretiert.

1. Datenkorpus

Für die Forschungsarbeit wurde von meiner Studienkollegin und mir, mittels der in Kapitel IV vorgestellten Methoden, eigens ein Datenkorpus erhoben. Alle Ergebnisse, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, sind diesem Korpus entnommen. Ausgenommen sind diverse Ergänzungen aus der Literatur, auf die allerdings ausdrücklich verwiesen wird.

Die Dokumentation der Daten erfolgte einheitlich durch Audioaufnahmen, handschriftliche Notizen und teilweise durch Fotos. Die einzelnen Interviews, partizipative Methoden, informelle Gespräche und die Haushaltsbefragung wurden jeweils mit einem Code versehen (siehe Tabelle 4). Diese Codes dienen im folgenden empirischen Teil als Quellenangabe. Die Angabe „(HHIN21)“ bedeutet beispielsweise, dass die zuvor genannte Information aus dem Haushaltinterview mit der Nummer 21 stammt. Bei Ergebnissen der PRA ist jeweils angegeben, wie viele Teilnehmer*innen zu einer jeweiligen Aussage stehen. Zum Beispiel bedeutet „PRA2 3/4“, dass drei von vier Teilnehmer*innen die genannte Meinung vertreten. Der zusätzliche Buchstabe an den Codes nach den direkten Zitaten (z.B. HHIN4.N) gibt an, ob die Datenquelle aus den handschriftlichen Notizen (N), aus dem Transkript (T), das anhand der Audioaufzeichnung digitalisiert wurde oder direkt aus der Audiodatei (A) stammt. In den Audioaufzeichnungen wurden die Interviews, die in den Sprachen Englisch und Thai­län­disch bzw. Englisch und *Sgaw Karen* stattfanden, dokumentiert. Alle digitalen Transkripte und handschriftliche Notizen sind in englischer Sprache.

Die Inhalte der Interviews unterschieden sich je nach Interviewpartner*in. Wie viele Personen welcher Kategorie (Bildungsmigrant*in, freiwillig/unfreiwillig Migrierende*r, Lehrer*in etc.)

¹⁶ Aus Anonymisierungsgründen wurde der Name des Dorfes geändert.

zuzuordnen sind, kann der Tabelle 4 entnommen werden. Dass die Zahlen in Tabelle 1 (Kap. IV: 2, Anzahl der angewandten Forschungsmethoden) nicht vollständig mit der Anzahl in Tabelle 4 übereinstimmt, liegt daran, dass an manchen Interviews mehrere Gesprächspartner*innen teilnahmen oder einzelne Personen beispielsweise als Expert*in sowie auch als Bildungsmigrant*in gezählt wurden.

	Forschungsmethode (Code)	Zielgruppe	Anzahl
Interviews	semi-strukturierte qualitative Haushaltsinterviews (HHIN)	Bildungsmigrant*innen	23
		unfreiwillige Nicht-Migrant*innen	8
		freiwillige Nicht-Migrant*innen	4
		Angehörige von Bildungsmigrant*innen	10
	Expert*inneninterviews (EX)	Lehrer*innen, Kindergartenpädagogin	6
		wichtige Persönlichkeiten im Dorf (Dorfältester, Dorfvorsteher)	4
		Manger*innen und Angestellte der Organisationen GVI und MEF	3
	informelle Gespräche (INT)	verschiedene Dorfbewohner*innen	5
Participatory Rural Appraisal	„Timeline“ über Entwicklung der Schule im Dorf (EX6)	Experte: pensionierter Lehrer	1
	PRA „Mobility Mapping“ (PRA1)	junge Dorfbewohner*innen	1
	PRA „Educational Migration“ (PRA2)	junge Bildungsmigrant*innen	1
	Transect Walk (TR1)	Dorfbewohner	1
Beobachtung	teilnehmende Beobachtung (keine Datendokumentation)	familiäre abendliche Treffen religiöse Messen und Zeremonien Alltagssituationen in Geschäften	- - -
	Beobachtung (keine aktive Teilnahme)	Unterricht in der Primarschule	1
Household Survey	Haushaltsbefragung	alle Haushalte im Dorf	66

Tabelle 4: Überblick über Datenkorpus

2. Kontext der Feldforschung

2.1. Zeitlicher Kontext

Der Einstieg in die empirische Forschung erfolgte im Rahmen der Auslandsexkursion „*Understanding Rural Livelihoods in North-Thailand*“ im Sommersemester 2019 durch das Institut für Geographie und Regionalforschung (IfGR) der Universität Wien. Die Exkursion war eingebettet in das Projekt „*Migration Governance & Agricultural and Rural Change*“, kurz „*AGRUMIG*“, das von der Europäischen Union gefördert wird. Im Rahmen von „*AGRUMIG*“ wird gemeinsam mit anderen europäischen und außereuropäischen Universitäten zu den Themen Migration und Veränderungen in der Landwirtschaft geforscht. Der Länderfokus der Arbeitsgruppe „Bevölkerungsgeographie und Demographie“ des IfGR der

Universität Wien liegt dabei auf Äthiopien und Thailand (vgl. Bevölkerungsgeographie und Demographie o. J.). Die Auslandsexkursion wurde von drei Lehrenden der genannten Arbeitsgruppe, darunter mein Diplomarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Patrick Sakdapolrak, begleitet.

Der Feldaufenthalt fand im Juli und August 2019 für insgesamt 22 Tage statt, wobei er durch eine Reflexionswoche an der *Chiang Mai University* in zwei Phasen unterteilt war. Die beiden Monate Juli und August zählen in der untersuchten Region aufgrund der großen Niederschlagsmengen zur Regenzeit. Diese Periode des Jahres ist am besten geeignet für das Pflanzen von Reis, weshalb viele Migrant*innen, die normalerweise in Städten leben, sich im Dorf aufhielten, um die Familie in der Landwirtschaft zu unterstützen.

Die erste Feldphase erfolgte im Zuge einer von der Universität Wien organisierten Exkursion in Zusammenarbeit mit der Universität in *Chiang Mai* (CMU) und dauerte zwölf Tage an. Unsere Forschungsgruppe bestand aus fünf Personen, darunter ein Geographiestudent der *Chiang Mai University*, ein Dolmetscher und eine Dolmetscherin, die Englisch in Thailändisch und vice versa übersetzten, sowie mir und einer weiteren Studentin der Universität Wien. In der zweiten Phase der Feldforschung verkleinerte sich unser Team auf meine Studienkollegin und mich sowie einen Übersetzer, der zwischen Englisch und *Sgaw Karen* – der Muttersprache der meisten Dorfbewohner*innen – übersetzte.

2.2. Örtlicher Kontext und Auswahl des Untersuchungsgebietes

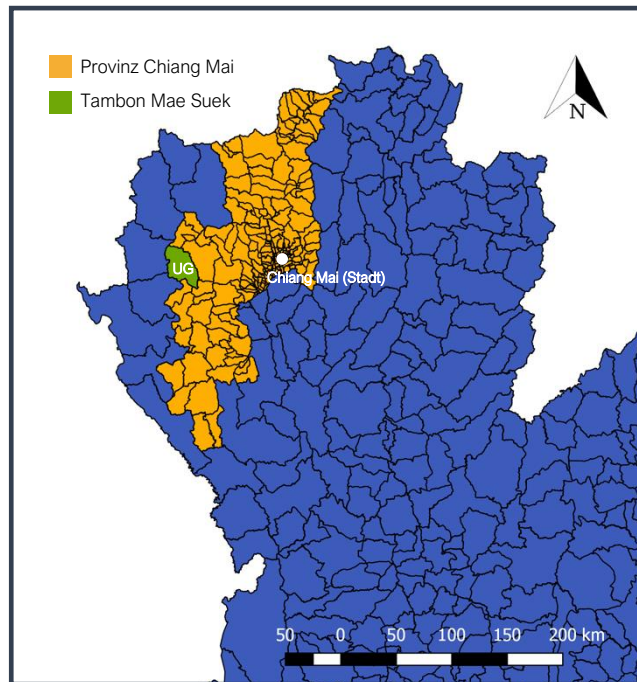
Das untersuchte Gebiet ist das Dorf *Ban Huai Mong*, welches im Nordwesten von Thailand in der Provinz *Chiang Mai* liegt (siehe Karte 4). Das „Ban“ (thai.: Dorf) gehört zum *Tambon Mae Suek* (siehe Karte 3), welcher wiederum dem *Amphoe Mae Chaem* unterstellt ist.¹⁷ Dieses Dorf wurde ausgewählt, da es sehr ländliche Strukturen aufweist und in einer Region liegt, die ausgeprägte Migrationsprozesse vorweist. Eine weitere Anforderung an das UG war eine für den zeitlichen Rahmen von drei Wochen überschaubare Größe und für Forschungsvorhaben von ausländischen Studierenden zugänglich zu sein. Den Kontakt und Zugang stellte die Universität Wien mit Hilfe der Organisation *Raks Thai Foundation* her. Diese gemeinnützige Entwicklungsorganisation ist seit 1997 in Thailand tätig (vgl. Raks Thai Foundation o.J.a) und gehört seit 2003 der internationalen Hilfsorganisation CARE an (vgl. Care International o.J.). Die Arbeit von *Raks Thai Foundation* konzentriert sich unter anderem auf die Themen Umwelt,

¹⁷ *Amphoe* ist nach *Provinz* die größte Verwaltungseinheit in Thailand. Ins Deutsche kann „Amphoe“ mit „Bezirk“ (vgl. Pfeffer und Yongvanit 2004, 54) oder „Distrikt“ (vgl. Grabowsky 2004, 7) übersetzt werden. *Tambon* sind Verwaltungseinheiten auf dritthöchster Ebene. Im Deutschen werden sie als „Unterdistrikte“ oder „Gemeinden“ (vgl. Peitz 2008, 265) bezeichnet.

Gesundheit, *Livelihoods*¹⁸ sowie Bildung (vgl. Raks Thai Foundation o.J.a). In der Region, in der sich das UG befindet, initiierte *Raks Thai* Projekte, die Frauen aus Bergvölkern helfen sollen, alternative Einkommensquellen außerhalb der Landwirtschaft aufzubauen, um ein stabiles Einkommen zu erwirtschaften (vgl. Raks Thai Foundation o.J.b).



Karte 4: Lage des Untersuchungsgebietes in Thailand; eigene Darstellung



Karte 3: Lage des Untersuchungsgebietes – Ebene: Tambon; eigene Darstellung

Lokalisierung des Dorfes

Ban Huai Mong hat verglichen mit umliegenden Dörfern eine sehr gute Verkehrsanbindung und täglich passierende Fahrzeuge, da es an der Hauptstraße liegt, die zwei Provinzhauptstädte und die Bezirkshauptstadt verbindet. Die eigene Provinzhauptstadt *Chiang Mai* liegt 180 km entfernt von *Ban Huai Mong*, trotzdem dauert eine Autofahrt dorthin mindestens vier, oft auch fünf oder sechs Stunden. Grund dafür ist das bergige Hochland mit seinen vielen Kurven. Trotz der beschwerlichen Route und dem Fehlen einer öffentlichen Verkehrsverbindung sind die Städte *Chiang Mai*, *Mae Hong Son*, *Lamphun* und *Chiang Rai* u. a. sehr beliebte Ziele für innerstaatliche Wanderungen.

Das Dorf befindet sich am Hang eines Berges und erstreckt sich auf einer Höhe von 900 bis 1100 Höhenmeter. Die umliegenden Hügel, die mit Wäldern bedeckt sind (siehe Abbildung 6),

¹⁸ Für die Definition des Begriffes „Livelihoods“ siehe Fußnote 4, Seite 30.

allerdings immer mehr als landwirtschaftliche Flächen genutzt werden, sind zwischen 1100 und 1500, einzelne auch bis 1600 Meter hoch. (siehe Google Maps 2020)



*Abbildung 6: Ausblick vom Dorf über die umliegenden Felder und Hügel.
Foto: Autorin*

2.3. Demographie, Ethnie und Religion

Im Dorf leben aktuell 321 Menschen in insgesamt 67 Haushalten. Das ergibt eine durchschnittliche Größe von 4,8 Mitgliedern pro Haushalt. Es herrscht ein relativ ausgeglichenes Geschlechterverhältnis von 150 weiblichen und 171 männlichen Bewohner*innen (HHS). Bis auf einzelne zugewanderte Personen, gehören alle Dorfbewohner*innen der Ethnie der Karen an. Die Karen sind einer der bekanntesten Bergstämme Thailands und sind als bevölkerungsreichste ethnische Minderheit auch von der thailändischen Regierung anerkannt. Dabei machen Karendörfer mehr als fünfzig Prozent der Population unter den Bergvölkern aus. (vgl. HRCA 1997, 2; siehe auch Kap. III: 3)

Der ursprüngliche Glaube der Karenvölker war der Animismus, in dessen Zentrum die Ahnenverehrung steht (vgl. Platz 2003, 475). Die Glaubensrichtung wurde über viele Jahrhunderte mündlich weitergegeben und enthält eine Vielzahl an Ritualen und Zeremonien, die die Zusammenkunft der gesamten Familie voraussetzen (vgl. Platz 2003, 475). Im Jahr 1965 startete die thailändische Regierung ein Programm, das darauf abzielte, die Bergvölker Nordthailands zu missionieren und mit dem buddhistischen Glauben zu bekehren (vgl. Keyes 1971, 2). Dies sollte dafür dienen, die Beziehung der Thailänder*innen mit den Minderheiten zu intensivieren und die Loyalität der Bergvölker zur thailändischen Nation zu stärken, indem ein gemeinsamer Glaube, nämlich der Buddhismus, geschaffen wird (vgl. Keyes 1971, 2).

Loyalität wünschte sich die thailändische Regierung auch deshalb von den Bergvölkern, da an den nördlichen Grenzen Unsicherheit herrschte (vgl. Platz 2003, 476).

Die Verbreitung des buddhistischen Glaubens sowie die Lehre, ein guter thailändischer Bürger zu sein, den König und die Nation zu lieben, geschah durch Mönche (vgl. Platz 2003, 476). Sie halfen den Minderheiten außerdem dabei, ihre landwirtschaftlichen Methoden zu verbessern und boten Bildungsmöglichkeiten an (vgl. Platz 2003, 476). In *Ban Huai Mong* begann der Übergang vom Animismus in den Buddhismus vor ca. 30 Jahren (EX-HHIN8).

Die einzelnen Haushalte im Dorf sind durch viele familiäre Verbindungen miteinander verstrickt. Grund dafür ist u. a. der geringe Austausch, der bis vor wenigen Jahrzehnten mit anderen Dörfern bestand. Dies änderte sich zum einen durch die infrastrukturellen Entwicklungen, wie den Bau einer asphaltierten Straße im Jahr 1997 (vgl. EX1, EX6) sowie den Anschluss an das Elektrizitätsnetz im Jahr 2000 (vgl. EX1). Andererseits haben die immer enger werdenden Verwandtschaftsgrade auch zur Notwendigkeit geführt, sich in anderen Gegenden um potenzielle Ehepartner*innen umzusehen.

2.4. Livelihoods

2.4.1. Landwirtschaft

Das Bergvolk der Karen in Nordthailand ist bekannt für ihre Subsistenzwirtschaft durch Reisanbau (vgl. Tipraqsa und Schreinemachers 2009, 46) sowie durch den Wanderfeldbau¹⁹, welcher am südostasiatischen Festland bis vor kurzem die vorherrschende Form der Landnutzung in den Bergregionen darstellte (vgl. Erni u. a. 2015, 6). Seit 1957 baute man zunehmend andere Getreidearten an, welche von Hilfsorganisationen unter dem Karenvolk verbreitet wurden. Zusätzliches Einkommen erzielte die Minderheit durch Arbeit im Tiefland, dort wo die mehrheitlich thailändische Bevölkerung lebt, sowie durch den Verkauf von forstwirtschaftlichen Produkten. Das Bergvolk war also wirtschaftlich nicht isoliert. (vgl. Tipraqsa und Schreinemachers 2009, 44)

Auch im *Ban Huai Mong* trägt Reis noch heute zur Ernährungssicherheit der Familien bei. Die Mehrheit unter ihnen pflanzt das Grundnahrungsmittel auf den umliegenden Hügeln in eher

¹⁹ Wanderfeldbau, bzw. Wechselwirtschaft (vgl. Reif 2012, 40) (engl.: *shifting cultivation* oder *swidden agriculture*) ist eine Form der Landwirtschaft, bei der die natürliche Vegetation, wie Wald oder Sträucher, geschnitten und anschließend verbrannt wird. Dadurch wird nicht nur das Feld freigeräumt, sondern liefert die Asche auch wertvolle Nährstoffe für den Boden. Das Feld wird dann für wenige Jahre landwirtschaftlich intensiv genutzt. Die Nutzungsdauer kann sehr unterschiedlich sein, beträgt im Mittel aber 7 bis 10 Jahre. Nach der Nutzung wird das Feld verlagert, und es können wieder Bäume und Sträucher wachsen. Der Wechsel erfolgt meist zyklisch und findet in einem festgelegten Gebiet statt. Diese besondere Form des Wanderfeldbaus wird auch Rotationslandbau (thai.: *rai mun wiang*, engl.: *rotational farming*) genannt und ist heute vor allem in Thailand üblich ist. (vgl. Erni u. a. 2015, 7)

steilen Hanglagen an. Dieser Reis ist als Trocken- oder Bergreis (thai.: *khao rai*, engl.: *upland rice*) bekannt. Einige Haushalte kultivieren zusätzlich Nassreis (thai.: *khao na*, engl.: *paddy rice*) (z.B. INT2, HHIN15, HHIN18 und HHIN17). Die meist terrassenförmigen Nassreisfelder (siehe Abbildung 7) müssen überflutet werden, weshalb die Landwirte sehr stark vom Regen abhängig sind, sofern sie über kein Bewässerungssystem verfügen (EX1). In einem informellen Gespräch klagt ein Dorfbewohner, dessen Familie im Besitz eines solchen Feldes ist, über den fehlenden Regen. Besonders in den letzten drei Jahren beginne die Regenzeit immer später, wodurch den Reispflanzen das Wasser fehlt. Diese Tatsache führt der Befragte auf den Klimawandel zurück (INT2.N).



Abbildung 7: Nassreisfeld an den Hängen der Hügel in Ban Huai Mong; Foto: Hannah Platt

Neben den beiden Reissorten, die ausschließlich für den Eigenkonsum genutzt werden, wird seit ca. zehn Jahren auch Mais angebaut (EX4, EX-HHIN2). Dieser dient ausschließlich dem Verkauf von Futtermittel an große agroindustrielle Betriebe (EX4) und ist somit für die Landwirt*innen zum Cash-Crop geworden.

Immer mehr Menschen merken aber, dass die Art und Weise des Maisanbaus weder für die Natur noch für den Menschen gesund ist (EX-HHIN7, HHIN10). Der junge *Nimit*, der kürzlich sein Studium an einer städtischen Universität abgeschlossen hat und zurückkam, um die Felder seiner Eltern auf nachhaltige Weise zu bewirtschaften, beschreibt das Problem folgendermaßen:

“Ich sehe, dass sich die Menschen nicht ausreichend bewusst sind über die schädlichen [...] Chemikalien. Zum Beispiel sprühen viele Menschen die Chemikalien einfach so, ohne eine Schutzmaske zu verwenden, weil sie denken: ‚Ich bin stark und gesund und es ist ok‘. [...] Es wirkt sich nicht sofort auf sie aus

[...], aber in den Menschen bilden sich Krankheiten. Und wenn sie es merken, dann müssen sie oft bereits ins Krankenhaus.“

Nimit, ehemaliger Bildungsmigrant, 27 J.²⁰, HHIN21.A

Neben den gesundheitlichen Auswirkungen bringt der Maisanbau auch nachhaltige Schäden für die Umwelt mit sich. Zum einen verbraucht er sehr viel Fläche, wodurch die Abholzung von Wäldern vorangetrieben wird, sowie der monokulturelle Anbau und der Einsatz großer Mengen von Pestiziden zu Bodendegradation und -erosion führen (HHIN21) und das Grundwasser verschmutzen. Wasser ist im Dorf nur von den Gewässern oberhalb der Maisfelder verwendbar (HHIN2).

Eine Umstellung auf ein anderes Produkt gilt jedoch als schwierig, da dieses Getreide im Gegensatz zu früheren Anbauprodukten, wie Kraut, noch immer weniger Pestizide benötigt und sich durch Mais ein viel stabilerer Betrag erwirtschaften lässt. Dabei ist nicht nur die Ernte, sondern auch der Marktpreis konstanter (vgl. EX1, EX4, HHIN18, HHIN26).

Aufgrund der vielen Nachteile für Mensch und Umwelt strebt vor allem die jüngere Generation nach einer Veränderung in der Landwirtschaft. Manche arbeiten bereits aktiv an einer Umgestaltung (siehe HHIN16, HHIN17, HHIN21, EX13, EX-HHIN6). Ein 38-jähriger vierfacher Vater beispielsweise stammt ursprünglich aus einem der ersten Dörfer in der Umgebung, in denen Kaffee angebaut wurde. Die Heirat mit einer Dorfbewohnerin brachte ihn nach *Ban Huai Mong*, wo er nun auch selbst versucht, Kaffee und Obstbäume anzupflanzen, um eine nachhaltige Alternative für den Anbau des Cash-Crops Mais zu schaffen. Erst kürzlich gründete er ein Kaffeeunternehmen und eröffnete sogar ein kleines Kaffeehaus (vgl. EX-HHIN5). Die Idee des Kaffees hat sich so weit entwickelt, dass gemeinsam mit einem anderen Dorfbewohner ein Gemeinschaftsunternehmen für Kaffee gegründet wurde, dem heute bereits zwanzig weitere Personen aus *Ban Huai Mong* angehören. Der Vorteil des Gemeinschaftsunternehmens ist nicht nur die Möglichkeit sich mit anderen auszutauschen und den Verkauf und die Logistik zu vereinfachen, sondern auch der steuerfreie Verkauf von Kaffee. (vgl. EX-HHIN5)

Neben Kaffee gelten auch Obstbäume wie Avocado, Mango oder Macadamianüsse (EX1) zu nachhaltigen Alternativen in der landwirtschaftlichen Produktion, da diese ohne Dünger auskommen, weniger Arbeitsaufwand fordern, längerfristige Erträge bringen und weniger Land benötigen als Mais (HHIN16). So begannen bereits mehrere Familien, nach und nach ihre Felder mit Obstbäumen zu bepflanzen, um für die Zukunft eine umweltverträglichere Einkommensquelle als Mais zu schaffen.

²⁰ J. = Jahre

Demgegenüber stehen allerdings auch Dorfbewohner*innen, die angeben, nicht umstellen zu wollen, weil sie auf den Maisanbau vertrauen bzw. er ihnen gutes Geld einbringt. Wiederum andere sind sich über die negativen Konsequenzen der Kultivierung von Mais bewusst, jedoch würde die Umstellung auf ein anderes landwirtschaftliches Produkt, wie Obstbäume, zu lange dauern, da diese zunächst ein gewisses Alter erreichen müssen, bevor sie Früchte bringen. Dadurch würde der Ertrag für ein paar Jahre ausfallen, was sich viele Landwirt*innen nicht leisten können. So stellt die nachhaltige und biologische Bewirtschaftungsform zwar eine Diversifizierung der *Livelihoods* im Dorf dar, jedoch ist derzeit noch ein eher kleiner Teil der Bevölkerung darum bemüht, die landwirtschaftlichen Praktiken zu verändern.

Neben nachhaltigen Projekten in der Landwirtschaft tauchen auch immer weitere Geschäftsideen auf, die die Einkommen der Bevölkerung diversifizieren. Diese sind fast ausschließlich entweder direkt oder indirekt mit Elefanten verbunden.

2.4.2. Elefanten

Im Zuge der Haushaltsbefragung (HHS) gaben 42 Prozent der Haushalte an, im Besitz eines oder mehrerer Elefanten zu sein oder mindestens ein männliches Familienmitglied zu haben, das als Elefantentrainer (thai.: *Kwan Chang*²¹) in einem Elefantencamp, oder in Wäldern in der Nähe des Dorfes arbeitet. Insgesamt sind 70 Elefanten im Besitz der Bewohner*innen von *Ban Huai Mong* (EX-HHIN2). Bevor die Bedeutung von Elefanten für die *Livelihoods* der Bevölkerung in der heutigen Zeit genauer erörtert wird, ist es wichtig, den historischen Kontext des Elefantenbesitzes zu kennen.

Bereits die erste der bislang sieben Generationen des Karenvolkes, die sich im UG niedergelassen hatte, fing an, Elefanten zu züchten (EX-HHIN3). Einer der Dorfältesten, der eine wichtige Persönlichkeit für die Gemeinschaft darstellt, berichtet im Interview über die besondere Fähigkeit der Bewohner*innen von *Ban Huai Mong*, wenn es um die Vermehrung der Dickhäuter geht:

“Ich weiß nicht warum, aber wir in diesem Dorf sind sehr gut im Halten und Züchten von Elefanten.“

Dorfbewohner, Schamane und Dorfältester, 73 J., EX-HHIN3.N

Generell wurden Elefanten in der Vergangenheit, als es noch keine Straßen gab, zum Transportieren von Gütern wie Holz genutzt (vgl. Warren, Amranand, und Lair 1998, 55). Im UG wurden sie speziell für den Transport von Reis, der manchmal auf weiter entfernten Hügeln

²¹ *Kwan*: jemand, der die Kontrolle hat, *Chang*: Elefant

gepflanzt wurde, eingesetzt (vgl. EX-HHIN1). Durch die industrielle und landwirtschaftliche Nutzung nahm auch die Elefantenpopulation in *Ban Huai Mong* erheblich zu, obwohl kein Tier gekauft, sondern ausschließlich gezüchtet wurde. Der Dorfälteste erklärt, dass der Kauf eines Elefanten für eine einzelne Person unerschwinglich sei. (vgl. EX-HHIN1)

Nachdem die Abholzung von tropischen Hölzern ein erhebliches Ausmaß in der Region annahm, die Waldfläche Thailands von 53 Prozent im Jahr 1961 auf 28 Prozent im Jahr 1989 schrumpfte und der Süden des Landes von starken Überschwemmungen getroffen wurde, erließ die thailändische Regierung 1989 ein landesweites Einschlagsverbot für Wälder. (vgl. Lakanavichian 2001)

Mitte der neunziger Jahre begann man damit, die Elefanten für den Tourismus und in der Unterhaltungsindustrie zu nutzen (vgl. Warren, Amranand, und Lair 1998, 10). Aufgrund einer nicht artgerechten Behandlung der Tiere wurden Elefanten-Schutzgebiete (engl.: *elephant sanctuary*) und Elefantencamps gegründet. Auch viele Elefantenbesitzer*innen aus *Ban Huai Mong* brachten ihre Tiere dorthin. Die Schutzgebiete oder Camps werden für Tourist*innen beworben, indem angeboten wird, die Elefanten zu füttern, zu streicheln und mit ihnen zu baden. Viele preisen auch eine Behandlung nach ethischen Prinzipien mit dem Schlagwort „no riding“ an. Damit wollen sich *Elephant Sanctuaries* von jener Konkurrenz abgrenzen, die das Reiten auf Elefanten anbieten, was für die Tiere sehr unnatürlich ist und zu Tierquälerei zählt. In den Camps oder Schutzgebieten werden die Dickhäuter von ihrem eigenen *Kwan Chang* begleitet, der die engste Bezugsperson für das Tier darstellt. Die Arbeit der Elefantentrainer ist bekannt für das gute Gehalt, für die körperliche Anstrengung und sie ist ausschließlich Männern vorbehalten. Da die Elefantencamps in Nordthailand eher in der Nähe großer Städte wie Chiang Mai situiert sind, liegen sie mehrere Autostunden vom UG entfernt. Dadurch müssen die Elefantentrainer migrieren und ihnen bleibt wenig Zeit ihre Familie zu besuchen. Aus diesem Grund sind es vor allem junge, unverheiratete Männer, die die Tätigkeit ausüben. Manchmal beginnen Jungen bereits nach der Grund- oder Sekundarschule mit der Arbeit als Elefantentrainer, was nicht unproblematisch ist, da hierbei teilweise die Schulpflicht verletzt wird (siehe Abschn. 3.3.5). Aufgrund der guten Entlohnung ist es manchen *Kwan Changs* möglich, manchmal Rimessen an ihre Familienmitglieder zu senden, womit beispielsweise Investitionen für die Landwirtschaft getätigt werden oder Geld für die Ausbildung von Geschwistern zur Verfügung steht (HHIN1, HHIN4, HHIN13, EX-HHIN2, vgl. auch Abschn. 3.3.2).

Im Jahr 2010 entstand für einige wenige *Kwan Changs* die Möglichkeit ihren Arbeitsplatz ins Dorf zu verlegen. Der Grund dafür war die Ansiedelung einer britischen Organisation, die

international tätig ist und zum Ziel hat, die Elefanten „von der Tourismusbranche zu befreien“ und langsam wieder an ihr natürliches Habitat, den Wald, zu gewöhnen. Dabei werden Freiwillige angeworben, das Verhalten der Elefanten zu beobachten und zu dokumentieren, ohne ihnen zu nahe zu sein. Sie haben die Chance mit der lokalen Karenbevölkerung zu leben und tragen dazu bei, alternative *Livelihoods* für die Bewohner*innen zu schaffen, z.B. in Form von Unterkünften (siehe nächster Abschn. 2.4.3). Das Hauptanliegen der Organisation ist es, ihr Projekt soweit zu entwickeln und lokale Bewohner*innen zu integrieren, bis es an eine „neue Generation übergeben werden kann“ (EX2.N).

Die Finanzierung der Organisation basiert zum einen auf Spenden und zum anderen auf den Beiträgen der Freiwilligen. Diese sind in der Regel junge Menschen im Alter von 18 bis 25 Jahren aus Europa, den USA oder Australien. Die Dauer ihres Aufenthalts liegt zwischen einer Woche und drei Monaten, wobei die meisten mehrere Wochen bleiben, was sich bereits aufgrund des Preises rentiert²².

Neben der Arbeit mit den Elefanten sind die Freiwilligen auch dazu angehalten, Beiträge für die Dorfgemeinschaft und den Umweltschutz zu leisten. Dabei werden Schüler*innen der Grundschule in der Fremdsprache Englisch unterrichtet, wobei die Lerninhalte häufig mit Naturschutz in Verbindung stehen. Außerhalb der Schule bietet die Freiwilligenorganisation Englischkurse für *Kwan Changs* und auch für andere erwachsene Bewohner*innen an. Die Unterbringung in Homestays, soll nicht nur die Einkommen der Familien verbessern, sondern soll dadurch ein Austausch zwischen Freiwilligen und lokaler Bevölkerung geschaffen werden, um das Projekt in das Dorfleben zu integrieren. Mehrere Grundschullehrer*innen merken an, dass sie den Englischunterricht der Freiwilligen begrüßen. Einerseits deshalb, weil die Schule über keine*n ausgebildete*n Englischlehrer*in verfügt, und andererseits, weil die Kinder dadurch gewohnt sind, mit Ausländer*innen zu interagieren und zu kommunizieren (EX5, EX7, EX9).

Im Jahr 2015 gründete eine Familie, ebenfalls aus Großbritannien, in Zusammenarbeit mit einem Dorfbewohner (siehe auch Abschn. 3.1.2), eine ökotouristische Stiftung, deren Mission ähnlich ist, wie die der Freiwilligenorganisation. Ihr Hauptziel ist es, die Elefanten in ihren natürlichen Lebensraum zurückzubringen und ihnen dadurch ein besseres Leben als in den Elefantencamps zu bieten sowie die *Livelihoods* der Dorfgemeinschaft zu erweitern. Dies wird ermöglicht, indem Tourist*innen das Dorf für mehrere Tage besuchen können, mit den

²² Preis für 1 Woche: 1560 EUR; 4 Wochen: 2180 EUR; 12 Wochen: 3900 EUR

Dorfbewohner*innen leben und mit den *Kwan Changs* zwei- oder mehrtägige Trips in den Wald unternehmen können, um die Elefanten in ihrem Habitat zu beobachten (EX3).

Die beiden Organisationen bieten insgesamt dreizehn Elefanten die Möglichkeit in den umliegenden Wäldern des Dorfes zu leben sowie sie den Trainern ermöglichen, mit ihren Familien zu wohnen (EX-HHIN2).

2.4.3. Homestays und Shops

Wie bereits im letzten Abschnitt erläutert, ist durch die ortsansässigen Tourismusorganisationen ein Bedarf an Unterkünften entstanden. Im Zuge der Haushaltsbefragung geben 49 Prozent der Haushalte an, eine Unterkunft für Tourist*innen anzubieten. Die meisten der *Homestay*-Haushalte können jeweils einen Gast unterbringen und müssen für diesen ein Bett mit Moskitonetz, Badezimmer und Steckdosen zur Verfügung stellen (EX2). *Homestays* werden von Dorfbewohner*innen vor allem deshalb als positiv gesehen, weil sie den Haushalten zusätzliches Einkommen verschaffen und Vermieter*innen einen eher geringen Aufwand mit Gästen haben. Um die Aufteilung der Tourist*innen unter den 33 Haushalten möglichst fair zu gestalten, wurde ein Gemeinschaftsunternehmen gegründet, dessen Mitglieder (Elefantentrainer und Elefantenbesitzer*innen) über die Verteilung entscheiden. Der Mitbegründer der ökotouristischen Stiftung (EX-HHIN2) betont im Interview, dass seiner Meinung nach keine Ungleichheiten im Dorf entstehen, weil nur die Hälfte der Haushalte *Homestays* anbietet. Er denkt, dass nicht alle Familien bereit dazu sind Gäste aufzunehmen, weil sie sich mit Fremden im Haus nicht wohlfühlen würden. Sie haben allerdings die Chance sich anderwärtig am Tourismus zu beteiligen. Beispielsweise können sie Kleidung herstellen und an Tourist*innen verkaufen (EX-HHIN2). Andere Geschäfte, die auch aufgrund des Tourismus entstehen konnten (HHIN6) sind rund zehn kleine Lebensmittelläden, ein Smoothie-Shop sowie ein Kaffeehaus (siehe Abschn. 3.1.5). Neben den Tourist*innen im Dorf gelten auch Passant*innen, die am Weg von *Chiang Mai* nach *Mae Hong Son* sind, als potenzielle Kund*innen, weshalb eine Eröffnung eines Geschäftes an der Hauptstraße in den letzten Jahren immer attraktiver wird (HHIN6).

2.5. Migration

Die Untersuchung ergab, dass keine der Dorfbewohner*innen den Wohnort ins Ausland verlegte. Allerdings gaben im Zuge der Haushaltsbefragung 82 Prozent der Haushalte an, mindestens ein Mitglied mit Migrationserfahrung innerhalb Thailands zu haben. Diese Migrant*innen wechselten ihren Wohnort entweder temporär für ihr Studium oder zu

Arbeitszwecken in ein anderes Dorf bzw. in eine Stadt oder sie migrierten dauerhaft innerhalb des Landes. In den meisten Fällen handelt es sich um Land-Stadt-Migration, wobei große Städte wie *Chiang Mai* und *Bangkok*, aber auch kleinere Städte wie *Mae Chaem* oder *Mae Hong Son* attraktive Migrationsziele sind.

Auffällig ist, dass die sonst sehr übliche saisonale Migration, die in Kapitel III: 5.1 als typisch für den Norden Thailands beschrieben wird, im UG sehr gering zu sein scheint. Ein Grund dafür kann allerdings sein, dass der Feldaufenthalt während der Regenzeit stattfand, in einer Jahreszeit, in der viele Arbeitskräfte in der Landwirtschaft gebraucht werden und saisonale Migrant*innen zurückkehren. Viel deutlichere Migrationsmuster sind hingegen die Migration für die Arbeit im Tourismusbereich, insbesondere in Elefantencamps sowie Bildungsmigration.

Bildungsabschlüsse und Bildungsmigration

Laut den Ergebnissen der Haushaltsbefragung haben 58 Prozent der Haushalte²³ ein oder mehrere Mitglieder, die derzeit aufgrund einer Ausbildung auf sekundärem oder tertiärem Niveau außerhalb des Dorfes leben. Die Mehrheit der Bildungsmigrant*innen sind Studierende an Universitäten, jedoch impliziert diese Zahl auch jene Schüler*innen, die für den Besuch der Sekundarschule nach *Chiang Mai* oder ins 60km entfernte *Mae Chaem* migrierten und dort im Internat wohnen. Manche der Schüler*innen besuchen Privatschulen (EX-HHIN7) oder die *Rajaprajanugroh Schule 31*, eine Grund- und Sekundarschule mit Internat, die darauf abzielt, benachteiligten Kindern aus ländlichen Regionen Zugang zu Bildung zu gewähren (Details siehe Kap. V: 3.2).

Die Mehrheit der Hochschulstudierenden schloss ihren Universitäts- oder Collageabschluss in der Provinzhauptstadt *Chiang Mai* ab.²⁴ Ein Großteil davon studierte an der *Rajabhat Universität* oder an einer der buddhistischen Universitäten (engl.: *Monk Universities – MCU*). Trotz der großen Entfernung wird auch *Bangkok* von vielen jungen Menschen als Studienort gewählt. Mehrere der Bildungsmigrant*innen, die in der Hauptstadt studieren kehren allerdings bald nach ihrem Studienabschluss wieder ins Dorf zurück oder ziehen nach *Chiang Mai*, da dies näher am Heimatort liegt (z.B. HHIN11).

Dass der Abschluss eines Hochschulstudiums erst in den letzten zwei Jahrzehnten üblich wurde, wird in Diagramm 1 ersichtlich. Dieses zeigt die historische Entwicklung der

²³ Prozentzahl bezieht sich auf die Gesamthaushalte, nicht nur auf jene die ein Haushaltsmitglied mit Migrationserfahrung haben.

²⁴ Mindestens 18 Personen nannten Chiang Mai als eigenen Schul- oder Studienort, bzw. als den der Geschwister. Zum Vergleich: mindestens 9 Personen gaben an, in Bangkok zu studieren oder dort in der Vergangenheit studiert zu haben.

Bildungsabschlüsse der Bewohner*innen des UG. Für die Erhebung wurden die Bildungsabschlüsse aller in der Feldstudie Befragten sowie die ihrer Geschwister und teilweise auch ihrer Eltern dokumentiert. Dass keine einzige Person, die vor 1975 geboren ist, einen Schulabschluss aufweist, weist darauf hin, dass keine Grundschule existierte. Laut Angaben eines ehemaligen Grundschullehrers wurde die Schule im Jahr 1976 gegründet (EX6). Mit der Eröffnung der Schule stiegen die Pflichtschulabschlüsse rasant an. Nach wenigen Jahren erreichte der erste Dorfbewohner einen Abschluss der Sekundarstufe II und ein Jahr später (Geburtsjahr 1980) schloss der erste junge Mann die Universität ab. Sechs Jahre später gab es auch eine erste Hochschulabsolventin.

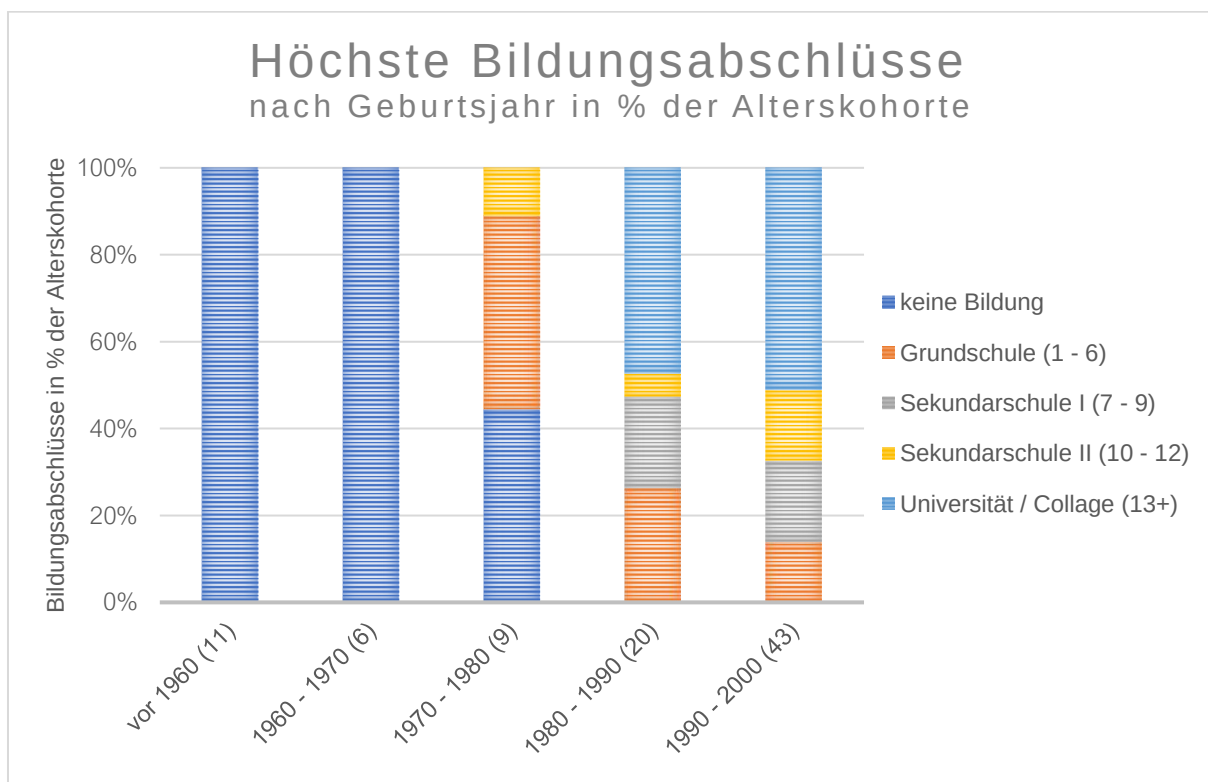


Diagramm 1: **Höchste Bildungsabschlüsse nach Geburtsjahr** in % der Gesamtzahl der Befragten, die sich in der jeweiligen Alterskohorte befinden; x-Achse: Geburtsjahr, in Klammer: Anzahl der Personen in der jeweiligen Alterskohorte; y-Achse: Anteile nach Bildungsabschluss an der jeweiligen Alterskohorte; Legende: Schulstufe in Klammer; Datenquelle: HHIN1-33, EX1-13, EX-HHIN1-8

Seitdem steigen die tertiären Abschlüsse weiter an (siehe auch Diagramm 4, in Abschn. 3.2). Diagramm 2 und Diagramm 3 zeigen die Entwicklung der Bildungsabschlüsse von Männern und Frauen getrennt. Dabei zeigt sich, dass die Abschlüsse der Sekundarstufe II sowie die Hochschulabschlüsse der Frauen stärker anstiegen, als die der Männer. Ein Grund warum die Anzahl der männlichen Universitätsabsolventen sank, kann an der geringen Stichprobe liegen.

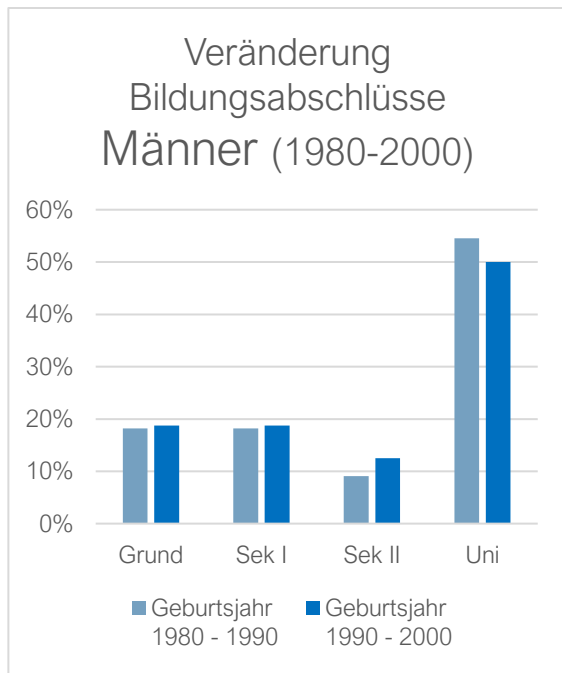


Diagramm 2: Entwicklung Bildungsabschlüsse Männer: Geburtsjahre 1980-1990 und 1990-2000; Stichprobe: 26; Datenquelle: HHIN1-33, EX1-13, EX-HHIN1-8

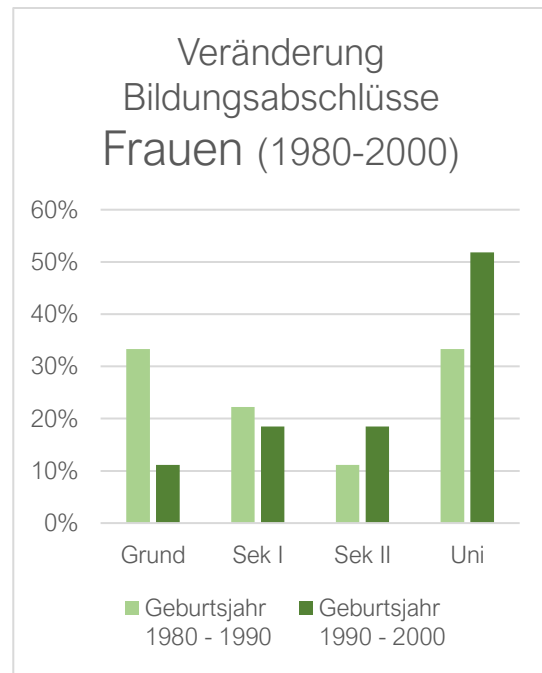


Diagramm 3: Entwicklung Bildungsabschlüsse Frauen: Geburtsjahre 1980-1990 und 1990-2000; Stichprobe: 36; Datenquelle: HHIN1-33, EX1-13, EX-HHIN1-8

Dass Mädchen derzeit die Schule länger besuchen, nehmen auch mehrere Dorfbewohner*innen und Pädagog*innen wahr (HHIN11, HHIN13, HHIN32, HHIN33, EX-HHIN8, EX9).

„Hauptsächlich Jungs hören nach oder während der Sekundarschule auf. [...] Manche probieren es und hören nach ein paar Wochen auf.“ – „Ist es kein Problem, wenn sie wider das Gesetz aufhören, bevor sie die Schulstufe 9 abgeschlossen haben?“ – „Ja, das Gesetz ist so, die Eltern sollten bestraft werden, aber in Realität passiert derzeit nichts, wenn man sich nicht daranhält.“

Grundschullehrerin, 30 J., EX9.A

Eine andere Dorfbewohnerin schätzt, dass 60 Prozent der Universitätsabschlüsse an Frauen gehen (EX-HHIN8). Viele Jungen schließen nur die Grund- oder Sekundarschule ab und gehen danach in die Stadt arbeiten oder sie werden Kwan Changs und arbeiten im Tourismus (HHIN28, EX-HHIN8). Dies widerspricht den Entwicklungen von Gesamtthailand, die in der Einleitung (Kap. I) dargestellt wurden, denn laut UNESCO Bangkok (2017) betreffen 62 Prozent der Abschlüsse der Sekundarstufe I Mädchen, während Jungen noch ein höheres Bildungsniveau erreichen (vgl. UNESCO Bangkok 2017).

3. Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Feldforschung in Nordthailand anhand der drei Forschungsfragen vorgestellt. Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Beantwortung der ersten und dritten Forschungsfrage, da diese die *Aspirations* und *Abilities* in Bezug auf Bildungsmigration aufzeigen. Die zweite Frage versucht zu klären, warum hohe Bildungsaspirationen im UG nur umgesetzt werden können, wenn Migration in Kauf genommen wird.

3.1. Bildungsaspirationen junger Menschen aus Ban Huai Mong

Forschungsfrage 1

Welche Bildungsaspirationen haben junge Menschen in *Ban Huai Mong* und wodurch werden diese beeinflusst?

3.1.1. Landwirtschaft vs. Anstellung

Immer mehr junge Menschen in *Ban Huai Mong* streben nach anderen Perspektiven für ihre Zukunft, als die Landwirtschaft ihnen bietet. Die körperliche Arbeit nehmen viele als sehr anstrengend wahr, im Vergleich zu einer Anstellung in einem städtischen Unternehmen (vgl. HHIN4, HHIN11, HHIN13, HHIN15, HHIN18, EX7). Die 35-jährige *Sipor*²⁵, welche als erste Frau des Dorfes einen Studienabschluss an der Universität erhalten hat, sieht, dass jüngere Menschen zunehmend abwandern:

„Die jüngere Generation will vermehrt in der Stadt leben und arbeiten. [...] Vielleicht deshalb, weil sie ihre Eltern sehen, wie diese leben und wie sie seit langer Zeit Landwirtschaft betreiben. Vielleicht möchten sie eine Veränderung.“

Sipor, w.²⁶, 35 J., HHIN4.A

Eine 27-jährige Bewohnerin, deren jüngere Geschwister alle zumindest einen Pflichtschulabschluss erreicht haben, während sie als ältestes Kind nur die Grundschule abschloss, sieht Bildungsmigration positiv:

²⁵ Alle Namen wurden aus Anonymisierungsgründen abgeändert.

²⁶ w. = weibliche Dorfbewohnerin; m. = männlicher Dorfbewohner

„Leute mit höherer Bildung können einen gut bezahlten Job in der Stadt bekommen und müssen nicht so hart arbeiten wie wir. Arbeit, die körperlich nicht so anstrengend ist. Aber Leute, die in der Stadt arbeiten, denken nicht so. So wie meine Schwester. Sie hat sich entschieden [Anm.: nach dem Bachelor Studium an der Universität] zurückzukommen und auf der Farm zu arbeiten.“

Dorfbewohnerin, 27 J., HHIN18.N

Nicht nur die physische Beanspruchung wird als Nachteil gesehen, sondern auch die Löhne, die durch landwirtschaftliche Tätigkeiten generiert werden, gelten als instabil und unregelmäßig (HHIN13). Beim Anbau von Mais sind die Landwirt*innen weder finanziell abgesichert, wenn der Marktpreis nicht die erwarteten Einkommen bringt, noch sind sie vor Naturkatastrophen oder Klimaschwankungen geschützt. Zwei junge Dorfbewohnerinnen zählen den Anbau von Mais als eines von mehreren Problemen auf, denen ihr Heimatdorf ausgesetzt ist:

„Der Maisanbau ist problematisch, weil er sehr abhängig ist vom Regen. Und je mehr du anbaust, desto mehr Schulden sammelst du an. Unsere beiden Familien haben jeweils 80 000 - 90 000 Baht [Anm.: ø 2.500 Euro] Schulden durch den Maisanbau. Unsere Eltern bauen nur mehr Mais an, seitdem wir jung sind.“

Ehpo, 23 J., w. & Wapu, 22 J., w., HHIN10.T

Die beiden Studentinnen nennen außerdem die Zerstörung des Bodens sowie Gesundheitsprobleme als weitere Schwierigkeiten, die zur Veränderung der landwirtschaftlichen Praktiken aufrufen. Zwar gibt es einige junge Menschen, deren Vision es ist, diese Praktiken in eine nachhaltigere Richtung zu lenken (HHIN16, HHIN17, HHIN21, siehe auch Abschn. 2.4.1), jedoch ist es schwierig, die jahrelang etablierten Methoden zu verändern, da dies den bäuerlichen Haushalten zeitliche und dadurch monetäre Ressourcen abverlangt. Auch wenn die Rückkehrmigration als Trend bei jungen Menschen bemerkbar wird, gibt es auch viele, die in Städten bleiben, um dort eine alternative Erwerbsarbeit zur Agrarwirtschaft zu finden (Bsp. HHIN4, HHIN14, HHIN17, EX-HHIN7²⁷).

Leavy und Smith (2010) stellen in ihrem Artikel Studien aus verschiedenen afrikanischen Ländern vor, in denen sich negative Einstellungen von jungen Menschen gegenüber der Landwirtschaft zeigen. Beispielsweise wird diese Erwerbsarbeit von Jugendlichen aus Tansania als „schmutzige Tätigkeit“ gesehen, u. a. deshalb, weil geeignete Betriebsanlagen fehlen. Eine südafrikanische Studie zeigt ebenfalls, dass die Landwirtschaft, vor allem bei jungen Frauen, als nicht attraktiv gilt, da sie mit einem niedrigen sozialen Status und schlechter Bezahlung in Verbindung gebracht wird (vgl. Leavy und Smith 2010, 8f). Die befragten Personen aus dem

²⁷ In diesen Interviews wird über die eigenen Kinder oder Geschwister berichtet (ausgen. HHIN4), denn bis auf wenige Ausnahmen wurden nur Personen befragt, die im Dorf lebten bzw. sich entschieden zurückzukehren.

UG hingegen erwähnen in keinem Interview niedrigere oder höhere Status im Zusammenhang mit agrarischen Tätigkeiten. Im Gegenteil scheint der Reisanbau von der jungen Bevölkerung als eine sehr positive Tradition wahrgenommen zu werden, da damit die Ernährungssicherheit ihrer Familie gewährleistet wird, wogegen ein Leben in der Stadt als sehr teuer und nicht par force als erstrebenswert gilt (HHIN17, HHIN13). Der eigene soziale Status im Dorf verändere sich mit dem Abschluss eines Universitätsstudiums nicht, meint u. a. ein 24-jähriger Mann, der wenige Monate zuvor sein Kunststudium abschloss. Er findet, dass es heutzutage – vor allem in seiner Generation – recht gewöhnlich sei, an die Universität studieren zu gehen (HHIN3). Die 22-jährige angehende Lehrerin Paw glaubt, dass die Menschen, die im Dorf leben und arbeiten, glücklich seien mit ihrem Leben und vermutet außerdem, dass diese ihr eigenes Leben nicht mit dem Leben in der Stadt vergleichen (HHIN13).

3.1.2. Zur Entwicklung des Dorfes beitragen

"Ich möchte mein Wissen verwenden, um mein Dorf weiterzuentwickeln." (3/4)²⁸

Teilnehmer*innen der PRA2

In den qualitativen Interviews zeigt sich die Tendenz, dass junge Binnenmigrant*innen, die in einem urbanen Umfeld studiert und gearbeitet haben, oftmals ins Heimatdorf zurückkehren. Als Grund für die Rückkehr, aber vor allem als Motivation zu migrieren und sich zu bilden, wird oft der Wunsch genannt, sein durch Bildung erlangtes Wissen und die gesammelten Erfahrungen zu nutzen, um zur Entwicklung der Heimat beizutragen, gewisse Dinge zu verändern und zu verbessern (PRA2, HHIN10, HHIN11, HHIN13).

Die Lehramtsstudentin Paw beispielsweise hat den Wunsch, in ihrer Heimat Lehrerin zu werden, weil sie findet, dass Bildung etwas sehr Wichtiges sei, vor allem in ländlichen Gegenden (HHIN13). Auch ihre ältere Schwester sieht die Bildung junger Menschen als Schlüssel zur Entwicklung des ländlichen Raumes:

"Besonders für jüngere [Menschen] ist Bildung sehr wichtig, um hinaus zu gehen und etwas anderes zu sehen. Danach können sie zurückkommen und ihr Dorf verbessern oder weiterentwickeln."

Paw, w., 22 J., HHIN11.N

Die 23-jährige Ehpo wusste bereits in der Sekundarstufe, dass sie eine möglichst lange Ausbildung absolvieren möchte. Obwohl ihr der Besuch der letzten drei Schuljahre im *Matthayom* (Sekundarstufe II) von ihren Eltern verwehrt wurde, setzte sie alle Mittel in

²⁸ Bsp.: (3/4) = 3 von 4 Personen nennen diesen Aspekt.

Bewegung, die 12. Schulstufe abzuschließen, um später die Universität besuchen zu können, da ihr bewusst war,

“dass sich die Gesellschaft in Zukunft weiterentwickeln muss. Es gibt mehr Möglichkeiten [...] als zu Hause zu bleiben. Ich möchte soziale Arbeit leisten, wie gemeinschaftliche Entwicklungshilfe, im Speziellen für Familien, denn ich weiß, dass es bei Bergvölkern viele Familienprobleme gibt.“

Ehpo, w., 23 J., HHIN10.A

Als Probleme innerhalb der Familien nennt Ehpo vermehrt auftretende Familienstreits und -auflösungen sowie Kinder, die ihren Eltern nicht den nötigen Respekt entgegenbringen. Die Studentin betont aber auch, dass es zu keiner Gewalt in den Familien kommen würde.

Andere Probleme, die das Dorfleben negativ beeinflussen, sind der Alkohol- und Drogenkonsum. Ehpo schätzt die Zahl der Alkohol- und Drogenabhängigen im Dorf auf 20 bis 30 Personen. Grund für die Verwendung der Suchtmittel ist oftmals die höhere Leistungsfähigkeit, die die Betroffenen damit anfangs für die Feldarbeit erreichen. Sobald sie in die Abhängigkeit verfallen, werden sie aber häufig arbeitsunfähig.

Ein weiteres Problem, zu dem die Abhängigkeit manchmal führt, ist der Schulabbruch (HHIN10). Dass der Konsum von Rauschgift ein Thema ist, das auch anderen Bewohner*innen bewusst ist, zeigte sich zumindest im Gespräch mit zwei weiteren Interviewpartner*innen, die die Problematik zwar ansprachen, aber nicht sehr viele Details nannten und sich auch merkbar unwohl dabei fühlten (siehe HHIN13, HHIN15).

Dass die 23-jährige Ehpo hingegen sehr offen mit diesen und weiteren Problemen umging und Verständnis dafür zeigte, verdeutlicht ihr Interesse für die Leistung sozialer Arbeit im Dorf. Im Interview erklärt sie auch ihr konkretes Bestreben, nach dem Studium eine kleine Organisation zu gründen, in der sie bedürftige Menschen, beispielsweise Menschen mit Behinderung oder Waisen, unterstützen und Beratungsarbeit leisten will. Dabei möchte sie sich im ländlichen Raum niederlassen, wobei sie ihr Heimatdorf bevorzugen würde.

Eine andere Herangehensweise und Motivation, studieren zu gehen, nennt der 36-jährige Dorfbewohner Chusawan:

“Wir leben sehr weit weg [Anm.: Dorf ist sehr abgelegen], viele Leute bereichern sich an unserer Gemeinschaft, wie Beamte oder Unternehmen. In der Vergangenheit hatten wir nicht einmal eine asphaltierte Straße, weshalb nur wenige Menschen in unser Dorf kamen. Diese nutzten die lokale Bevölkerung aus, darum wollte ich Rechtswissenschaften oder öffentliche Verwaltungslehre [Anm.: ‚public administration‘] studieren, damit wenigstens ich die Gesetze und Politik kenne. Ich möchte wissen, wozu wir ‚nein‘ sagen können. In der Vergangenheit passierte das sehr oft bei ethnischen Minderheiten in den Bergen.“

Chusawan, m., 36 J., EX-HHIN2.A

Zum Schutz vor der Ausbeutung seines Volkes, hatte *Chusawan* außerdem die Idee, eine nachhaltige und alternative Einkommensquelle im Gegenzug zum Maisanbau zu schaffen. Dafür gründete er, gemeinsam mit einer britischen Familie, jene ökotouristische Stiftung, die bereits im Abschnitt 2.4.2 vorgestellt wurde. Die Tourist*innen, die dadurch in *Ban Huai Mong* übernachten, tragen zum Einkommen einiger Familien bei. Weitere positive Effekte der Stiftung sind der Beitrag zum Naturschutz der nahegelegenen Wälder sowie die Gesundheitsuntersuchung der Elefanten (EX-HHIN2).

Weitere alternative Entwicklungen, die die Kultivierung von Mais langsam ablösen sollen, werden vor allem von jungen Männern vorangetrieben. Wie bereits im Abschnitt 2.4.1 erwähnt, strebt der 27-jährige *Nimit* danach, nachhaltige landwirtschaftliche Praktiken zu implementieren. Er versucht im nächsten Jahr Avocados und andere Früchte zu pflanzen und daraus Gewinn zu erwirtschaften, um andere Bewohner*innen positiv zu beeinflussen. Sein Ziel ist es, dass seine Praktiken übernommen werden.

„Ich weiß, dass die Leute im Dorf nichts Neues ausprobieren und kein Risiko eingehen wollen. Wenn sie aber jemanden sehen, der das schon macht, erfolgreich ist und genug Einkommen bekommt, dann trauen sie sich eher.“

Nimit, m., 27 J., HHIN21.N

Auch ein anderer Bewohner erwähnt im Interview, dass die Bäuer*innen im Dorf gut funktionierende Beispiele sehen müssen, damit sie sich ebenfalls trauen, sich im biologischen Anbau zu versuchen. Er selbst pflanzt seit einigen Jahren Gemüse und Obst biologisch an. Derzeit verwendet er die Ernte nur für sich und seine Familie, aber in Zukunft möchte er die Produkte auch im Shop seiner Frau verkaufen (HHIN30).

Ein entsprechendes Beispiel aus der Literatur ist in der Studie von Schewel (2015) zu finden. Dabei wurden Senegales*innen jeden Alters und mit unterschiedlichen Bildungshintergründen befragt, ob sie migrieren oder bleiben möchten und weshalb diese Migrationsaspirationen bestehen. Unter „Migration“ sind in der Studie zwar ausschließlich zwischenstaatliche Wanderungen gemeint, jedoch ist die Motivation, sich selbst zu bilden und im Heimatland zu bleiben, vergleichbar mit dem Bestreben junger Menschen aus dem UG. Auch die im Senegal Befragten wünschen sich, im eigenen Land zu bleiben, weil sie vom Wunsch getrieben sind, zur Entwicklung der Heimat beizutragen. (vgl. Schewel 2015, 22)

3.1.3. Das Bestreben nach hohem Einkommen & der Stellenwert der Familie

Viel deutlicher noch als der Wunsch junger Menschen, etwas für die Dorfgemeinschaft zu tun, war das Bestreben, der eigenen Familie zu helfen. In den Interviews wurde mehrmals erwähnt, dass sich die Befragten durch das Studium ein gutes Gehalt erhoffen, mit dem sie ihre Eltern

und Geschwister finanziell unterstützen können (z.B. PRA2 3/4, HHIN21). Dies war also in einigen Fällen der Anlass, für die Ausbildung zu migrieren und die Motivation, zumindest für ein paar Jahre in einer Stadt zu arbeiten, um ein gutes Gehalt zu verdienen. Viel öfter noch wurde der hohe Stellenwert der eigenen Familie aber deutlich, wenn nach den Gründen für die Rückkehr ins Dorf gefragt wurde. So war der Faktor Familie sowohl Grund für die Bildungsmigration als auch für die Rückkehr.

Die 23-jährige *Singtorn* beispielsweise gab an, dass sie glücklicher sei, wenn sie bei ihrer Familie lebe als in der Stadt. Erst wenige Monate vor dem Interview hatte sie ihr Studium an der geisteswissenschaftlichen Fakultät an einer der beiden buddhistischen Universitäten in *Chiang Mai* mit dem Hauptfach „Englisch“ abgeschlossen. Obwohl sie sich im ländlichen Raum mit ihrer Ausbildung sehr schlechte Jobchancen erwartet, zieht sie das Leben im Dorf dem in der Stadt vor (HHIN1). Eine weitere Rückkehrerin, die in *Bangkok* Rechnungswesen studierte und später auch in dem Bereich beschäftigt war, zog anschließend nach *Chiang Mai*, um dort als Bäckerin zu arbeiten. Obwohl sie diese städtischen Jobs als weniger anstrengend empfand als die landwirtschaftliche Arbeit, die sie im Dorf erwartete, entschloss sie sich für ein Leben am Land, da sie dort näher bei ihrer Familie und somit glücklicher sei (HHIN27). Für ein glücklicheres Leben am Land zurückgekommen zu sein, gaben auch alle vier Teilnehmer*innen in der PRA2 an. Dies reihten sie sogar an erste Stelle der Rückkehrgründe. Ähnlich dazu, sprach die 27-jährige Bildungsmigrantin *Nantiporn* im Haushaltsinterview hauptsächlich von ihrer Familie, als sie danach gefragt wurde, was sie am ehesten im Dorf hält. Als sie in der Stadt angestellt war, bemängelte sie die fehlende Unabhängigkeit, die sie daran hindert, einfach nach Hause fahren zu können, um mit ihrer Familie zu sprechen. Diese Freiheit sei aber sehr wichtig für sie, da die Familie an erster Stelle stehe (HHIN23). Auch jene Migrant*innen, die sich zumindest temporär für ein Leben in der Stadt entschieden haben, erklären ihren Umzug von der Hauptstadt *Bangkok* in die Provinzhauptstadt *Chiang Mai* mit dem Wunsch, näher bei ihren Eltern und Geschwistern zu leben, da ein Besuch der Heimat dadurch häufiger möglich sei (HHIN11, HHIN15).

Die enorme Bedeutung und der enge Zusammenhalt innerhalb der Familie zeigt sich nicht nur bei der Befragung der Bildungs- und Arbeitsmigrant*innen, sondern auch bei den freiwillig und unfreiwillig im Dorf Gebliebenen. Drei Bewohnerinnen im Alter zwischen 26 und 31 Jahren hatten beispielsweise nach einem höheren Bildungsabschluss gestrebt, allerdings blieb ihnen dieser aufgrund unterschiedlicher Hindernisse verwehrt. Im Interview merken alle drei an, dass sie den Wunsch mittlerweile aufgegeben haben, weil sie nun bereits einen Ehepartner und Kinder haben und dadurch glücklicher seien (HHIN14, HHIN20, HHIN25). Ein Beispiel

eines freiwilligen Nicht-Migranten, der aufgrund der engen Familienbindung mehrere Angebote für Ausbildungen nicht wahrnahm, wird in Abschn. 3.3.4 vorgestellt.

Beispiele aus Kap Verde in der Studie von Carling (2002) zeigen gegenteilige Bestrebungsmuster auf, wobei noch einmal anzumerken ist, dass die Studie von Carling (2002) Muster *internationaler* Migration untersucht. Dabei wurden Personen jeden Alters befragt, ob sie ins Ausland migrieren oder im Land bleiben möchten. Nicht nur die Mehrheit der jüngeren Befragten gab an, dass sie die Heimat verlassen möchte, sondern auch die Hälfte der Bewohner*innen im Alter von rund vierzig Jahren, welche bereits eine Familie gegründet und ein Haus gebaut hatten.

Der Unterschied zum UG der vorliegenden Arbeit liegt wohl darin, dass der Besitz eines Hauses und eine Anstellung in Kap Verde nicht gleichzeitig bedeuten, ein stabiles Leben führen zu können (vgl. Carling 2002, 21). In *Ban Huai Mong* scheint bei vielen der Wunsch nach dem sozioökonomischen Aufstieg durch Bildung mit dem Zeitpunkt der Gründung einer Familie erloschen zu sein. Der Bau eines Hauses scheint im UG nicht übermäßig aufwendig sein, betrachtet man jene Haushalte, die aus mehreren Gebäuden bestehen, jedoch nicht alle in Benutzung sind. Zudem wird die Ernährungssicherheit aller Familien im UG durch die Subsistenzwirtschaft erreicht, wodurch ein einigermaßen stabiles Leben garantiert ist.

3.1.4. Die Aspiration, die Außenwelt kennenzulernen

Viele der qualitativen Haushaltsinterviews sowie die PRA zum Thema Bildungsmigration zeigen das starke Bestreben der jungen Bevölkerung, wegzugehen, um Erfahrungen zu sammeln und die Welt außerhalb des Dorfes kennenzulernen (siehe HHIN6, HHIN10, HHIN20, HHIN23, HHIN25, PRA2). Drei der zwölf Erwartungen, die die Teilnehmer*innen der PRA2 vor dem Studium an dieses hatten, beschreiben diese Aspiration:

„Ich möchte die Außenwelt sehen.“ (2/4)

„Ich möchte Dinge angehen, die ich noch nie zuvor gemacht habe.“ (1/4)

„Ich möchte reifer werden und mich selber weiterentwickeln. Ich will selber wachsen.“ (1/4)

Teilnehmer*innen der PRA2

Die zurückgekehrte Bildungsmigrantin und Mutter eines zweijährigen Sohnes *Nantiporn*, welche in der Provinzhauptstadt *Mae Hong Son* ihren Bachelor für Gesundheitswesen abschloss, nannte mehrmals im Interview, dass sie u. a. deshalb studieren ging, um außerhalb des Dorfes Erfahrungen sammeln zu können (HHIN23). Die 26-jährige *Tanae* migrierte vor sechs Jahren nach *Chiang Mai*, um dort in einem Kaffeehaus zu arbeiten. Sie ist die jüngste von fünf Geschwistern, welche alle zumindest temporär in die Städte *Chiang Mai* oder *Bangkok*

migrierten, um die urbane Lebensrealität kennenzulernen und sich zu bilden. *Tanae* selbst sowie zwei ihrer Brüder kehrten mittlerweile wieder zurück ins Dorf und gründeten teilweise bereits eigene Familien. Für die junge Frau lag der Mehrwert der Migration fast ausschließlich in den Erlebnissen und den Fähigkeiten, die sie durch die Arbeit erlangen konnte, nicht jedoch im Einkommen. Dieses war verglichen mit den Arbeitsbedingungen eher schlecht und hat sich aufgrund der geringen Freizeit nicht zu sehr rentiert. Das erworbene Wissen kann sie jetzt für ihren eigenen Smoothie-Shop gebrauchen, den sie vor wenigen Jahren im Dorf eröffnet hat (HHIN5, HHIN20).

Weitere Bildungsmigrant*innen merken an, dass das Studium besser sei *„als zu Hause zu bleiben, da du nur so lernst, wie die Welt funktioniert“* (Wapu, w., 22. J., Studentin, HHIN10.N), und *„du so die Außenwelt besser verstehst“* (Bewohner, m., 29 J., ehemaliger Schüler der Bibelschule, HHIN25.A).

3.1.5. Der Wunsch, ein eigenes Unternehmen zu gründen

„Ich möchte mein eigener Chef sein!“ (4/4)

„Ich möchte nicht für jemand anderen arbeiten.“ (2/4)

„Ich möchte studieren, um Wissen zu erlangen, damit ich mein eigenes Unternehmen gründen kann.“ (1/4)

Teilnehmer*innen der PRA2

Diese Aspiration wurde in einer Vielzahl der qualitativen Haushaltsinterviews sowie in der PRA über Bildungsmigration genannt (siehe PRA2, HHIN2, HHIN5, HHIN6, HHIN20, HHIN21, HHIN23, HHIN27, HHIN28, HHIN30). Zum einen erklären Bildungsmigrant*innen damit das Streben nach höherer Bildung, aber auch die Rückkehr ins Heimatdorf. Manche der Interviewten beschreiben mit der Aussage *„Ich will mein eigener Chef/ meine eigene Chefin sein!“* ihren Wunsch, ein eigenes Geschäft zu öffnen. Andere wiederum drücken damit den Gedanken aus, trotz abgeschlossenen Studiums wieder in der Landwirtschaft der eigenen Familie zu arbeiten, da dies mehr Unabhängigkeit bedeute, als eine Anstellung in einem fremden Unternehmen.

Die junge *Nantiporn* betreibt seit ihrer Rückkehr nach dem Studium ihren eigenen Shop, wo sie ein paar Lebensmittel, Snacks und wenige Haushaltswaren verkauft. Sie empfindet das Landleben als viel freier, denn hier kann sie ihre eigene Chefin sein und muss sich nicht anstellen lassen, denn:

„...wenn du angestellt bist, kannst du nicht einfach sagen: ‚Ich gehe jetzt nach Hause!‘“

Nantiporn, w., 27 J., HHIN23.N

Auch der 26-jährige *Soontorm* bevorzugt das Landleben deshalb, weil er sein eigenes Business haben kann. Nach seinem Studium für traditionelle thailändische Medizin in *Chiang Mai* sammelte er Arbeitserfahrung in zwei Cafés an seinem Studienort. Das anschließende Projekt, gemeinsam mit einem Kollegen ein eigenes Café in *Mae Chaem* zu eröffnen, musste nach drei Monaten abgebrochen werden, da die Frau seines Partners an Krebs erkrankte. Obwohl *Soontorm* ursprünglich plante, nach *Chiang Mai* zurückzugehen, um zu arbeiten, änderte er seine Meinung und beschloss im Dorf zu bleiben, denn:

„Erstens sind die Lebenskosten billiger, zweitens: es ist deine eigene Arbeit, du bist dein eigener Chef! Meine derzeitige Arbeit hat hauptsächlich mit Landwirtschaft zu tun.“

Soontorm, m., 26 J., HHIN17.A

Der junge Mann hat bereits angefangen, neben Reis und Mais auch biologisches Gemüse und 150 Kaffeepflanzen zu kultivieren. Sein Wunsch ist es, in Zukunft eine eigene Kaffeemarke zu gründen, unter der er qualitativ hochwertigen Kaffee zu einem eher günstigen Preis verkaufen will. Seine Zielgruppe sind Dorfbewohner*innen und Tourist*innen aus Thailand sowie aus dem Ausland.

Als zweites Standbein bietet ihm seine Ausbildung die Möglichkeit ein Massageunternehmen zu eröffnen. Dieser Wunsch bleibe aber noch lange unerfüllt, da das Dorf *„noch nicht bereit dafür ist“* (*Soontorm*, HHIN17.N). Außerdem sei ein solches Unternehmen nicht gut kombinierbar mit der landwirtschaftlichen Tätigkeit, da ihm nach einem harten Arbeitstag am Feld die Energie fehle, noch jemanden zu massieren. Zusätzlich lernte er aus seiner Erfahrung mit dem Besitz eines Cafés, dass es nicht möglich sei, ein Ein-Personen-Unternehmen zu führen und nebenbei landwirtschaftlich aktiv zu sein. Als Grund nannte er die in seinem Dorf geltende Norm, auch den anderen Landwirt*innen zu helfen:

„[...] es ist nicht nur die Arbeit am Feld der eigenen Familie. Du hilfst auch deinen Verwandten und anderen Familien, wenn diese deiner Familie am Feld geholfen haben. Deshalb ist man immer beschäftigt mit Arbeit. Wenn ich überlege, das Massageunternehmen alleine zu öffnen ist das nicht möglich. Ein solches Business kann in dieser Umgebung, in dieser Tradition und Kultur nicht existieren. [...] Ich vergleiche es gerne mit einer jungen Blume, die noch nicht zu blühen begonnen hat. Der Traum ist noch nicht aufgegangen.“ – “Wäre es dein Traum, das zu machen hier?“ – „Ja, und auch das mit dem Kaffee. [...] Aber man muss Dinge realistisch sehen: Wer soll ich sein? Was soll ich tun?“

Interview mit Soontorm, m., 26 J., HHIN17.A

Im Vergleich mit seinen Nachbardörfern, weist das *Ban Huai Mong* eine Vielzahl von kleinen Läden auf, in denen vorwiegend die wichtigsten Lebensmittel und kleine Snacks verkauft werden. Der erste Shop wurde von einer 36-jährigen Dorfbewohnerin geöffnet, die

hauptsächlich von diesem Ertrag lebt. Das Einkommen war zwar größer, als sie noch die einzige Besitzerin eines solchen Geschäftes war, allerdings teilt mir die Übersetzerin des Interviews extra mit, dass sich die Frau darüber nicht beklage. Im nächsten Jahr plant sie einen zweiten Shop an der Hauptstraße zu eröffnen, in dem sie warme Speisen verkaufen möchte. Das Gebäude dafür ist bereits zur Hälfte errichtet, allerdings verzögern sich die Bauarbeiten, da die Handwerker vorzeitig die Baustelle verließen (HHIN2).

Die Shops der beiden Frauen *Tanae* (HHIN5, HHIN20) und *Yodee* (HHIN27) unterscheiden sich etwas von den anderen im Dorf, da sie frisch zubereitete Getränke und Speisen wie Smoothies, Cocktails, warme Suppen, Eis und Crêpes verkaufen. Der Crêpe-Shop von *Yodee* ist erst vor sechs Monaten eröffnet worden und hat bislang nur im Sommer (Anm.: von November bis Mai) geöffnet, da zu dieser Jahreszeit die meisten Kunden*innen vorbeikommen. Der Smoothie-Shop von *Tanae* hingegen hat über das ganze Jahr hinweg geöffnet und generiert das Haupteinkommen für den Haushalt. Sie selbst arbeitet täglich im Shop, wobei sie nebenbei ihre beiden Kinder im Alter von zweieinhalb Jahren und drei Monaten betreut. Ihr Ehemann kümmert sich um den Einkauf der Waren und bewirtschaftet gemeinsam mit den Brüdern seiner Frau die Felder. Die Idee und die nötige Erfahrung für die Öffnung eines Smoothie-Shops bekam die 26-Jährige von ihrer Tätigkeit in einer Saftbar an der *Universität Chiang Mai*.

Auch die Bewohnerin *Jingtorng* (HHIN6), die derzeit mit ihrem Mann und ihrem eineinhalbjährigen Sohn im Heimatdorf ihres Mannes lebt, hat bereits einen Platz an der Hauptstraße, direkt neben der Grundschule, im Visier, um dort eine Bäckerei zu eröffnen. Wenn ihr Sohn älter ist, möchte sie zurück nach *Ban Huai Mong* ziehen, um ihn dort zur Schule zu schicken. Das nötige Wissen und Handwerk, um einen Bäckereibetrieb zu führen, erlangte die 28-Jährige zum einen aus ihrem dreijährigen Bachelorstudium der Hauswirtschaft²⁹ in *Chiang Mai*, zum anderen aus der Arbeit als Konditorin in einer Bäckerei. Auch sie erwartet sich vor allem Kund*innen, die mit dem Auto auf der Straße von *Chiang Mai* nach *Mae Hong* unterwegs sind. Dazu zählt vor allem die lokale Bevölkerung sowie thailändische Tourist*innen. (HHIN6)

Eine ganz andere und soweit unbekannte Geschäftsidee bringt der junge Kunststudent *Tunu* in die Dorfgemeinschaft. Erst vor wenigen Monaten schloss er sein Studium für bildende Kunst in *Chiang Mai* ab und kehrte für die Regenzeit wieder zurück in die Heimat, um seine Familie beim Reispflanzen zu unterstützen. Für seine Zukunft wünscht er sich, wieder im Dorf zu leben und eine Kunstgalerie zu eröffnen. Die nötige Infrastruktur dafür hat er bereits gemeinsam mit seinem Onkel errichtet (siehe Abbildung 8 und 9) (HHIN28).

²⁹ *Jingtorng* studierte „home economics“ in *Chiang Mai*, wo sie u. a. dekorative Kunsthandwerksmethoden erlernte.



Abbildung 8: Kunstgalerie von Tunu (m., 24 J.); Foto: Hannah Platt



Abbildung 9: Die Werke des jungen Künstlers sind Malereien und Skulpturen, die sich auf die Kultur und die Traditionen des Karenvolkes sowie auf die Natur beziehen. Seine letzten Werke zeigen Elefanten. Foto: Hannah Platt

Der 24-jährige hat eine Zusatzausbildung abgeschlossen, die ihn befähigt, als Lehrer zu arbeiten, wobei Kunst sein Hauptfach ist. Tunu stellt sich vor, neben einer Vollzeitanstellung als Lehrer trotzdem noch Zeit zur Verfügung zu haben, um seinem Hobby, der Kunst, nachzugehen. Wenn er keine Arbeit als Lehrer findet, kann er sich vorstellen, wieder in der Landwirtschaft zu arbeiten. In beiden Fällen wünscht er sich, nebenbei die Kunstgalerie zu betreiben. Für die Dorfbewohner*innen sind seine Kunstwerke ungewohnt, weshalb sie neugierig, aber positiv, reagieren.

Viele Dorfbewohner*innen sehen vor allem aufgrund des wachsenden Tourismus das Potenzial, in ihrem Heimatdorf ein Unternehmen zu gründen (Bsp.: Transport von Tourist*innen, Arbeit in Organisationen, Guesthouse, Restaurant). Dieser trägt zum einen zur schnelleren Entwicklung des Dorfes bei (HHIN6), zum anderen diversifiziert er die Arbeitsmöglichkeiten und Einkommen. Positiv ist zudem, dass die regelmäßigeren Einkünfte durch den Tourismus die Abhängigkeit der Haushalte vom Maisanbau sinken lässt (EX-HHIN7, HHIN21).

3.1.6. Ethnische Ungerechtigkeit als Motivation zur Bildungsmigration

„Wir streben höhere Bildung an, damit die ‚lowland people‘³⁰ nicht auf uns hinunterschauen. Wir wollen zeigen, dass wir alles können, was auch die ‚lowland people‘ können.“

PRA2.N, (2/4)

³⁰ ‚Lowland people‘ meint die ethnische Mehrheit der thailändischen Bevölkerung, die sogenannten ‚Thais‘.

Die Motivation für Bildungsbestrebungen ergab sich bei diesen zwei Bildungsmigrant*innen also aus einem Ungerechtigkeitsempfinden der eigenen Ethnie gegenüber der mehrheitlichen Thai-Bevölkerung. Dass Ungleichheit zwischen den in Thailand lebenden Ethnien besteht, bestätigt auch eine Untersuchung aus *Lamphun*³¹. Untersuchungsgebiet der Studie von Warner u. a. (2012) waren vier Dörfer, von denen jeweils die Hälfte mehrheitlich Thai- bzw. Karenbevölkerung aufwies. Gegenstand dieser Untersuchung war Migration im Kontext des Klimawandels und der Ernährungs- und Existenzsicherung der lokal ansässigen Bevölkerung. Die Ergebnisse zeigen, dass das Einkommen der Menschen in den von mehrheitlich Thais bewohnten Dörfern mehr als doppelt so groß ist und die Bildungsabschlüsse signifikant höher sind als die der Karendörfer. (vgl. Warner u. a. 2012, 49)

Auch die von Korff (2018) vorgestellte Studie über eine Differenzierung der ethnischen Gruppen Nordthailands anhand ihres Status (siehe Kap. III: 3) zeigt, dass den Karen sowohl in der Fremd- als auch in der Selbsteinschätzung der niedrigste Status zugeschrieben wird. Im Vergleich zu Bergvölkern mit höherem Status werden sie als „ungebildet, dreckig und arm“ beschrieben. Die Bestrebung, andere Ethnien nicht auf sich herabschauen lassen zu wollen, bestätigt sehr wohl die empfundene Geringschätzung durch andere und ruft dazu auf, einen Beitrag dazu leisten zu wollen, die Ungleichheiten zu bekämpfen.

Dass von politischer Seite an der Beseitigung der Ungleichheiten gearbeitet wird, zeigen verschiedene Regierungsprogramme, um Schulbesuchsquoten und höhere Bildungsabschlüsse der ethnischen Minderheiten zu verbessern (siehe Schule für ethnische Minderheiten *Rajaprajanugroh Schule*, Kap. V: 3.2; Studierendendarlehen, Kap. V: 3.3.3)

3.1.7. Einflüsse für Bildungsmigration

Mit der Öffnung der Grundschule in *Ban Huai Mong* Mitte der 1970er Jahre stiegen die Schulabschlüsse der Dorfbevölkerung rasant an (siehe Abschn. 2.5). Neben den bildungspolitischen Verbesserungen trugen auch andere Einflüsse dazu bei, dass immer mehr Schüler*innen einen höheren Bildungsabschluss anstreben und sich trotz der vielen Herausforderungen dafür entscheiden, das Dorf zu verlassen, um ihre *Aspirations* zu erreichen. Die Mehrheit der für höhere Bildung Migrierten gab an, dass sie in ihrer Entscheidung studieren zu gehen, von Mitschüler*innen im *Matthayom* (Sekundarstufe) oder von außerschulischen Freund*innen gleichen Alters positiv beeinflusst wurden (HHIN5, HHIN10, HHIN11, HHIN17, HHIN25, HHIN27, HHIN28, HHIN32, EX9, EX-HHIN8, PRA2). Für viele

³¹ Lamphun ist eine Provinz in Nordthailand, die an die Provinz *Chiang Mai* angrenzt.

vereinfachte dies die Entscheidung das Dorf zu verlassen, da sie in ihrem Vorhaben nicht alleine waren (EX-HHIN8, HHIN20, HHIN25, HHIN32).

Zwei der Bildungsmigrantinnen gaben sogar an, sich so weit von Gleichaltrigen beeinflussen haben zu lassen, dass dies ihren Bildungsweg wesentlich bestimmte. Eine davon war die 33-jährige *Dechee*, die jetzt als Pädagogin in der Kindertagesstätte des Dorfes arbeitet:

„Ich wollte ursprünglich gleich nach dem Matthayom auf die Rajabhat Universität in Chiang Mai, aber meine Freunde wollten zuerst ein ,High Vocational Training‘³² machen. Dann dachte ich: Ok, dann schließe ich mich ihnen an.“

Dechee, w., 33 J., eine der ersten
Universitätsabsolventinnen des Dorfes, EX-HHIN8.N

Nach Abschluss dieser Berufsausbildung ging *Dechee* mit ihren Freund*innen an die Universität studieren, wobei sie das Studium der Betriebswirtschaftslehre wählte, um sich die vorangegangene Ausbildung anrechnen lassen zu können und sich somit zwei Studienjahre zu ersparen. Derzeit befindet sie sich in Ausbildung zur Kindergartenpädagogin, um weiterhin in der Kindertagesstätte des Dorfes arbeiten zu können. (EX-HHIN8)

Die Studentin *Wapu* nahm sich ihre um ein Jahr ältere Cousine *Ehpo* zum Vorbild. Anfangs wollte sie die 23-jährige *Ehpo* nur begleiten, obwohl ihnen beide von den Eltern verboten wurde, die zwölfte Schulstufe im *Matthayom* abzuschließen. Als sie später beschlossen, in *Chiang Mai* an der Universität zu studieren, war es die Ältere der beiden, die genau wusste, was sie erreichen wollte und ihre jüngere Cousine begleitete sie dabei. Erst nach einiger Zeit fand auch *Wapu* Gefallen am Studium und machte die Erfahrung, dass es in der Welt mehr zu sehen gibt, als man kennenlernt, wenn man nur zu Hause bleibt (HHIN10).

Verwandte wie Cousinen, Tanten, aber vor allem ältere Geschwister zählen zur zweiten Einflussgruppe für Bildungsmigration. Diese wirken auf andere oft als Vorbilder hinsichtlich ihres Ausbildungswegs und beruflichen Werdegangs (HHIN4, HHIN10, HHIN13, HHIN29, EX5, PRA2). Ein solches Vorbild ist auch die 36-jährige *Sipor*, die erste Frau des Dorfes, die ein Studium an der Universität abschloss. Sie wird oft von anderen Eltern im Dorf wegen ihres Studiums konsultiert. *Sipor* erzählt im Interview, ihre zwei Nichten im Alter von 20 und 21 Jahren (HHIN31, HHIN3) ermutigt zu haben, auch studieren zu gehen, wobei die beiden das gleiche Studium wählten, wie auch ihre Tante.

³² Das ‚High Vocational Training‘ ist eine Berufsausbildung auf Universitätsniveau.

„Ich sage meinen jüngeren Familienmitgliedern oft: ‚Wenn ihr außerhalb des Dorfes leben wollt, dann solltet ihr zumindest einen Bachelor haben.‘ Meine Familie ist eher modern. Alle meine Geschwister ermutigen ihre Kinder studieren zu gehen.“

Sipor, 36 J., erste Frau mit Universitätsabschluss, HHIN4.N

Auch die junge Studentin *Dari* merkt an, dass sie von ihrer älteren Schwester inspiriert war, welche an die Universität studieren ging und anschließend sehr einfach einen Job fand (HHIN13). Allerdings wurden nicht alle Jugendlichen durch die älteren Geschwister dahingehend inspiriert, zu migrieren und zu studieren. Die Erfahrungsberichte von Älteren konnten auch Motivation sein, im Dorf zu bleiben. Eine 20-Jährige, welche die Jüngste von fünf Geschwistern ist, hatte beispielsweise erlebt, dass ihre ältere Schwester nach *Bangkok* und *Chiang Mai* migrierte, um zu studieren und später zu arbeiten. Als sie aber sah, dass ihre Schwester nach all den Jahren trotz guter Ausbildung doch wieder zurück ins Dorf kehrte, entschied sie sich selbst nach der zwölften Schulstufe nicht studieren zu gehen (HHIN18, HHIN27).

Nicht alle Befragten, die sich an den Lebenswegen von Gleichaltrigen oder Familienmitgliedern anhielten, handelten freiwillig, wie etwa die genannten Bildungsmigrant*innen und die freiwillige Nicht-Migrantin. Eine Bewohnerin gab beispielsweise an, dass sie ihre Freundinnen beneidete, die weiterhin die Schule besuchten, während sie selbst aufgrund der Krankheit der Mutter, die Sekundarschule abbrechen musste. Obwohl sie einen älteren Bruder hat, war es ihre Aufgabe, sich um das jüngste Geschwister zu kümmern, da der Bruder bereits in Ausbildung war (HHIN25).

Als letzte große Personengruppe, die junge Menschen beim Verlassen des Heimatdorfs bestärkt, um einen sekundären oder tertiären Bildungsabschluss zu erreichen, sind die Lehrer*innen im *Matthayom* zu nennen (PRA2, 4/4; EX9; HHIN27). Sie informieren nicht nur allgemein über Ausbildungsmöglichkeiten, sondern können sie für die Schüler*innen auch zu Vorbildern werden, da sie selbst ein Studium absolvierten. Neben Lehrkräften, die ihre Erfahrungen mit den Lernenden teilen (HHIN27), leisten auch Medien einen Beitrag zur Verbreitung der Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten (EX5, PRA2).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Aspirationen nicht in einem luftleeren Raum befinden (vgl. Gutman und Akerman 2008, 3), sondern u. a. in einem sozialen Kontext auftreten. Carling (2002) fasst diese externen Einflüsse als das *emigration environment* zusammen (siehe Abschn. 2.3.2, vgl. Carling 2002, 13). Ray (2002) entwickelte hierfür den Begriff *aspiration window* (Aspirationsfenster), wobei die Zone gemeint ist, die sich rund um ein Individuum befindet. Das Aspirationsfenster bildet sich aus der „*kognitiven Welt*“ des Individuums und darin

befinden sich „*ähnliche*“ und „*erreichbare*“ Individuen, auf deren Leben, Errungenschaften und Idealen sich die Bestrebungen des*der Einzelnen beziehen (siehe Ray 2002, 1). Das Individuum orientiert sich also an seinen Gleichaltrigen und vergleicht sich mit ihnen. Dabei sieht es, welche Möglichkeiten ihm innerhalb und außerhalb der Gemeinschaft offenstehen. (vgl. Gutman und Akerman 2008, 3)

Leavy und Smith (2010) halten fest, dass diese sozialen Einflüsse für die individuellen Bestrebungen in ländlichen Gegenden stärker ersichtlich sind als in städtischen Regionen. Gründe dafür sind u. a. die kleinere Bevölkerungsgröße, die relativ starke Isolierung, sowie eine oft recht deutliche Gemeinschaftskultur. Dieser Effekt ist größer, je isolierter eine Gemeinschaft ist, u. a. deshalb, weil durch die schlechte Zugänglichkeit zu Bildungseinrichtungen jungen Menschen vom Land das Selbstbewusstsein fehlt, alleine neue Dinge auszuprobieren. (vgl. Leavy und Smith 2010, 8)

Dass Gleichaltrige, Eltern und Lehrer*innen allgemein eine wichtige Rolle in der Bildung von Aspirationen spielen, zeigen mehrere Studien aus Großbritannien, welche bereits teilweise in Kapitel II: 2.1.2 vorgestellt wurden (vgl. auch Gutman und Akerman 2008). Um als Lehrer*in oder Mentor*in hilfreiche und unterstützende Ratschläge zu geben, ist es wichtig, dass die spezifischen Bedürfnisse der Kinder erkannt werden (vgl. Gutman und Akerman 2008, vi). Auch eine gute Beziehung zwischen den Lernenden und Erziehenden ist erforderlich. In einer schottischen Studie wird außerdem auf die häufige Unkenntnis der Lehrer*innen über die Interessen und Erwartungen von Eltern, die einer ethnischen Minderheit angehören, hingewiesen. Dieser Mangel an Information sowie mögliche Sprachschwierigkeiten zwischen Lehrkräften und Eltern bringen oft Nachteile für die Lernenden (vgl. Powney u. a. 1998, 34). Auch im UG besteht die Herausforderung, dass es der Mehrheit der Grundschullehrer*innen an Kenntnissen über die speziellen Bedürfnisse und kulturbedingten Eigenheiten der Kinder fehlen kann, da nur eine von sechs Lehrpersonen dem Karenvolk angehört. Alle übrigen fühlen sich ethnisch der Thai-Bevölkerung zugehörig. So sind spezifische Inhalte aus der Kultur der Karen nie Teil des Unterrichts, sondern es ist die Aufgabe der Eltern, diese Traditionen an ihren Nachwuchs weiterzugeben. Auch die Unterrichtssprache ist ausschließlich Thai, bzw. wird im Zuge des Fremdsprachenunterrichts auch Englisch unterrichtet. Dass weder Sprache noch Kultur der ethnischen Minderheiten unterrichtet wird, liegt vor allem an den Vorgaben des Bildungsministeriums, das diesen Inhalten keinen Raum im Curriculum einräumt (vgl. Kap. III: 4.2 und Keawsomnuk 2017, 98).

Den Ergebnissen zufolge wird deutlich, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der besseren Zugänglichkeit zu höheren Schulen und der Formierung von Bildungsaspirationen

besteht. Aufgrund der Angaben der Bildungsmigrant*innen über den Einfluss von Lehrer*innen und Mitschüler*innen auf ihre Bildungsbestrebungen ist zu vermuten, dass mit dem Besuch einer höheren Bildungseinrichtung auch das Streben nach höherer Bildung steigt.

3.2. Bildungsaspirationen und Migration

Forschungsfrage 2

Wie hängen Bildungsaspirationen und ihre Umsetzung mit Migration zusammen?

Der bisherige Einblick, der im Laufe dieser Arbeit über den lokalen Kontext geboten wurde, zeigt, dass sowohl die Ausbildungs- als auch die Berufsmöglichkeiten im UG sehr beschränkt sind. Die einzigen vorhandenen Bildungseinrichtungen, die ohne motorisiertes Fahrzeug aus dem Dorf erreicht werden können, sind der Kindergarten, die Kindertagesstätte sowie die Grundschule (*Prathom*), welche von Kindern im Alter von ein bis zwölf Jahren besucht werden können (siehe Abbildung 10).



Abbildung 10: Klassenzimmer der Grundschule im Dorf; Foto: Autorin

Da die Schule in *Ban Huai Mong* erst vor knapp 40 Jahren eröffnet wurde, war der Besuch einer weiterführenden Schule für ältere Bewohner*innen nicht von Relevanz. Auch für die ersten Schulabgänger*innen war es noch nicht üblich, die Sekundarstufe (*Matthayom*) zu besuchen. Aus der Erhebung der Bildungsabschlüsse geht hervor, dass die sekundären Bildungseinrichtungen im UG erst nach ein paar Jahren an Bedeutung gewannen und anschließend die tertiären Bildungsabschlüsse schneller, als die sekundären ansteigen (siehe Diagramm 4).

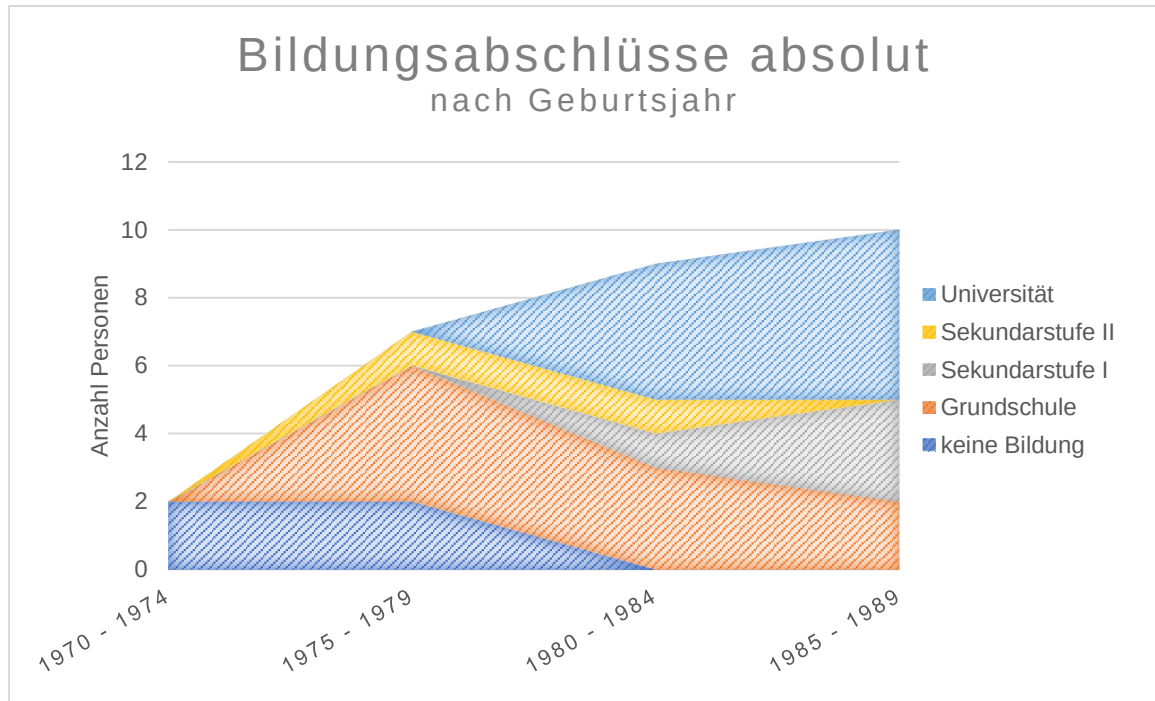


Diagramm 4: höchste Bildungsabschlüsse nach Geburtsjahr (absolut); x-Achse: Geburtsjahr; Datenquelle: HHIN1-33, EX1-13, EX-HHIN1-8

Um die neunte bzw. zwölfte Schulstufe abzuschließen, stehen den Jugendlichen einige wenige Möglichkeiten offen. Viele Eltern wählen für ihre Kinder die Schule in dem etwas größeren Dorf *Ban Pong*³³, das 18 km vom UG entfernt liegt. Diese Distanz wird im lokalen Kontext als eine eher weite Strecke empfunden, in Anbetracht dessen, dass die Schule täglich besucht werden muss (HHIN1). Die Ausbildung reicht vom Kindergarten bis zur zwölften Schulstufe, womit die gesamte Schulpflicht abgedeckt ist. Das Internat der Schule nehmen vor allem jene Schüler*innen in Anspruch, die nicht täglich nach Hause pendeln wollen oder können (HHIN1, HHIN27). Noch vor rund zehn Jahren war es üblich, dass die Schüler*innen aus *Ban Huai Mong* im Internat wohnten und nur am Wochenende nach Hause zu ihren Eltern kamen. Heute pendeln jene Jugendlichen, die ein Motorrad besitzen, was vor allem Jungen betreffe, täglich zwischen den beiden Dörfern (HHIN27).

Eine zweite Schule, die auch beliebt unter den Kindern und Jugendlichen im UG ist, ist eine der königlichen *Rajaprajanugroh Schulen*, die sich nahe der Bezirkshauptstadt *Mae Chaem* befindet. Das Konzept dieser Schulen ist es, benachteiligten Kindern eine Chance auf eine gute Schulbildung zu bieten. Entstanden sind diese Bildungsstätten seit 1963 aus der Notwendigkeit heraus, Hilfe für Opfer von Naturkatastrophen zu leisten. Dadurch wurde vom damaligen König die *Rajaprajanugroh Stiftung* gegründet, wodurch diese Schulen auch zum Teil finanziert

³³ Der Name des Dorfes wurde aus Anonymisierungsgründen abgeändert.

werden. Heutzutage nehmen die königlichen Schulen Kinder auf, die Benachteiligung aufgrund des schwachen sozioökonomischen Status ihrer Familie oder ihrem ethnischen Hintergrund erfahren. In der *Rajaprajanugroh Schule 31*, die von Kindern aus dem UG besucht wird, gehören 90 Prozent der Schüler*innen einer ethnischen Minderheit an. Eine weitere Zielgruppe der Schule sind Kinder aus ruralen Gegenden, die ansonsten wenig Zugang zu Bildung haben (aus Video *Rajaprajanugroh School 31* 2018). Die *Rajaprajanugroh Schule 31* liegt rund 65 km vom UG entfernt, wodurch sie von Schüler*innen aus *Ban Huai Mong* nur besucht werden kann, wenn auch das Internat der Bildungseinrichtung in Anspruch genommen wird.

Da die Schüler*innen in relativ jungem Alter auf diese Schule wechseln, sind sie recht früh im Leben damit konfrontiert, ihren Alltag ohne ihre Eltern und Geschwister zu verbringen. Laut Familienmitgliedern kommen die Jugendlichen nur wenige Male pro Jahr nach Hause (HHIN9). Dies ist auch der Grund, warum es Jugendlichen, die diese Schule besuchten, verglichen mit Gleichaltrigen aus dem Dorf, nicht schwer fiel, sich für einen Umzug in eine Stadt wie *Chiang Mai* oder *Mae Hong Son* zu entscheiden, da die Hemmung, weit von der Familie entfernt zu sein, kleiner war (HHIN6).

Aufgrund der bereits dargelegten schwierigen Zugänglichkeit zu physisch vorhandenen Bildungseinrichtungen wird deutlich, dass ein höherer Bildungsabschluss ausschließlich erreicht werden kann, wenn ein Wegzug aus der Heimat in Kauf genommen wird. Ausgenommen davon sind nicht-formale Bildungswege (engl.: *non-formal education*), welche bereits in Kapitel III: 4 näher behandelt wurden. Beispiele aus den Untersuchungsergebnissen werden später in diesem Abschnitt erläutert.

Studien, die einen negativen Zusammenhang zwischen Bildungsaspirationen und der Nähe zur Familie aufzeigen, werden bereits in Abschnitt 3.1.3 vorgestellt. Darin wird deutlich, dass Personen mit starker Bindung zur Familie eher geringere Aspirationen für ein Universitätsstudium aufbringen (vgl. auch Kap. II: 2.1.2 und Schaefer und Meece 2009, 7). In der vorliegenden Feldstudie zeigt sich dieser negative Zusammenhang nur anhand weniger Fälle. Beispielsweise lehnt ein Sechzehnjähriger im Grundschul-, als auch im Sekundarschulalter jeweils Angebote eines Stipendiums für eine Privatschule ab. Als Grund, warum er diese Chancen nicht wahrnahm, nannte er den Migrationszwang, der mit dem Besuch der Privatschulen verbunden war. Er bevorzugt aber, im Dorf mit seiner Familie zu leben und in der Landwirtschaft zu arbeiten (HHIN9). Hierbei ist zu vermerken, dass der Junge eher eine Ausnahme unter den Befragten darstellte.

Ein anderer Aspekt der aufgrund fehlender Bildungsmöglichkeiten zur Migration „zwingt“, stellt die Schulpflicht dar, die im Jahr 1999 von sechs auf neun Jahre verlängert wurde (vgl.

OECD und UNESCO 2016, 54; siehe auch Kap. III: 4). Aufgrund dieses „erzwungenen“ Wohnortwechsels, dem vor allem Schüler*innen aus ruralen Gebieten ausgesetzt sind, können Hemmungen auch für spätere Bildungsmigration abgebaut werden. Dies zeigen die Ergebnisse zu den Einflüssen für Bildungsmigration durch Lehrkräfte und Schulkolleg*innen von weiterführenden Schulen, die am Ende des vorigen Abschnittes (3.1.7) vorgestellt wurden.

Wie bereits in Kapitel III: 4 angeführt, besteht in Thailand neben den formalen Ausbildungsmöglichkeiten auch die Option zur nicht-formalen Bildung, wodurch ein höherer Bildungsabschluss für Bewohner*innen aus ruralen Gegenden nicht ausschließlich von Migration abhängig ist. In *Ban Huai Mong* nahmen diese Option vor allem Personen in Anspruch, deren ältere Geschwister bereits migriert waren und sie deshalb von ihren Eltern zu Hause gebraucht wurden.

Chusawan kann beispielsweise seinem Bestreben einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen zunächst nicht nachgehen, da er seinen Vater als Elefantentrainer ablösen soll. Er sucht nach einer Möglichkeit, um Studium und Arbeit kombinieren zu können.

„Es war mein Ziel seit der Sekundarstufe II, einen Universitätsabschluss zu erreichen. Als ich die Schule abschloss habe ich zuerst angefangen zu arbeiten, erst später fing ich neben dem Arbeiten mit einem Fernstudium an. [...] Ich habe diese Ausbildung gewählt, weil es möglich ist nebenbei zu arbeiten. Es ist eine Art offene Universität, in der man keinen fixen Stundenplan hat und man nicht in einer bestimmten Zeit fertig sein muss. Man ist flexibler.“

Chusawan, m., 36 J., EX-HHIN2.A

Aus einem ähnlichen Grund entschied sich *Tanae* für einen nicht-formalen Ausbildungsweg nach der Grundschule. Da alle ihre älteren Geschwister bereits migriert waren, wurde sie von ihrer Mutter gebeten, als jüngste Tochter bei ihr zu bleiben. Die 26-Jährige schloss die neunte Schulstufe erfolgreich durch eine nicht-formale Ausbildung ab, und strebte auch die Universitätsreife (zwölfte Schulstufe) an. Aufgrund der großen Herausforderung, die aus der Kombination von Arbeit und Schule hervorging, brach sie das *Matthayom* jedoch ab. Später, als mehrere ihrer Geschwister sich entschieden, wieder zurück in die Heimat zu kehren, erlaubte *Tanaes* Mutter auch ihr in die Stadt zu gehen, um zu arbeiten und Erfahrungen zu sammeln. *Tanae* findet es schade, die Schule nicht ganz abgeschlossen zu haben, allerdings strebe sie nun nicht mehr danach, da sie mit ihrem Ehemann bereits eine Familie gegründet hat (HHIN5, HHIN20).

Die beiden Beispiele demonstrieren, dass Personen, die nicht bereit oder verhindert sind zu migrieren, nicht gezwungen sind, ihre Bildungsbestrebungen aufzugeben, wenngleich eine

nicht-formale Ausbildung als schwieriger angesehen wird, als der gewöhnliche, formale Bildungsweg (HHIN5, HHIN20, EX-HHIN2). Eine Grundschullehrerin ist sich sicher,

„dass es immer ein Weg gibt, seine Ausbildung fortzusetzen, wenn das Kind interessiert genug ist. [...] Zum Beispiel, wenn man einen Kredit aufnimmt, oder wenn man eine nicht-formale Ausbildung [NFE] startet und am Abend, am Wochenende oder mit Online-Kursen lernt.“

Grundschullehrerin, 30 J., EX7.A

Der Großteil der Ergebnisse weist darauf hin, dass sekundäre und tertiäre Bildungsabschlüsse in ruralen Regionen, trotz der Möglichkeiten, die das thailändische Bildungssystem bietet, eng an Migration gebunden sind. Wie auch bei Schaefer und Meece (2009) scheinen im UG die Bildungsbestrebungen bei jenen Personen höher zu sein, die bereit sind zu migrieren. Aus der Untersuchung geht außerdem hervor, dass mit einer höheren Ausbildung die Bildungsaspirationen und die Bereitschaft zur Migration, aufgrund der vielen Einflüsse, steigen.

3.3. Abilities zur Bildungsmigration

Forschungsfrage 3

Welche behindernden und ermöglichenden Faktoren beeinflussen die Bildungsmigration?

Der verbesserte Zugang zum Bildungssystem (siehe Kap. III: 4) sowie die Einführung von staatlichen Förderungen wirken sich positiv auf die *Abilities* junger Menschen aus dem ländlichen Thailand aus, die für Bildungszwecke migrieren wollen. Diese Fortschritte lassen auch die Zahl der Bildungsmigrant*innen hoch ansteigen (siehe Abschn. 2.5).

Im Gegensatz dazu, treten eine Reihe von Faktoren auf, die die Jugendlichen darin hemmen können, ihren Bildungsbestrebungen nachzugehen und ihren Bildungswunsch in Realität umzusetzen. Diese behindernden Faktoren können Bildungsmigration entweder erschweren oder sogar soweit blockieren, dass die Betroffenen an ihrer Umsetzung scheitern und dadurch ihre persönlichen Ziele aufgeben oder verändern müssen. Je nachdem welche *Abilities* ein Individuum besitzt, also mit welchen materiellen Ressourcen, sozialen Netzwerken und mit welcher Anpassungsfähigkeit es ausgestattet ist, ist es eher oder weniger fähig für Bildungszwecke zu migrieren.

Im folgenden Kapitel stelle ich jene *Abilities* vor, über die Bildungsmigrant*innen aus *Ban Huai Mong* verfügen. Dabei werden Barrieren und Möglichkeiten nebeneinander präsentiert

und anhand von Themen wie Finanzierung, Nähe und Distanz zur Familie, fehlende Arbeitskräfte und soziale Netzwerke geordnet.

3.3.1. Finanzielle Barriere

„Je höher die Ausbildung, desto größer sind die Ausgaben.“

Mutter einer Schülerin der „High Vocational School“, INT12.A

Als wesentliche Einschränkungen für Bildungsmigration müssen die erhöhten finanziellen Aufwände gesehen werden, die diese implementiert. Für einen Großteil der befragten Bildungsmigrant*innen, sowie unfreiwillige Nicht-Migrant*innen wurde eine längere Ausbildung durch fehlende oder eingeschränkte Finanzierungsmöglichkeiten entweder erschwert oder sogar verhindert (siehe HHIN10, HHIN17, HHIN18, HHIN24, HHIN28, EX5, EX7, EX-HHIN8, PRA 4/4. INT12). Dabei konnte entweder die neunte Schulstufe nicht abgeschlossen werden, womit die Einhaltung der Schulpflicht verletzt wurde (z.B. HHIN18, HHIN24), oder ein tertiärer Bildungsabschluss wurde durch Kostengründe erschwert (z.B. HHIN10, HHIN17, EX-HHIN8, PRA2). Die folgende Tabelle zeigt, dass vor allem ärmeren thailändischen Jugendlichen der Zugang zu Bildung verwehrt bleibt, weil diese nicht über die nötigen finanziellen Ressourcen verfügen. Über 90 Prozent der 15- bis 17-Jährigen, deren Familien weniger als 50.000 Baht pro Jahr verdienen, geben an, die Schule aus finanziellen Gründen abgebrochen zu haben. Auch 57 Prozent der Jugendlichen, deren Familien jährlich zwischen 50.000 und 100.000 Baht Einkommen erzielen, können sich Bildung nicht leisten (siehe Tabelle 5). (vgl. Ziderman 2003, 91)

Gründe für Schulabbruch von 15- bis 17-Jährigen			
Grund für Schulabbruch	Jährliches Familieneinkommen in thailändischen Baht		
	unter 50.000	50.001 - 100.000	Gesamt
Finanzielle Gründe	91,2%	57,1%	77,5%
Schulische Leistung	4,4%	17,9%	11,3%
Andere Gründe	4,4%	25,0%	11,2%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%
(Gesamtzahl der Stichprobe)	(48)	(32)	(80)

Tabelle 5: Gründe für Schulabbruch von Jugendlichen, die sich nicht in Ausbildung befinden; Alter 15–17 Jahre; Thailand; 1998 (eigene Darstellung; Datenquelle: Ziderman 2003, 91)

Da während der Feldstudie nur wenige Haushalte Auskunft über ihr verfügbares Einkommen gaben, kann eine Einteilung nach Einkommen nicht stattfinden. Drei Beispiele zeigen aber, dass

es zumindest Haushalte gibt, deren Jahreseinkommen alleine durch die landwirtschaftliche Erwerbsarbeit zwischen 50.000 und 100.000 Baht liegt (z.B. HHIN1, HHIN2, HHIN3).

Die Mehrheit der Bildungsmigrant*innen aus dem UG nannten zwar die bestehende finanzielle Barriere, allerdings gaben auch viele an, auf die monetäre Unterstützung der Eltern zählen zu können, als sie diese für ihre Ausbildung benötigten (HHIN1, HHIN4, HHIN6, HHIN11, HHIN13, HHIN16, HHIN17, HHIN23, HHIN28, EX-HHIN8, INT12).

„Fast alle jungen Menschen haben die Möglichkeit studieren zu gehen. Aber es kommt auf sie selber an. Manche verlieren die Lust nach ein oder zwei Jahren und hören auf. Die meisten Eltern wollen, dass ihre Kinder eine gute Ausbildung erhalten. [...] Es gibt noch immer ein paar Eltern, die es sich nicht leisten können, aber das ist nicht sehr üblich heutzutage. Heute haben Eltern ein besseres Verständnis über Bildung und zusätzlich haben sie bessere finanzielle Ressourcen.“

Dechee, Pädagogin, 33 J., EX-HHIN8.N

Die Entwicklung, in der eine Hochschulbildung für Dorfbewohner*innen im UG zu etwas ganz Gewöhnlichem geworden ist, fand erst innerhalb der letzten Dekade statt. Bis vor wenigen Jahren war es noch schwierig, Ausbildungen für ein oder mehrere Familienmitglieder zu finanzieren, da kaum ein Einkommen durch Landwirtschaft generiert wurde. Erst mit der Kultivierung von Mais, vor ca. zehn Jahren, wurde die Finanzierung von Bildung einfacher (EX-HHIN8, HHIN18).

„Zu meiner Zeit hatten die Leute noch nicht angefangen Mais anzubauen, deswegen war es auch nicht üblich, das nötige Geld [Anm.: für eine Ausbildung] aufzubringen.“

Dorfbewohnerin mit Grundschulabschluss als höchste abgeschlossene Ausbildung, 27 J., HHIN18.N

Im Kontext des Aspiration/Ability Modell betont Carling (2002), dass die Kosten je nach Migrationsform unterschiedlich hoch sind und meist über die normalen Reisekosten hinausgehen. Er nennt die *finanzielle Einschränkung*, die Migration umfasst, als eine von sieben Beschränkungen (siehe Kap. II: 2.2.2). Anders als Carling (2002) in seinem *Aspiration/Ability Modell* beispielsweise die Ausgaben für illegale oder legale Einreise (z.B. Schmuggler oder Scheinehe) als finanzielles Hindernis aufzeigt (vgl. Carling 2002, 27), ergeben sich bei innerstaatlicher Bildungsmigration außerordentliche Ausgaben im Bereich Wohnen, Lebensmittel, Studiengebühren sowie auch Binnenmigrant*innen mit höheren Lebenshaltungskosten umzugehen haben (z.B. HHIN28).

3.3.2. Finanzielle Ressourcen als unterstützende Faktoren (Erwerbsarbeit)

Aufgrund der unterschiedlichen staatlichen Finanzierungsmöglichkeiten, die heutzutage in Thailand für Bildungsausgaben genutzt werden können, ist ein relativ kleiner Teil der jungen Menschen aus *Ban Huai Mong* einer unüberwindbaren finanziellen Barriere ausgesetzt, weshalb die angestrebte Bildungsmigration in den meisten Fällen realisiert werden kann. Mehrere Pädagog*innen geben zwar an, dass die ökonomische Barriere eine von drei Hauptgründen ist, warum manche Kinder nur einen Grundschulabschluss erreichen (EX5, EX7), allerdings wird der Anteil der Eltern, die sich keine höhere Ausbildung für ihre Kinder leisten können, auf nur zehn Prozent (EX7) bzw. sehr gering geschätzt (EX9). Die betroffenen Familien sind durch direkte finanzielle Bildungsausgaben eingeschränkt sowie auch indirekte Kosten anfallen, wie z.B. der Verlust einer landwirtschaftlichen Arbeitskraft, der durch Bildungsmigration der Jugendlichen entsteht (EX7).

Zusätzliche finanzielle Ressourcen für Bildungsmigration ergeben sich entweder durch eigenständige Lohnarbeit der Studierenden (z.B. HHIN10, HHIN23, HHIN32, EX-HHIN2) oder durch Rimessen eines männlichen Familienmitgliedes aus dessen Lohn als Elefantentrainer (z.B. HHIN1, HHIN4, HHIN13, EX-HHIN2). Die 23-jährige Bildungsmigrantin *Singtorn* erzählt beispielsweise im Interview darüber, wie bedeutend das Einkommen ihres Bruders für die Familie ist, welches er durch seine Arbeit im Elefantencamp erhält. Seitdem ihr Vater verstorben ist, stellt dies das Haupteinkommen für die gesamte Familie dar. Zusätzlich gibt sie an, dass sie selbst am meisten vom Lohn ihres Bruders profitiert und diesen hauptsächlich für Lebensmittel im Studienalltag aufwendet. *Singtorn* ist sich allerdings sicher, dass sie auch ohne das Einkommen ihres 30-jährigen Bruders die Möglichkeit gehabt hätte, studieren zu gehen, da ihre Mutter durch den Verkauf von Mais monetäre Ressourcen ansparte und auch einen Kredit aufnahm (HHIN1).

Bereits im letzten Abschnitt wurde der eher ungewöhnliche Ausbildungsweg des 36-jährigen *Chusawan* vorgestellt. Er gab an, ein Fernstudium gewählt zu haben, weil er nebenbei als Elefantentrainer arbeiten konnte. Dies ermöglichte ihm, seine Geschwister finanziell zu unterstützen:

„Ich habe als Kwan Chang³⁴ gearbeitet und das Geld meinem Bruder und meiner jüngeren Schwester geschickt, damit die beiden zur Universität gehen können.“ – „Ist das üblich für alle Haushalte hier?“ – „Ja, weil wenn jeder studieren gehen will, muss jemand zu Hause bleiben. Ich denke dieses Verhalten ist ziemlich normal im Norden von Thailand, dass ein Geschwister arbeiten geht, um den

³⁴ Kwan Chang: Elefantentrainer, siehe Abschn. 2.4.2

anderen zu helfen, einen Universitätsabschluss zu erreichen. Ich wollte auch auf die Universität gehen, aber jemand muss auch arbeiten. Eltern alleine können nicht für die Ausbildungskosten aller Kinder aufkommen.“

Chusawan, m., 36 J., EX-HHIN2.A

3.3.3. Staatliche Unterstützungsmechanismen für Bildung

Wie in Kapitel III: 4 bereits dargestellt, ist Bildung in Thailand vom Kindergarten (vgl. EX9) bis zur zwölften Schulstufe kostenlos für alle Schüler*innen (vgl. Ziderman 2003, 22). Der Staat kommt für Schulgebühren, Bildungsmaterialien wie beispielsweise Bücher und Schuluniformen sowie schulische Aktivitäten auf (EX9). Für Kindergartenkinder, Vor- und Grundschüler*innen wird auch das Mittagessen und die Pausenmilch staatlich finanziert (EX5, EX9).

Auch für sekundäre und tertiäre Ausbildungen fungiert der Staat als Unterstützer. Hochschulstudierende und Schüler*innen in der Sekundarstufe II haben die Möglichkeit ein Darlehen (*Student Loan*) aufzunehmen, welches nach Abschluss der Ausbildung zurückgezahlt werden muss. Bei Aufnahme eines solchen Darlehens wird monatlich ein Betrag ausbezahlt, der sich, je nach Träger der Universität an der studiert wird, unterscheidet (vgl. Chapman u. a. 2010, 690). Die Unterschiede resultieren aus den verschiedenen Studiengebühren, die zwischen 180.000 Baht an privaten, 72.000 Baht an öffentlichen und 48.000 Baht bzw. 36.000 Baht³⁵ an königlichen Universitäten liegen (vgl. Chapman u. a. 2010, 690). Als durchschnittlichen Wert für ein Studierendendarlehen berechneten Chapman u. a. (2010) einen Betrag von 200.000 Baht. Grundlage der Berechnung waren vier Jahre, was als durchschnittliche Studiendauer für ein Bachelorstudiums gilt (vgl. Chapman u. a. 2010, 690).

Der Summe reicht für gewöhnlich, um die Studiengebühren und andere Bildungsausgaben sowie die Lebenshaltungskosten zu decken (vgl. Chapman u. a. 2010, 686). Nach Angaben von Sipor, der ersten weiblichen Akademikerin aus dem UG, bestätigt sich diese ganzheitliche Kostendeckung, allerdings nur in der Vergangenheit. Heutzutage reicht das Darlehen lediglich für die Studiengebühren, während die Grundbedürfnisse oftmals nicht abgedeckt werden können (HHIN4).

„Wenn sich eine Familie nicht leisten kann, für Wohnen und Essen in der Stadt zu bezahlen, dann kann deren Kind nicht migrieren.“

Sipor, ehemalige Studentin, 36 J., HHIN4.N

³⁵ 1000 Baht = 30 Euro; 180 000 = 5400 Euro; 72 000 = 2160 Euro; 48 000 = 1440 Euro; 36 000 = 1080 Euro (Angaben in Euro sind gerundet, Wechselkurs von 1. – 27. Jänner 2020)

Die 36-Jährige betont auch, dass ihr, ebenso wie auch ihren Studienkolleg*innen, das Studierendendarlehen sehr half, als sie vor rund 16 Jahren an der *Rajabhat Universität* in *Chiang Mai* studierte (HHIN4).

Für ein besseres Verständnis über die gegenwärtige Bedeutung des *Student Loans* und anderer Einkommensformen, soll anhand des folgenden Beispiels ein Einblick in die Finanzen eines jungen Menschen gegeben werden: Die 23-jährige Studentin *Singtorn* erhielt für ihr Studium an einer der öffentlichen buddhistischen Universitäten in *Chiang Mai* monatlich 2.000 Baht aus dem Darlehen, dass sie aufgenommen hat (HHIN1). Der Gesamtbetrag ihrer Studiengebühren liegt mit 36.000 Baht am unteren Ende der Berechnungen von Chapman u. a. (2010). Zusätzlich zu den Studiengebühren muss sie monatlich 1.000 Baht für das Doppelzimmer aufwenden, dass sie sich gemeinsam mit einer Freundin teilt sowie sie 3.000 bis 4.000 Baht pro Monat für Lebensmittel ausgibt. Die Beträge zeigen, dass die junge Frau alleine mit dem Studierendendarlehen ihren Lebensunterhalt nicht bestreiten könnte, weshalb sie zusätzlich von ihrem Bruder unterstützt wird, der als Elefantentrainer arbeitet (HHIN1, siehe Anfang dieses Abschnitts).

Durch die große Anzahl an Bildungsmigrant*innen, die angab, ein solches Finanzierungsmittel für ihr Studium gewählt zu haben, wird deutlich, dass eine Finanzierung durch den *Student Loan* im UG durchaus üblich ist (z.B. HHIN1, HHIN4, HHIN11, HHIN13, HHIN16, HHIN17, HHIN20, HHIN23, HHIN27, HHIN28, EX-HHIN8).

Das System des „*Student Loans*“ besteht in Thailand seit 1996 und hat zum Ziel, finanzielle Hürden von Schüler*innen der Sekundarstufe II und Studierenden an Hochschulen zu beseitigen und den Zugang zu Bildung für ärmere Bevölkerungsschichten zu erleichtern (Ziderman 2003, 18). Mit der Finanzkrise, die die thailändische Wirtschaft 1997 erlitt, stieg die Bedeutung des Bildungsdarlehens stark an. Im Verlauf der Krise schrumpfte das öffentliche Budget und somit auch die finanziellen Ressourcen des Bildungssektors (vgl. Ziderman 2003, 17). Außerdem ergaben sich indirekte Effekte auf den nationalen Bildungsbereich durch die sinkenden Einkommen von Familien und die schrumpfenden Sozialhilfeleistungen, wodurch viele Familien nicht mehr für Schulgebühren und andere Bildungskosten aufkommen konnten (vgl. Ziderman 2003, 17). Dies führte zu späteren Zahlungen, sinkenden Schulbesuchsraten, und höhere Schulabbruchsraten (vgl. Cresswell 1999, zit. nach: Ziderman 2003, 17). Dabei waren ärmere Familien stärker betroffen, als wirtschaftlich besser gestellte Haushalte (vgl. Ziderman 2003, 18).

Ziderman (2003) untersucht im Zuge seiner Studie „*Student loans in Thailand: are they effective, equitable, sustainable?*“ mehrere Bildungsdarlehen aus unterschiedlichen Ländern

und analysiert deren Ziele. Laut des thailändischen Finanzministeriums ist der Zweck für die Einführung des Darlehens folgender:

„...there is a need to develop human resources in order to achieve economic growth and to increase the competitive capacity of the country. Given these needs, educational development needs to be accelerated. Existing problems of educational inequality within society can be solved by enlarging the educational opportunities of students from low-income families. This will play a major part in improving general living standards. To achieve these goals, it is necessary to establish the Student Loans Scheme.”

(Ministry of Finance 1995, zit. nach Ziderman 2003, 31)

Zum einen soll also der Zugang zu Bildung für sozioökonomisch schwächere Haushalte erweitert werden sowie die Steigerung der Lebensstandards und der Gleichheit innerhalb der Gesellschaft angestrebt wird. Ziderman (2003) kommt dadurch zum Schluss, dass die Ziele des Darlehens primär in der Leistung von sozialen Beiträgen liegen. Wenngleich im Bericht des Finanzministeriums längerfristig auch wirtschaftliche Ziele, wie die Steigerung des Humankapitals, die Wettbewerbsfähigkeit und die Entwicklung des Landes, angestrebt werden, hält Ziderman (2003) fest, dass parallel zur Entwicklung des Humankapitals, die Situation bedürftiger Menschen verbessert wird. (vgl. Ziderman 2003, 31)

Dass das thailändische System des Studierendendarlehens primär soziale Ansprüche verfolgt, überrascht Ziderman (2003), da die meisten Darlehensprogramme für Studierende und Schüler*innen prinzipiell mehrere Ziele verfolgen, sich aber auf die wirtschaftlichen Erfolge der jeweiligen Nation konzentrieren. Oft wird auf höhere Studiengebühren und geringere öffentliche Ausgaben gesetzt, um eine bessere Kostendeckung zu erreichen. (vgl. Ziderman 2003, 31)

Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass die Deckung der Studiengebühren und Lebenshaltungskosten alleine nicht ausreicht, sondern müssen auch die finanziellen Einschränkungen der restlichen Familie durch ausbleibendes Einkommen der*des Studierenden mitgedacht werden. Zudem besteht das Risiko, dass der Abschluss einer höheren Ausbildung keinen wesentlichen finanziellen Nutzen für die Zukunft nach sich zieht. (vgl. Ziderman 2003, 29)

Ein weiterer Faktor, der in Betracht gezogen werden muss, ist die Rückzahlungsdauer des Darlehens, welche je nach Einkommen variieren kann (HHIN17, HHIN23). Die Bildungsmigrantin *Sipor* geht von einer Rückzahlungsdauer von zwölf Jahren aus, wobei ihr nur mehr zwei Jahre fehlen (HHIN4). Die 36-Jährige lebt gemeinsam mit ihrem Sohn und Ehemann in einer zentralen Provinz Thailands. Sie und ihr Gatte verfügen über gut bezahlte Jobs, wodurch sie neben den Kreditrückzahlungen für ihr Haus und für das

Studierendendarlehen auch noch monatlich Rimesen an ihre Eltern in *Ban Huai Mong* senden kann (HHIN4).

Nach Angaben von Chapman u. a. (2010), haben Kreditnehmer*innen nach Abschluss des Studiums 15 Jahre Zeit, den Kredit zurückzuzahlen, wobei es eine zweijährige Periode ohne Rückzahlungszwang gibt (vgl. Chapman u. a. 2010, 686 und HHIN1, HHIN23). Mehrere Bildungsmigrant*innen streben diese maximale Tilgungsdauer an (z.B. HHIN11, HHIN23).

Nicht nur die großzügige Länge der Tilgungsdauer ist sehr auf Menschen mit wenigen ökonomischen Ressourcen ausgerichtet, sondern auch der Zinssatz, der für die Rückzahlung festgelegt ist. Dieser liegt anfangs bei null Prozent und verändert sich nach der zweijährigen tilgungsfreien Phase zu einem festen Zinssatz von einem Prozent für die gesamte Rückzahlungsperiode. (vgl. Chapman u. a. 2010, 686)

Trotz der milden Bedingungen, die für die Rückzahlung des *Student Loans* festgelegt wurden (vgl. Ziderman 2003, 75), liegt Druck auf manchen Studierenden, einen Job zu finden. Dieser sollte regelmäßiges Einkommen beschaffen, um das Darlehen in der vorgegebenen Zeit zurückzahlen zu können (Bsp. HHIN1, HHIN15, HHIN28).

„Ich plane in der Stadt zu arbeiten. Jetzt bin ich zu Hause, weil Regenzeit ist und ich meiner Familie mit der Feldarbeit helfe. Aber am Ende des Monats werde ich nach Chiang Mai ziehen und mir einen Job suchen im Hotelgewerbe, z.B. als Rezeptionistin oder im Service. [...] Ich hoffe auf ein Einkommen von 9.000 – 10.000 Baht [Anm.: pro Monat]. [...] Die Hauptmotivation für die Jobsuche sind meine Schulden, die ich wegen des ‚Student Loans‘ habe. [...], wenn ich diesen Kredit nicht zurückzahlen müsste, würde ich bereits zu Hause bleiben, weil ich hier Ackerland und meine Familie habe. Hier bekomme ich aber kein fixes Einkommen.“

Singtorn, ehemalige Studentin, 23 J., HHIN1.A

Im Gegensatz dazu betonen andere Bildungsmigrant*innen, dass sie die Rückzahlung des Darlehens nicht belaste, weil sie überzeugt sind, die Schulden ohne große Probleme begleichen zu können (HHIN4, HHIN17).

Die Mehrheit nimmt den *Student Loan* zwar mit Beginn des Universitätsstudiums auf, allerdings besteht auch die Möglichkeit, die Finanzierungsmöglichkeit schon während der Sekundarstufe II in Anspruch zu nehmen (z.B. HHIN1, HHIN23). Ziderman (2003) konstatiert hier einen wesentlichen Unterschied zu Studierendendarlehen in anderen Ländern, die meist erst ab dem Hochschulniveau in Anspruch genommen werden können. Er beurteilt den früheren Bezugszeitpunkt in Thailand als sehr positiv, da manche Jugendliche, vor allem aus ärmeren Schichten, nur die verpflichtenden neun Schuljahre abschließen würden, und sich dann entscheiden eine Arbeit zu suchen, um ihren Lebensunterhalt eigenständig bestreiten zu

können. Das Studierendendarlehen kann dies substituieren und somit dazu beitragen, Schulabbrüche zu verhindern und auch wirtschaftlich schlechter gestellten Menschen eine Chance auf ein Universitätsstudium zu bieten. (vgl. Ziderman 2003, 33)

Ziderman (2003) befragte in seiner Studie auch jene Personen, die keinen *Student Loan* bezogen, und ermittelte die Gründe dafür (siehe Tabelle 6). Zunächst wird deutlich, dass fast der Hälfte der Befragten (47 Prozent) genügend andere finanzielle Ressourcen zur Verfügung standen, und sie deshalb nicht auf das Darlehen angewiesen waren. Wie zu erwarten, sinkt der Bedarf für ein Darlehen mit steigendem Familieneinkommen. Weitere 22 Prozent konnten keinen *Student Loan* aufnehmen, weil ihre Eltern dies ablehnten bzw. weil sie Angst hatten, in Schulden zu geraten. Neben technischen (23 Prozent) und anderen Hindernissen (7 Prozent) gaben nur 1,5 Prozent der Befragten an, ein Stipendium zu erhalten und deshalb kein Darlehen aufgenommen zu haben. Auffällig ist, dass ausschließlich Nicht-Bezieher*innen in der geringsten Stufe des Familieneinkommens ein Stipendium erhalten.

Auch im UG konnten Jugendliche und junge Erwachsene auf ein Stipendium zurückgreifen. Auf Universitätsniveau wird diese Finanzierungsmöglichkeit vor allem von buddhistischen Hochschulen vergeben (siehe EX1, HHIN10, HHIN15, HHIN32). Für einen ehemaligen Stipendiaten aus dem UG, der sein Studium vor ca. zwölf Jahren abschloss, galt eine Ausbildung an einer buddhistischen Universität, aufgrund des Stipendiums, als einzige leistbare Möglichkeit. Voraussetzung für die Vergabe war es, religiöse Dienste zu leisten und sich bereit zu erklären, Mönch zu werden (EX1). Demnach konnte diese Unterstützung nur von Männern bezogen werden. Heutzutage sind die meisten Universitäten offener und bieten günstige Ausbildungen für alle an, wodurch geringe Studiengebühren und Stipendien nicht nur Männern vorbehalten sind (EX1, HHIN10, HHIN15).

Gründe für die Nicht-Aufnahme eines Studierendendarlehens					
Grund, warum kein Darlehen aufgenommen wurde	Jährliches Familieneinkommen in thailändischen Baht				
	unter 50.000	50.001 - 100.000	100.001 - 150.000	über 150.000	Gesamt
sonstige ausreichende finanzielle Mittel	39,2%	38,7%	56,8%	62,9%	46,9%
Erhalt eines Stipendiums	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%
Widerspruch der Eltern oder Angst vor Schulden	25,5%	29,9%	16,6%	9,4%	21,7%
technische oder administrative Gründe	23,5%	26,9%	19,9%	16,3%	22,7%
Andere Gründe	5,9%	4,5%	6,7%	11,4%	7,2%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
(Gesamtzahl der Stichprobe)	(54)	(70)	(32)	(45)	(201)

Tabelle 6: Gründe von Nicht-Bezieher*innen für die Nicht-Aufnahme von Student Loans; eigene Darstellung; Datenquelle: Ziderman (2003), 91

Ein Mönch hat mir die Möglichkeit des Stipendiums vorgestellt. Ich konnte damit fast alles bezahlen: Essen, Unterkunft und Studiengebühren. Dafür muss man bestimmte Regeln verfolgen. Am Abend soll man den Tempel besuchen und den Mönchen dienen. Untertags wird das Hauptfach studiert, auf das man sich spezialisiert.

ehemalige Studierende, 24 J., HHIN15.N

Die beiden Cousinen *Ehpo* und *Wapu* merken parallel dazu an, ein spezielles Stipendium von ihrer buddhistischen Universität für ihr Studium der Sozialen Arbeit zu erhalten. Dieses sei vor allem Personen vorbehalten, die einem Bergvolk angehören. Als Voraussetzung für das Stipendium sind sie angehalten, an ihren freien Tagen und in den Ferien im Tempel der eigenen Dorfgemeinschaft mitzuarbeiten und Gemeinschaftsarbeit zu leisten. Auch während des Semesters verbringen sie jeweils zehn Tage mit ihrem Studium an der Universität und arbeiten zwanzig Tage im Tempel. Ihre Universität erhofft sich dadurch, Leiter*innen für gemeinschaftliche Entwicklungsarbeit auszubilden, allerdings ist eine spätere Berufsausübung in diesem Bereich nicht zwingend notwendig.

Wie der *Student Loan*, können auch Stipendien bereits während der Ausbildung in der Schule angenommen werden. So erhalten mehrere männliche Jugendliche aus dem UG ein Stipendium eines Fußballklubs bzw. einer Fußballakademie (HHIN3, HHIN9, HHIN10). Die Befragungen zeigen, dass solche Stipendien bereits in der Grundschule (HHIN9), in der Sekundarschule (HHIN3), oder aber während eines Universitätsstudiums (HHIN10) vergeben werden können.

Da die Angaben über die vier Fußballstipendiaten nicht direkt von den Betroffenen, sondern von deren Geschwistern stammen, gibt es keine weiteren Informationen über die Finanzierungsträger, und ob diese privat oder staatlich organisiert sind. Die Internetrecherche ergab lediglich, dass Thailand über verschiedene Bildungsinstitutionen verfügt, die ein solches Stipendium für verschiedene Sportarten, aber auch für Musik, darstellende Kunst u.v.m. vergibt. Da von den vier Empfängern dieses Fußballstipendiums alle männlich sind, kann dies eventuell den Anschein einer Geschlechterungerechtigkeit wecken, weshalb anzumerken ist, dass sich die meisten der Stipendien an Mädchen wie auch an Jungen richten.

Die vom thailändischen Bildungsministerium (MOE) getragenen Stipendien, zielen in der Mehrheit auf die Unterstützung von Lehr- und Bildungspersonal ab, oder sind für die Grund- oder Sekundarstufe I bestimmt (vgl. Ziderman 2003, 131; OECD und UNESCO 2016). Nur sehr wenige Hilfsträger konzentrieren sich auf Schüler*innen in sekundärem und tertiärem Level (vgl. Ziderman 2003, 131). Dennoch gibt es zwei Arten von Fonds: die einen werden von privaten Stiftungen gespendet und unterstehen der Verwaltung des *Ministry of University Affairs* und die anderen sind Hilfsfonds die von einzelnen Bildungseinrichtungen eigenständig verwaltet werden (vgl. Ziderman 2003, 133). Im Grund- und Sekundarschulbereich nennt Ziderman (2003) den *SEMA - Live Development Fund*, welcher sich auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus ärmeren Verhältnissen fokussiert sowie der Fond *SEMA - Life Development Fund to Assist Girl Students*, um speziell weibliche Schülerinnen zu unterstützen (vgl. Ziderman 2003, 131).

Vergleicht man nun Stipendien und bedarfsorientierte Zuschüsse mit Studierendendarlehen, so stellt Ziderman (2003) fest, dass sehr viele Ähnlichkeiten erkennbar sind. Durch die Subventionen weist das *Student Loan System* einen recht großzügigen Charakter auf, wodurch es sich nicht sehr von direkten finanziellen Zuschüssen, schon aber von kommerziellen Studierendendarlehen, unterscheidet (vgl. Ziderman 2003, 131). Dabei ist anzumerken, dass bedarfsabhängige Beihilfen als effektivste Unterstützungen gelten, um sozioökonomisch schwächeren Schüler*innen und Student*innen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. (vgl. Ziderman 2003, 30)

Neben monetären staatlichen Förderungen wurden auch Erleichterungen bei der Zulassung zu Universitäten in Form eines Quotensystems eingeführt. Dabei handelt es sich um eine Unterstützung, die meist nicht von besonderen Leistungen abhängig oder an spezielle Fähigkeiten gebunden ist (HHIN4). Das System wurde entwickelt, um Schüler*innen und Studierende aus entlegenen, wirtschaftlich benachteiligten Gebieten, eine Chance für die Aufnahme an einer Hochschule zu geben. Grund dafür war eine nationale Studie, die ergab,

dass Schüler*innen die im Norden, Nordosten und einigen südlichen Teilen des Landes die Schule besuchen, viel geringere Chancen für eine Aufnahme an einer Hochschule haben. Für die Beseitigung dieser Ungleichheiten entwickelten Universitäten spezielle Quotensysteme, um eine bestimmte Anzahl an Studienplätzen für Studierende aus der eigenen Region zu gewährleisten (N. N. o.J.). Im UG wurden zwei Geschwister durch dieses System zur Universität zugelassen (HHIN4, HHIN17).

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die vielfältigen Finanzierungsmöglichkeiten und Unterstützungen für eine höhere Ausbildung von einer Vielzahl junger Personen im UG angenommen und genutzt werden. Zum einen bilden der staatlich finanzierte *Student Loan* und die verschiedenen Stipendien eine sehr wirksame Basis für ein Migrationsvorhaben zum Zweck der Bildung. Andererseits hat sich auch die wirtschaftliche Situation der Haushalte im letzten Jahrzehnt, durch den kommerziellen Maisanbau, enorm verbessert. So können die landwirtschaftliche Erwerbsarbeit der Familie und Nebenjobs während dem Studium in den meisten Fällen problemlos die fehlenden Ressourcen ergänzen, um eine angestrebte Ausbildung zu erreichen. Zweifellos zählt die Finanzierung zu den Haupteinschränkungen für Bildungsmigration im UG, allerdings werden in den folgenden Abschnitten weitere *Abilities* genannt, über die junge Menschen in *Ban Huai Mong* verfügen und die sie in ihrem Bildungsvorhaben entweder einschränken oder unterstützen.

3.3.4. Distanz zur Heimat und enge Familienbindung

Wie bereits am Beginn dieses Kapitels (Forschungsfrage 1) recht detailliert dargestellt wurde, spielen Familienmitglieder für die Dorfbewohner*innen eine sehr große Rolle. Dieser Aspekt wurde vor allem dadurch deutlich, dass die „Nähe zur Familie“ etliche Male als Rückkehrgrund angegeben wurde (siehe Abschn. 3.1.3). In der PRA über Bildungsmigration gaben alle vier Teilnehmer*innen an, dass die Entfernung zur Heimat anfangs eine große Barriere darstellte. Die meisten der Teilnehmer*innen schafften es, diese durch ihre hohen Bildungsaspirationen zu überwinden.

Für andere Dorfbewohner*innen war die Distanz zur Familie jedoch ein zu großes Problem, das zur Nicht-Migration führte. Dies zeigt u. a. das Beispiel des 16-jährigen *Warakorn*: Der Jugendliche bekam bereits in der vierten Schulstufe ein Angebot für ein Fußballstipendium. Schon nach drei Monaten brach er jedoch die Grundschulausbildung in der 175 km entfernten Schule ab. Nachdem er die sechste Schulstufe im Dorf absolvierte, bot man ihm den Besuch einer Sekundarschule im 60 km entfernten *Mae Chaem* an. Auch diese Ausbildung beendete er frühzeitig und gab beide Male als Grund an, seine Familie sehr stark zu vermissen. Im Interview

betont er nachdrücklich, dass „*von zu Hause wegzubleiben [...] nie Spaß gemacht [hatte]!*“ (HHIN9). Als er dann die nächstgelegene Sekundarschule besuchte, diese jedoch abermals abbrach, ohne den Pflichtschulabschluss zu erreichen, merkte er, dass ihm das Lernen in der Schule keinen Spaß machte (HHIN9).

Das Phänomen der engen Familienbindung wird noch in weiteren, recht unterschiedlichen Beispielen der Feldstudie deutlich. So kommt es manchmal vor, dass Eltern ihre Kinder nicht gehen lassen wollen, weil sie sich Sorgen machen oder weil sie ihre Kinder zu stark vermissen würden (z.B. HHIN10, PRA2 3/4). Andere Fälle zeigen, dass Bildungsmigrant*innen nicht wegziehen, weil sie ihre Familie bei der landwirtschaftlichen Arbeit unterstützen wollen (HHIN17), oder weil sie präferieren, ihren Geschwistern die Chance zu geben, eine gute Ausbildung zu erreichen (HHIN18). Die Bedeutung der Familie manifestiert sich auch in der gegenseitigen finanziellen Unterstützung innerhalb der Familie (siehe Abschn. 3.3.1). Generell werden zunächst die Kinder von den Eltern unterstützt, bis sie ihren Bildungsabschluss erreicht haben (siehe auch Semela und Cochrane 2019, 10). Im Gegenzug helfen die jungen Erwachsenen ihren Eltern und senden Rimessen, sobald sie sich in einem festen Arbeitsverhältnis befinden. Einige Beispiele zeigten auch Geldleistungen zwischen Geschwistern (HHIN1, EX-HHIN2; siehe auch Abschn. 3.3.2.).

Auch Beispiele aus der Literatur belegen, dass viele Jugendliche, die in ruralen Gegenden beheimatet sind, einen Konflikt erleben zwischen dem Wunsch, in der Nähe von Familie und Freund*innen zu leben und dem Bestreben, eine höhere Bildung zu erhalten, die am Land nicht zur Verfügung steht (vgl. Leavy und Smith 2010, 8; Schaefer und Meece 2009, 5; Carns und Smyth 2010, 66, siehe auch Kap. II: 2.1.3).

Im Gegensatz zu den Barrieren, die aus dem starken familiären Zusammenhalt resultieren, sind auch die Opportunitäten zu nennen, die sich daraus ergeben. Viele der Bildungsmigrant*innen aus *Ban Huai Mong* gaben an, Rückhalt von ihren Eltern verspürt zu haben, was ihre Migrationsvorhaben erleichterte (HHIN6, HHIN11, HHIN16, HHIN17, HHIN23, HHIN25, HHIN28, HHIN32, EX-HHIN8). Manche Bewohner*innen fühlten sich durch die Eltern nicht nur unterstützt, sondern sogar ermutigt, einen längeren Ausbildungsweg zu wählen (HHIN3, HHIN32). Viele junge Eltern, die teilweise selber eine höhere Ausbildung genossen, wünschen ihren Kindern, den Weg gehen zu können, den sie selber anstreben (HHIN5, HHIN6, HHIN16, HHIN24, HHIN29, EX-HHIN5), auch wenn sie, als ihre Eltern, sehr genaue Vorstellungen über die Zukunft ihrer Kinder haben (z.B. HHIN16, HHIN24).

3.3.5. Barriere: Hinterbliebene Haushalte verlieren Arbeitskräfte

Im Verlauf der Forschung wurde ein weiteres Muster sehr deutlich erkennbar, wodurch unzählige junge Erwachsene in ihren Bildungsbestreben gehindert wurden bzw. diese sich gegen Bildungsmigration entschieden. In nahezu allen befragten Haushalten gab es mindestens ein Kind, das im Haushalt zurückblieb, ohne einen Abschluss der Pflichtschule oder einer höheren Bildungseinrichtung erreicht zu haben (u. a. HHIN1, HHIN4, HHIN5, HHIN14, HHIN10, HHIN17, HHIN20, HHIN24, HHIN25, HHIN33, EX-HHIN7, EX-HHIN8). In vielen Fällen geht nicht klar hervor, ob die Eltern sie darum baten zu bleiben, oder ob es die Entscheidung der Kinder selbst war. Die Gründe hingegen sind sehr homogen: Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden für die Arbeit am Feld gebraucht und gleichermaßen sollen sie sich um ihre Eltern kümmern, wenn diese älter und bedürftiger werden.

*„Mein jüngerer und mein älterer Bruder hatten die Grundschule ohne mich begonnen, weil meine Mutter zunächst wollte, dass ich zu Hause bleibe, um ihr zu helfen. Ein Jahr später startete ich auch mit der Schule. Meine Mutter hat ihre Meinung geändert. Ich weiß nicht warum, vielleicht, weil alle meine Freund*innen auch zur Schule geschickt wurden. [...] Ich wollte auch eine höhere Schulbildung, aber nur meine Brüder und meine jüngere Schwester konnten studieren gehen. Wir waren sehr viele Kinder [Anm.: 5 Geschwister].“*

Bewohnerin, 37 J., eine der ersten
Grundschüler*innen im Dorf, EX-HHIN7.N

Welches Geschwister zu Hause bleibt, um die im Dorf gebliebene Familie zu unterstützen, scheint nicht deutlich kategorisierbar zu sein. Viele Interviewpartner*innen geben an, dass es sich häufig um das jüngste Kind handle (HHIN1, HHIN5, HHIN10, HHIN17, HHIN33).

“Normalerweise bleibt das jüngste Geschwister zu Hause, um zu helfen. Die älteren können weggehen, um zu studieren oder zu arbeiten.”

Singtorn, 23 J., Bildungsmigrantin, HHIN1.N

Anderen Aussagen zufolge ist es die *älteste Tochter*, die nicht migriert (HHIN10, HHIN24, EX-HHIN8). Die meisten Angaben bestätigen auch, dass diese Aufgabe fast ausschließlich Mädchen zuteilwird (HHIN4, HHIN5, HHIN17, HHIN25, HHIN33, EX-HHIN7, EX-HHIN8). Eine Dorfbewohnerin, die von dieser Tradition als zweites Kind und älteste Tochter betroffen war, beantwortet die Frage, ob es sich immer um eine Frau handle wie folgt:

„Hauptsächlich [betrifft es] Frauen ja, weil Männer müssen versuchen eine Arbeit außerhalb zu finden und die Welt zu sehen.“ – „Kennst du eine Familie, in der ein Junge zu Hause bleiben musste?“ – „Nur, wenn die Familie nur Söhne hat. Aber wenn es Söhne und Töchter gibt, dann bleibt normalerweise eine Tochter zu Hause.“

Dorfbewohnerin, 37 J., EX-HHIN7.A

Aus den bisherigen Aussagen könnte der Schluss gezogen werden, dass es sich in der Mehrheit der Fälle um eine Tochter handelt, von der erwartet wird, bei der Familie zu bleiben sowie über die Position in der Geschwisterreihe keine eindeutige Angabe gemacht werden kann. Welcher der beiden Aspekte nun wirklich zutrifft, hänge jedoch von der Familie ab (HHIN4, HHIN10).

„Betrifft diese Tradition eher Frauen?“ – „Ich kann nicht wirklich sagen, ob es eher das Geschlecht oder die Position innerhalb der Familie ist, aber beide Aspekte spielen eine Rolle. Es hängt von der Familie ab.“

Ehpo, 23 J., Bildungsmigrantin, HHIN10.N

Zusätzlich zeigen die Ergebnisse, dass dieses traditionelle Muster nicht in allen Fällen zur Nicht-Migration führte. Es kann Migrationsvorhaben auch lediglich um Jahre verzögern, bis eines der migrierten Kinder wieder in die Heimat zurückkehrt (z.B. HHIN5, HHIN13).

„Nach der neunten Schulstufe werden die älteren Geschwister von den Eltern nach Hause gebeten: ‚Kommt zurück und helft uns, damit eure jüngeren Geschwister studieren gehen können!‘“

Studentin, 22 J., HHIN13.N

Neben dem Einsatz als Arbeitskräfte und Unterstützung der Eltern im Haushalt, ist eine weitere Tradition zu erkennen, die den Nachwuchs davon abhält, eine möglichst lange Schulbildung zu genießen. Durch die vielen Elefanten, die sich im Besitz der Dorfbewohner*innen befinden, gibt es Bedarf an mindestens einem Elefantentrainer (thai.: *Kwan Chang*) für jedes Tier. Traditionellerweise wird diese Arbeit von einem Familienmitglied verrichtet. Da die Tätigkeit ausschließlich Männern vorbehalten ist und sie als physisch recht herausfordernd gilt, wird von manchen männlichen Jugendlichen erwartet, dass sie sich als *Kwan Chang* um den Elefanten der Familie kümmern (HHIN9, HHIN11, HHIN12, HHIN13, HHIN28, EX5, EX-HHIN2, EX-HHIN8).

Als die Jungs (Anm.: 2 Söhne im Alter von 17 und 19 J.) die neunte Schulstufe abschlossen, wurden sie Kwan Changs.“ – „Wolltet ihr, dass eure Söhne Kwan Changs werden, oder haben sie das selber entschieden?“ – „Da sie die Schule bereits abgeschlossen hatten, mussten sie anfangen für sich selber zu sorgen und einen Job zu suchen. Es war also naheliegen, weil unsere Familie zwei Elefanten besitzt.“

Ehepaar, Eltern von drei Kindern, HHIN12.N

“Es war notwendig, dass ich mit dem Elefanten arbeite, weil mein Vater immer älter wurde, und er einen seiner Söhne brauchte. Es gab nur zwei Söhne und der ältere ging bereits nach Bangkok studieren.“

Chusawan, m., 36 J., EX-HHIN2. A

Mehrere Lehrer*innen erkennen diese Tradition als teilweise problematisch an, da sie vor allem die männlichen Schüler, in ihrem weiteren Bildungsweg behindern kann (EX5, EX7).

„Meiner Meinung nach sollten sie weiter zur Schule gehen, denn Bildung ist sehr wichtig, weil einem Wissen vermittelt wird, und dies auch eine breitere Welt öffnet. Aber wenn man die neunte Klasse beendet und als Kwan Chang arbeitet, schränkt einen das irgendwie ein. Vielleicht bekommen Sie ein ausreichendes Einkommen, aber wenn Sie weiter zur Schule gehen und die Welt da draußen sehen, dann können Sie eher zur Entwicklung ihrer Gemeinde beitragen. Vielleicht sehen die Jungen nicht, dass Bildung für sie wichtig ist. Es ist kein Problem, wenn jemand nicht zur Universität gehen will, denn man kann auch außeruniversitäre Kurse belegen. [...] Eine Ausbildung außerhalb des Dorfes würde ihnen mehr Ideen geben, wie sie die Gemeinschaft entwickeln können.“

Grundschullehrerin, 30 J., EX7.N

Der Trend ein *Kwan Chang* zu werden ist jedoch in den letzten Jahren geschrumpft (HHIN9, EX5). Ein Grundschullehrer erklärt sich dieses schwindende Interesse unter den männlichen Jugendlichen teilweise durch die schrumpfende Elefantenpopulation, aber auch durch die Medien, die Kinder und Jugendlichen heutzutage viel eher erreichen (EX5). Dadurch können junge Menschen einen besseren Eindruck bekommen, was in der Welt außerhalb des Dorfes passiert und zusätzlich gibt es immer mehr Vorbilder, wie Geschwister oder Bekannte, die zur Universität studieren gehen und ihnen andere Perspektiven aufzeigen (EX5). Der Lehrer merkt im Interview an, dass er diese Tradition nicht stoppen wolle, jedoch versuche er seinen Schüler*innen aufzuzeigen, dass die Arbeit als *Kwan Chang* nicht der einzige Weg sei, die Tradition zu erhalten (EX5). Beispielsweise könne man auch eine weitere Sprache lernen, um als Reiseführer*in zu arbeiten und Tourist*innen ins Dorf zu bringen (EX5).

„Die Elefanten werden immer etwas Einzigartiges für die Dorfgemeinschaft bleiben, aber es gibt noch mehr zu tun als das.“

Grundschullehrer, 25 J., EX5

In einer Studie über Aspirationen von Jugendlichen aus ländlichen Teilen Afrikas sind ähnliche Muster erkennbar, wie in den Ergebnissen dieser Forschung. Leavy und Smith (2010) stellen fest, dass die starke soziale Einbettung in eine ländliche Gemeinschaft sich auf die Aspirationen von jungen Menschen auswirken können (vgl. Leavy und Smith 2010, 8). Aus der engen Bindung zur Dorfgemeinde heraus kann Druck verspürt werden, traditionelle Lebensweisen zu

erhalten, einschließlich der geschlechtsspezifisch vorgeschriebenen Rollen und Verantwortlichkeiten (vgl. Leavy und Smith 2010, 8). Dieser Druck oder die Erwartungen an junge Menschen, die bestehenden Traditionen zu erhalten, Beziehungen aufrechtzuerhalten und zurückgebliebene Familienmitglieder zu unterstützen, wirken sich den Ergebnissen zufolge nicht nur auf die *Aspirations*, sondern auch auf die *Abilities* der Jugendlichen aus.

3.3.6. Soziale Netzwerke als *Ability*

Einerseits merken Interviewpartner*innen an, im jungen Erwachsenenalter noch nichts über Möglichkeiten der Finanzierung wie Stipendien gewusst zu haben (z.B. HHIN14). Auf der anderen Seite erzählen vor allem diejenigen, die höhere Schulen besucht haben, von den Empfehlungen über Bildungsmöglichkeiten der Lehrer*innen (HHIN27) und älteren Schulkolleg*innen (HHIN28). Auch ältere Geschwister und andere Verwandte, die aufgrund von Bildung migriert sind, fungieren oftmals als Einflussfaktoren und Informant*innen (z.B. HHIN4). Ebenso informieren Mönche in den Dörfern, in denen sie arbeiten, über Ausbildungen an buddhistischen Universitäten und der teilweisen bzw. vollständigen Finanzierung durch Stipendien (z.B. HHIN32).

Wie in Abschnitt 3.1.7 bereits diskutiert, gelten Mitschüler*innen und andere Freund*innen als große Einflussfaktoren für das Streben nach einer höheren Ausbildung. Diese Personengruppe brachte aber nicht nur den Migrationsgedanken, sondern senkte sie auch die Hemmung, da das Weggehen zu einer gemeinsamen Handlung wurde (HHIN11, HHIN20, HHIN25, HHIN27, HHIN28, EX-HHIN8).

„Es war nicht so schlimm zu migrieren, da viele Freunde mitgingen.“

Yodee, ehemalige Studentin und Rückkehrerin, 25 J., HHIN27.N

Baut sich ein Individuum mit Migrationswunsch ein gutes soziales Netzwerk auf, bedeutet dies im Normalfall eine Erweiterung der *Abilities* zur Migration. Die Wahrscheinlichkeit von Menschen umgeben zu sein, die einem zur Bildungsmigration verhelfen, indem sie Informationen, Erfahrungsberichte und Kontakte teilen, steigt mit dem Besuch einer höheren Schule an. Diese Annahme bestätigt sich durch den großen Einfluss, den Lehrer*innen und Mitschüler*innen auf Bildungsmigrant*innen haben (siehe Abschn. 3.1.7) die gleichzeitig mit anderen Bekannten ein soziales Netzwerk bilden. Wie in Kapitel II: 2.2.2 erläutert, versteht auch Carling (2002) im Kontext des Aspiration/Ability Modells die sozialen Netzwerke als Faktoren, die entweder einschränkend wirken oder Möglichkeiten zur Migration bieten (vgl. Carling 2002, 26).

Eine Feldstudie über die Migrationsverhalten europäischer Jugendlicher zeigt ähnliche Ergebnisse. Dabei wurden junge Menschen aus Nordirland und Portugal u. a. befragt, welche Rolle die Beziehung zur Familie, Verwandtschaft und Freund*innen für ihre Migrationsvorhaben spielen. Darin zeigt sich, dass Personen mit starker Bindung bevorzugen, in der Heimat zu bleiben bzw. dorthin zu migrieren, wo sich bereits Geschwister niedergelassen haben. Werden die Intentionen junger Studierender der beiden Länder verglichen, wird deutlich, dass Portugies*innen engere familiäre Bindungen haben und nordirische Student*innen sich weniger mit ihrem Land identifizieren können. Wie zu erwarten, fällt es jungen Menschen aus Nordirland leichter zu migrieren, als ihren Gleichaltrigen aus Portugal. (vgl. Carns und Smyth 2010, 66f)

3.3.7. Anpassung an Stadtleben

Eine weitere Hürde im Kontext der Bildungsmigration von ruralen in urbane Regionen bringt der Anspruch, sich an die neuen Lebensverhältnisse der Stadt anzupassen. Im Vergleich zum Landleben sind die Lebenshaltungskosten in Zentren um ein Vielfaches höher (z.B. HHIN17), da Wohnraum gemietet und Lebensmittel käuflich erworben werden müssen (HHIN13, HHIN17). Im Dorf hingegen werden viele landwirtschaftliche Produkte angebaut, mit denen sich die Bewohner*innen selber versorgen können (siehe Abschn. 2.4.1).

Weitere Nachteile am Leben in der Stadt sind das Chaos (HHIN9), der Lärm und der anstrengende Alltag, die es mit sich bringt (HHIN32). Das Landleben ist eher mit unabhängiger Arbeit in der eigenen Landwirtschaft verbunden (HHIN17), wogegen ein Leben im urbanen Raum meist eine Anstellung bei einem Unternehmen verlangt. Dies bedeutet oftmals früh aufzustehen, den ganzen Tag zu arbeiten und wenig Freizeit zur Verfügung zu haben (HHIN23, HHIN32).

Neben weiteren Nachteilen am urbanen Leben, wie der Entfernung zur Familie (siehe auch Abschn. 3.1.3), werden auch Vorteile gegenüber dem ländlichen Alltag genannt. So gibt es Personen, die bevorzugen in der Stadt zu arbeiten, weil das Einkommen stabiler ist (HHIN13), oder eine andere Arbeit als die im Bereich der Landwirtschaft verrichtet werden kann (HHIN11, HHIN26, HHIN27).

4. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Feldforschung noch einmal diskutiert, mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit verglichen und interpretiert. Darüber hinaus werden mögliche

Ursachen und Folgen der Ergebnisse erläutert, auf Beschränkungen in der Forschung eingegangen und Vorschläge für weiterführende Forschungen angeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass viele junge Menschen aus dem UG hohe, aber dennoch realistische Bildungsaspirationen haben. In der Literatur nach Gutman und Akerman (2008) wird davon ausgegangen, dass die elterlichen Ziele stark mit den Aspirationen der Kinder zusammenhängen. In diesem Zusammenhang spielt die Einstellung der Eltern gegenüber den Fähigkeiten ihrer Kinder ebenso eine große Rolle. Diese Untersuchung zeigt, dass sich keine*r der befragten Bildungsmigrant*innen von seinen*ihren Eltern beeinflusst fühlte, für Ausbildungszwecke zu migrieren. Allerdings geben viele an, dass sie Ermutigung und geistige Unterstützung der Eltern wahrnahmen. Anders ist es bei Vätern und Müttern von sehr jungen Kindern, die betonen, dass sie teilweise recht bestimmte Vorstellungen haben, wie die berufliche Laufbahn der Kinder aussehen könnte, allerdings müsse ihr Nachwuchs selber darüber entscheiden, denn es mache wenig Sinn, sie zu etwas zu zwingen, das sie selber nicht wollen.

Während ein Teil der Elterngeneration ohne Bildungsabschluss hofft, dass ihre bereits erwachsenen Kinder die Landwirtschaft wie gewohnt weiterführen, haben Jungeltern für ihre Kinder viele Berufsideen, darunter etwa das Führen einer Autowerkstatt, biologischer Anbau von Obst, Gemüse und Kaffee oder die Ausbildung zum*zur Krankenpfleger*in. Dass die Einstellungen der beiden Elterngenerationen sehr stark differieren, weist auf die unterschiedlichen Bildungsbiografien hin. Ältere Bewohner*innen wissen in der Regel weniger über mögliche Einkommensquellen außerhalb der Landwirtschaft Bescheid, als die unter 36-Jährigen, die zumindest einen Pflichtschul-, Sekundarschul- oder einen Studienabschluss erreichten.

Da ein höherer Bildungsabschluss Migration voraussetzt, bedingt dieser auch ein Kennenlernen der Welt außerhalb des Dorfes und somit ein Eintauchen in alternative Lebensformen und *Livelihood*-Strategien. Entscheiden sich Migrant*innen nach ihrer Ausbildung und/oder dem Sammeln von Arbeitserfahrung dazu, wieder zurück in ihre Heimatdörfer zu kehren, kann dies sowohl nachhaltig positive als auch negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Dorfes haben. Als positiv können z.B. die umweltfreundlicheren landwirtschaftlichen Praktiken genannt werden, die einige junge Dorfbewohner*innen umzusetzen versuchen, oder die vielen Geschäftsideen, deren Umsetzung die Abhängigkeit der Haushalte von den Marktpreisen der landwirtschaftlichen Produkte und den klimatischen Bedingungen eindämmen können. Diese Aspekte können zu einer Stärkung der sozialen Resilienz und somit zur nachhaltigen Entwicklung des Dorfes beitragen. Als negativ bewerten Dorfbewohner*innen den Verlust von

Traditionen, zu dem aber nicht nur Rückkehrer*innen beitragen, die sich an urbane Lebensstile angepasst haben, sondern auch der wachsende Tourismus im Dorf. Die Zunahme des Tourismusgeschäft wird allerdings von vielen Dorfbewohner*innen begrüßt, da sich dadurch ein weiteres Einkommen außerhalb der Landwirtschaft erzielen lässt. Haushalte, die sich nicht durch Elefantenbesitz, mit *Homestays* oder kleinen Lebensmittelgeschäften am Tourismusmarkt beteiligen, sind eventuell von diesen positiven wirtschaftlichen Entwicklungen ausgeschlossen, wodurch die Ungleichheit innerhalb der Bevölkerung wachsen kann.

Obwohl diese Entwicklungen, die direkt oder indirekt mit der Zunahme von höheren Bildungsabschlüssen in Zusammenhang stehen, von den Generationen unterschiedlich wahrgenommen werden, ist zu vermerken, dass auch viele ältere Dorfbewohner*innen ohne Schulabschluss die positiven Auswirkungen von Bildung sehen. Manche begrüßen die Ideen der jüngeren Generation zur Einkommensdiversifizierung und profitieren teilweise von der finanziellen Unterstützung ihrer Kinder in Form von *Rimessen*. Diese und andere Entwicklungen brachten der Ausbildung junger Menschen in den letzten Jahren einen enormen Bedeutungsanstieg im UG ein, was wiederum dazu führte, dass ein Universitätsstudium für junge Bewohner*innen innerhalb weniger Jahrzehnte zu einer ganz gewöhnlichen Laufbahn wurde. Viele ältere Menschen, die früher bevorzugten, ihre Kinder nicht zur Schule zu schicken und sie traditionellerweise als Arbeitskräfte einsetzten, sehen heute Bildung als etwas Wichtiges an. Dies wird u. a. dadurch deutlich, dass die meisten Kinder einer Familie, die einen höheren Bildungsabschluss erreichen wollen, dies mithilfe finanzieller und geistiger Unterstützung der Eltern sowie staatlichen Förderungen auch umsetzen können. Von diesem Privileg ausgenommen ist meist jeweils ein Kind pro Haushalt. Ob jene Kinder frei entscheiden konnten zu bleiben, sie gezwungen wurden oder, ob sie hauptsächlich die Erwartungen der Eltern erfüllen wollten, konnte während der Interviews nicht immer ermittelt werden. Obschon einige wenige Interviewpartner*innen offen darüber sprachen, gegen den Willen der Eltern aufgrund von Bildung migriert zu sein, meinten vor allem jene junge Menschen mit einer kurzen Schullaufbahn, dass es in Ordnung sei, im Dorf geblieben zu sein. Die Frage, ob sie aus einer freiwilligen Entscheidung heraus geblieben sind, wurde teilweise umgangen. Ein möglicher Grund für die Zurückhaltung bei solchen Themen kann u. a. der große Respekt vor Älteren, insbesondere vor den eigenen Eltern sein.

Weitere Erkenntnisse dieser Untersuchung sind, dass nicht die Eltern die größten Einflussfaktoren für Bildungsmigration sind, sondern vor allem Lehrer*innen und Mitschüler*innen in höheren Schulen. Diese Personengruppen leisteten gleichzeitig einen

Beitrag zu den *Aspirations*, als auch zu den *Abilities* zur Bildungsmigration, denn sie fungierten einerseits als Vorbilder, andererseits als Informationsträger*innen und Begleiter*innen. Auf diese Weise tragen sie zur Bildung eines sozialen Netzwerkes bei. Die Annahme, dass *Aspirations* und *Abilities* zur Bildungsmigration durch höhere Bildung steigen, bestätigt sich in dieser Feldstudie zumindest in Bezug auf den Besuch höherer Schulen, welcher den Kontakt mit Lehrer*innen und Gleichaltrigen ermöglicht. Ob Bildung per se die *Aspirations* und *Abilities* steigert, wurde in dieser Feldstudie nicht untersucht. Allerdings wird in mehreren Studien nachgewiesen, dass sowohl Bildungsbestrebungen, als auch die Fähigkeit zur Migration mit dem Erwerb einer höheren Ausbildung steigen (siehe Semela und Cochrane 2019, 3).

Mehrere Studien über Bildungsbestrebungen weisen geschlechtsspezifische Unterschiede sowie Differenzen bezüglich ethnischer Zugehörigkeit nach. Demnach haben Mädchen, Frauen und Angehörige einer ethnischen Minderheit höhere *Aspirations*. Aufgrund der ethnischen Homogenität im UG konnten zwar keine Unterschiede aufgrund der Zugehörigkeit zu Ethnien untersucht werden, allerdings zeigen sich, zumindest bei den Bildungsabschlüssen deutliche geschlechtsspezifische Entwicklungen im Zeitverlauf. Demnach stieg die Zahl der weiblichen Universitätsabsolventinnen deutlich stärker an, als die der männlichen (Kap. V: 2.5). Zusätzlich stellen andere Studien fest, dass die Bildungserfolge der Frauen zwar größer sind, Männer jedoch die besseren Jobs und Gehälter bekommen. Im Zuge dieser Feldstudie konnte lediglich festgestellt werden, dass junge Männer und Frauen keine Benachteiligung in der Jobsuche aufgrund ihres Geschlechtes verspüren. Laut Rangsit (2014) fand in diesem Bereich seit der Jahrtausendwende ein Wandel statt, denn früher war die interne Arbeitsmigration unter Thailänderinnen weit verbreitet, die dann beispielsweise als Haushälterinnen zu arbeiteten. Seit der Verlängerung der Schulpflicht von neun auf zwölf Jahre besuchen aber mehr Mädchen die Schule, wodurch sich auch ihre beruflichen Qualifikationen und damit ihre Jobchancen verbessern. (vgl. Rangsit 2014, 111f)

Werden geschlechtsspezifische Merkmale im kulturellen Kontext betrachtet, ist ein weiteres Muster erkennbar, das Auswirkungen auf die *Abilities* und somit auch auf die Bildungserfolge männlicher Jugendliche hat. Die Tätigkeit als *Kwan Chang* ermöglicht es den jungen Männern im Dorf zum einen Traditionen der Dorfgemeinschaft weiterzuführen und öffnet zum anderen den Weg in die Selbstständigkeit, indem sie außerhalb der Familie ein hohes Gehalt verdienen können. Als negative Folgen dieser Tätigkeit kann der frühe Schulabbruch oder etwa die Verletzung der Schulpflicht gesehen werden, da Jungen oftmals bereits in recht jungem Alter diesen Job annehmen. Weitere Schwierigkeiten stellen die Probleme mit Drogenmissbrauch

dar, die eher typisch für den Beruf zu sein scheinen, jedoch nur in Interviews von Angehörigen genannt wurden, deren Söhne oder Brüder migriert waren, um in einem Elefantencamp als *Kwan Chang* zu arbeiten. Bei jenen *Kwan Changs*, die für die ortsansässigen Organisationen arbeiten, spielen Drogen kein Thema. Ganz im Gegenteil dazu scheinen die Elefantentrainer im Dorf ihre Arbeit sehr zu schätzen, da sie zu Hause mit ihren Familien leben können, dadurch glücklicher sind und Geld sparen, weil sie keine Lebensmittel zukaufen müssen.

Der allgemeine Trend scheint dahingehend, dass heute weniger Jungen *Kwan Changs* werden oder werden wollen. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass die jungen Männer Vorteile darin sehen, die Schule länger zu besuchen, da sie mit einem höheren Bildungsabschluss die Möglichkeit haben, höhere Einkommen zu erzielen und damit die eigene Familie zu unterstützen. Diese Entwicklung kann allerdings auch dazu führen, dass Traditionen, die mit Elefanten in Verbindung stehen, abnehmen und in Zukunft ganz verschwinden.

Die eigene Familie unterstützen zu können, scheint im UG eine der Hauptmotivationen für höhere Bildung, als auch für die Rückkehr ins Dorf zu sein. In der Literatur wird darauf verwiesen, dass die Bedeutung der Familie und Gemeinschaft bei Jugendlichen aus ländlichen Regionen stärker ist, als bei ihren Gleichaltrigen in der Stadt. Die Motivation, die Familie zu unterstützen, führt im UG allerdings nicht immer zu hohen Bildungsbestrebungen, sondern ist meistens auch der Grund für Nicht-Migration und kann demnach auch als Barriere für Bildungsmigration gesehen werden. Im Kontext dieses Dorfes hängt die Präferenz zu bleiben oft mit der Landwirtschaft zusammen, die für jeden Haushalt die Lebensgrundlage bildet und für die, zumindest saisonal, viele Arbeitskräfte benötigt werden.

Nicht nur die eigene Familie, sondern auch die Dorfgemeinschaft hat eine große Bedeutung für die jungen Dorfbewohner*innen. Manche setzen sich zum Ziel, ein Studium abzuschließen und zu migrieren, um Erfahrungen zu sammeln, die sie für die Entwicklung der Heimatregion nutzen können. Dies kann dazu beitragen, dass Hilfe für die ländlichen Gemeinschaften nicht immer von außen kommt, wie beispielsweise von großen Entwicklungsorganisationen, vielmehr werden Einheimische als Pädagog*innen, Krankenpfleger*innen, Lehrer*innen oder Wirtschaftswissenschaftler*innen ausgebildet und fungieren somit als Expert*innen für die Region.

Eine weitere *Aspiration* im UG ist, Fähigkeiten durch Bildung zu erlangen, um ein eigenes Unternehmen gründen zu können. Hauptmotivation dafür ist die Unabhängigkeit, die es erlaubt, für sich selbst und nicht für andere arbeiten zu müssen. Weiters betonen die Bildungsmigrant*innen, dass sie im Falle der Selbstständigkeit, mehr Freizeit haben und so mehr Zeit mit der Familie verbringen können. Zusätzlich ermöglicht das Betreiben eines

eigenen Geschäfts oftmals ein Leben am Land, anstatt einer Anstellung in der Stadt. Als Vorteile des Landlebens gelten vor allem die Nähe zur Familie und die niedrigeren Lebenshaltungskosten. Viele, vor allem junge, Dorfbewohner*innen begrüßen außerdem die Möglichkeiten, die sich durch den Tourismus im Dorf ergeben und haben viele tourismusbezogene Geschäftsideen geplant oder bereits umgesetzt.

Die Tatsache, dass viele junge Menschen aus dem UG nach einer wirtschaftlichen Selbstständigkeit streben ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass die *Karen* in der Literatur (siehe Korff 2018) als Volk bezeichnet wird, das für andere Bergstämme, vor allem für die *Hmong*, arbeitet. Laut Korff (2018) wird den *Hmong* ein höherer sozialer Status und das Betreiben von Handel zugeschrieben, wogegen *Karen* zu den Völkern gehören, die nur wenig Handel treiben. Es kann angenommen werden, dass Bildung zum Bestreben der Selbstständigkeit sowie auch zum Wunsch, anderen Ethnien nicht unterlegen zu sein, beitragen kann.

Betrachtet man die Barrieren die jungen Menschen aus *Ban Huai Mong* für Bildungsmigration im Weg stehen, sind zunächst die fehlenden finanziellen Ressourcen zu nennen, die sich durch Studiengebühren und höhere Lebenshaltungskosten ergeben und zudem indirekt größer ausfallen, wenn weniger Arbeitskräfte für die Landwirtschaft der Eltern zur Verfügung stehen. Obwohl diese finanzielle Barriere bei den meisten Befragten sehr präsent zu sein schien, schafft es der Großteil von ihnen trotzdem, das nötige Geld für Bildungsmigration aufzubringen. Dafür spielen staatliche Unterstützungen eine wichtige Rolle, ohne die ein Studium für die meisten nicht finanzierbar wäre. Der staatlich finanzierte *Student Loan*, welcher von vielen in Anspruch genommen wird, führt zu Schulden, die nach dem Studium wieder zurückbezahlt werden müssen. Aufgrund der fehlenden Arbeitsmöglichkeiten im UG und trotz der milden Rückzahlungsbedingungen dieses Studierendendarlehens sind Bildungsmigrant*innen oftmals dazu gezwungen, in urbanen Regionen einen Job anzunehmen, um ein regelmäßiges Einkommen für die Rückzahlung zu haben. Durch die längere Aufenthaltsdauer in der Stadt kann es dazu kommen, dass sich der Lebensmittelpunkt verlagert und die Heimatregion an Bedeutung verliert. Da im Zuge dieser Feldstudie nur Bildungsmigrant*innen befragt werden konnten, die wieder zurück ins Dorf gingen oder vorübergehend auf Besuch bei den Eltern waren, ergab die Untersuchung, dass die Mehrheit von ihnen danach strebt, im Dorf zu leben. Weil nur eine Befragung der anwesenden Personen möglich war, kann allerdings ein verfälschtes Bild entstehen, was eine Limitierung dieser Untersuchung darstellt.

Weitere Einschränkungen ergaben sich aufgrund des Zeitdrucks, denn obwohl eine große Menge an Daten erhoben werden konnte, blieb wenig Zeit, sich auf die Bewohner*innen

einzulassen, ihre Sprache zu lernen und dadurch Respekt zu zeigen. M.E. nach wären durch die Beherrschung einzelner Wörter in der lokalen Sprache vertrautere Begegnungen möglich gewesen, was eventuell zu anderen Forschungsergebnissen hätte führen können. Ich denke allerdings, dass trotz der kurzen Dauer von drei Wochen sehr viele Erkenntnisse gewonnen und die Forschungsfragen ausreichend beantwortet werden konnten. Weitere Fragen, die aufgetaucht sind, können Anstoß für eine weiterführende Forschung sein. Beispielsweise kann untersucht werden, inwiefern tertiäre Bildung sich auf die zukünftige Entwicklung des Dorfes auswirkt und welche Rolle der Tourismus dabei spielt. Darüber hinaus können in einigen Jahren die *Aspirations* und *Abilities* für Bildungsmigration der Kinder von Eltern mit Bildungsabschluss mit jenen dieser Untersuchung verglichen werden. Um Vergleiche anzustellen, könnten auch junge Menschen von anderen Dörfern, Regionen oder Städten, mit anderen ethnischen Hintergründen, differenzierteren sozialen Status oder sozioökonomischen Hintergründen nach ihren *Aspirations* und *Abilities* zur Bildungsmigration befragt werden.

VI. Fazit

Ziel dieser Studie war, es die Bildungsbestrebungen (*Aspirations*) junger Menschen im ländlichen Nordthailand zu untersuchen und zu ermitteln, inwiefern diese mit Migration zusammenhängen. Weiters wurde erforscht, wodurch Bildungsbestrebungen beeinflusst werden und welche Faktoren hindernd und welche ermöglichend (*Abilities*) auf Bildungsmigration wirken. Im Zuge einer dreiwöchigen qualitativen Feldstudie wurden die Bewohner*innen des Untersuchungsgebietes mittels qualitativer Interviews befragt und mithilfe partizipativer Forschungsmethoden (PRA) in die Forschung einbezogen.

Die Untersuchung ergab, dass immer mehr junge Männer und Frauen im Dorf höhere Bildung anstreben und diese auch erlangen. Aufgrund der fehlenden Ausbildungsmöglichkeiten am Land müssen sie Migration in Kauf nehmen, um einen formalen Bildungsabschluss zu erreichen. Wer nicht migrieren kann, hat die Möglichkeit, nicht-formale Ausbildungen mit nur wenigen Präsenzzeiten abzuschließen.

Die Feldstudie ergab sehr deutliche Muster, warum Jugendliche und junge Erwachsene nach höherer Bildung streben und sich diese – trotz Notwendigkeit zur Migration – aneignen. Zum einen zeigen die Ergebnisse klar, dass viele junge Menschen die traditionelle landwirtschaftliche Praxis, welche die wichtigste Lebensgrundlage im Untersuchungsgebiet bildet, nicht weiterführen, und deshalb andere Zukunftsperspektiven erlangen wollen. Zum

anderen nehmen manche Bewohner*innen Probleme im Dorf wahr und hoffen durch eine höhere Ausbildung Fähigkeiten zu entwickeln, mit denen sie zur Entwicklung des Dorfes beitragen können. Darüber hinaus wünschen sie sich, durch Bildungsmigration die Welt außerhalb des Dorfes kennenzulernen und Erfahrungen zu sammeln. Durch neue Eindrücke können Ideen für alternative *Livelihoods* entstehen. Junge Menschen werden bestärkt, selbstständig ein Unternehmen zu gründen. Auch das Vorhaben im Dorf ein Geschäft zu eröffnen, zählt zu den häufigsten Bildungsaspirationen der jungen Bevölkerung. Als Einflussfaktoren für die Entstehung von Bildungsbestrebungen gelten vor allem Lehrer*innen an höheren Schulen, Mitschüler*innen, gleichaltrige außerschulische Freund*innen sowie ältere Geschwister oder Verwandte. Eltern spielten hingegen keine Rolle für die Aspirationen der Studierenden.

Die Untersuchung der *Abilities* zur Bildungsmigration ergibt, dass finanzielle Aufwände das größte Hindernis für ein Studium sind. Eltern und das staatlich finanzierte Studierendendarlehen zählen dabei zu den wichtigsten Unterstützungen, um die finanzielle Barriere zu überwinden, obwohl das Einkommen aus der Landwirtschaft der Eltern in der Regel sehr gering ist. Manche Ausbildungen werden auch durch eigene Erwerbsarbeit oder durch Rimesen von Brüdern, die als Elefantentrainer arbeiten, finanziert. Grund für die Beliebtheit des Studierendendarlehens sind die recht großzügigen Rückzahlungsbedingungen dieser Finanzierungsmethode.

Eine weitere Barriere für Bildungsmigration einzelner Personen ist der Bedarf der alternden Eltern nach mindestens einem Kind als Arbeitskraft in der Landwirtschaft und als Unterstützung im Haushalt. Es wird eher von Töchtern als von Söhnen erwartet, im Dorf zu bleiben. Allerdings kehren viele Bildungsmigrant*innen nach dem Studium wieder an den Heimatort zurück, wodurch für die zurückgebliebenen Geschwister die Chance entstehen kann, Migrationserfahrungen in der Stadt zu sammeln. Grund für die Rückkehr sowie eine Barriere für Bildungsmigration ist einerseits die starke Bindung zur Familie und andererseits die Schwierigkeit, sich als Student*in an das Stadtleben anzupassen. Als Herausforderung am Stadtleben gelten die höheren Lebenshaltungskosten, während die Möglichkeit, ein stabiles Einkommen zu erhalten, positiv gesehen wird. Die enge Beziehung innerhalb der Familien bedingt, dass sowohl für Bildungsmigrant*innen als auch für Nicht-Migrant*innen die große Entfernung zu den Eltern und Geschwistern als Migrationsbarriere gesehen wird. Gleichzeitig veranlasst die starke Familienbindung, dass junge Erwachsene einen Studienabschluss anstreben, um dadurch ein gutes Einkommen zu erwirtschaften und die Familie zu unterstützen. Das starke Familiennetzwerk ist allerdings nicht nur als Einschränkung für Bildungsmigration

zu sehen. Es muss betont werden, dass familiäre und andere soziale Netzwerke Migration auch erleichtern können. So können Lehrer*innen, Freund*innen oder andere Bekannte als Informant*innen fungieren, indem sie Migrationserfahrungen teilen oder über Ausbildungsmöglichkeiten berichten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit können einen Beitrag zur aktuellen Entwicklungsforschung leisten: Sie spiegeln die Wahrnehmung junger und aufgrund ihrer ethnischen Minderheit als benachteiligt geltenden Menschen über ihre eigenen Chancen, Möglichkeiten und Bestrebungen wider. Sie zeigen auf, wie sehr die bildungspolitischen Maßnahmen, die von der thailändischen Regierung vor über zwei Jahrzehnten getroffen wurden, heute wirksam sind. Aufgrund der Besonderheit von *Ban Huai Mong*, die sich aus den Livelihoods mit Elefanten ergibt, können die Ergebnisse nicht direkt auf umliegende Dörfer übertragen werden.

In weiteren Forschungsarbeiten kann untersucht werden, wie die höheren Bildungsabschlüsse zur *Livelihood*-Diversifizierung beitragen, inwiefern die Zukunftsideen der jungen motivierten Bevölkerung umgesetzt werden und welche Auswirkungen dies auf das Leben der Dorfbevölkerung hat. Außerdem stellen Untersuchungen zu Entwicklungen der Landwirtschaft ein überaus spannendes Forschungsthema dar.

Literaturverzeichnis

- Andres, Lesley, und E Dianne Looker. 2001. „Rurality and Capital: Educational Expectations and Attainments of Rural, Urban/Rural and Metropolitan Youth“. *The Canadian Journal of Higher Education* XXXI (2): 1–46.
- Becker, Birgit. 2010. „Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse“. *Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, Nr. 137: 1–32.
- Bogner, Alexander, Beate Littig, und Wolfgang Menz, Hrsg. 2009. *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhm, Andreas. 2019. „Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory“. In *Qualitative Forschung: ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 13. Aufl., 475–85. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bryant, John, und Rossarin Gray. 2005. „Rural Population Ageing and Farm Structure in Thailand“. Rom: Food and Agriculture Organization of the United Nations. <http://globalag.igc.org/ruralaging/world/2005/fao.thailande.pdf>.
- Buergin, Reiner. 2000. „„Hilltribes“ und Wälder: Minderheitenpolitik und Ressourcenkonflikte in Thailand“. *Working Group Socio-Economics of Forest Use in the Tropics and Subtropics* SEFUT Working Papers Series: 28. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29019.57120>.
- Carling, Jørgen. 2002. „Migration in the Age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 28 (1): 5–42. <https://doi.org/10.1080/13691830120103912>.
- Carling, Jørgen, und Francis Collins. 2018. „Aspiration, Desire and Drivers of Migration“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (6): 909–26. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384134>.
- Carling, Jørgen, und Kerilyn Schewel. 2018. „Revisiting Aspiration and Ability in International Migration“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (6): 945–63. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384146>.
- Carns, David, und Jim Smyth. 2010. „Youth on the Move? Student Mobility and Immobility in Portugal and Northern Ireland“. In *Youth on the Move: European Youth and Geographical Mobility*, 1. Aufl., 59–70. Beiträge Zur Regional- Und Migrationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castles, Stephen, Hein De Haas, und Mark J. Miller. 2014. *The age of migration: international population movements in the modern world*. Fifth edition. New York: Guilford Press.

Chandra, Ganesh. 2010. „Participatory Rural Appraisal“. *Issues and Tools for Social Science Research in Inland Fisheries*, 286–302.

Chapman, Bruce, Kiatanantha Lounkaew, Piruna Polsiri, Rangsit Sarachitti, und Thitima Sitthipongpanich. 2010. „Thailand’s Student Loans Fund: Interest Rate Subsidies and Repayment Burdens“. *Economics of Education Review* 29 (5): 685–94.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.04.001>.

Corbin, Juliet, und Anselm Strauss. 1990. „Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria“. *Qualitative Sociology* 13 (1): 3–21.

Cresswell, Anthony. 1999. „Educational finance in Thailand: a review and recommendations for improving allocative efficiency“. Report prepared for UNESCO-Bangkok as part of the Asian Development Bank Social Sector Programme Loan, in the framework of the Education Management and Finance Study. Bangkok: UNESCO. - Zitiert nach: Ziderman, Adrian. 2003. *Student Loans in Thailand: Are They Effective, Equitable, Sustainable?* Bangkok; Paris: UNESCO Bangkok und International Institute for Educational Planning.

Crivello, Gina. 2011. „‘Becoming Somebody’: Youth Transitions through Education and Migration in Peru“. *Journal of Youth Studies* 14 (4): 395–411.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2010.538043>.

Crocco, Oliver S. 2018. „Thai Higher Education: Privatization and Massification“. In *Education in Thailand*, herausgegeben von Gerald W. Fry, 42:223–55. Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7857-6_9.

Curran, Sara, Wendy Cadge, Anchalee Varangrat, und Chang Chung. 2001. „Boys and Girls? Changing Educational Opportunities in Thailand: The Effects of Siblings, Migration and Village Location“. *Working Papers 312, Princeton University, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Office of Population Research*, Nr. 14: 1–38.

Dayley, Robert. 2019. „Thailand“. In *Southeast Asia in the New International Era*, von Robert Dayley, 8. Aufl., 21–36. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429429071-2>.

Denzin, Norman K. 2009. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick, NJ: AldineTransaction.

Dunn, Kevin. 2010. „Interviewing“. In *Qualitative Research Methods in Human Geography*, 101–38. New York, Oxford: Oxford University Press.

Dustmann, Christian, und Albrecht Glitz. 2011. „Migration and Education“. In *Handbook of the Economics of Education*, 146. 4. Norface Migration. http://www.norface-migration.org/publ_uploads/NDP_11_11.pdf.

Erni, Christian, FAO, IWGIA, und AIPP, Hrsg. 2015. *Shifting Cultivation, Livelihood and Food Security: New and Old Challenges for Indigenous Peoples in Asia*. Bangkok: Food and Agriculture Organization of the United Nations, International Work Group for Indigenous

- Affairs, Asia Indigenous Peoples Pact. <http://www.fao.org/3/a-i4580e.pdf>.
- Faist, Thomas. 1997. „From Common Questions to Common Concepts“. In *International Migration, Immobility, and Development: Multidisciplinary Perspectives*, 247–76. Oxford: Berg. - Zitiert nach: Carling, Jørgen. 2002. „Migration in the Age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 28 (1): 5–42. <https://doi.org/10.1080/13691830120103912>.
- Flick, Uwe. 2002. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 6. Aufl. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie. - Zitiert nach: Halbmayer, Ernst, und Jana Salat. 2011b. „Thematisches Kodieren“. Universität Wien. 31. Jänner 2011. <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-123.html>.
- . 2014. *An Introduction to Qualitative Research*. 5. Aufl. Los Angeles: Sage.
- . 2019. „Triangulation in der qualitativen Forschung“. In *Qualitative Forschung: ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 13. Aufl., 309–18. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Grabowsky, Volker. 2004. *Bevölkerung und Staat in Lan Na: ein Beitrag zur Bevölkerungsgeschichte Südostasiens*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Guest, Philip, Aphichat Chamrathirong, Kritaya Archavanitkul, Nittaya Piriathamwong, und Kerry Richter. 1994. „Internal Migration in Thailand“. *Asian and Pacific Migration Journal* 3 (4): 531–45. <https://doi.org/10.1177/011719689400300401>.
- Gutman, Leslie Morrison, und Rodie Akerman. 2008. *Determinants of Aspirations*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Haas, Hein de. 2014. „Migration Theory: Quo Vadis?“ *International Migration Institute*, Nr. 100 (November). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.12681>.
- Hallam, Susan, und Andrea Creech. 2007. „A Review of the Literature Relating to the Parental Aspirations of Teenage Mothers“. *CfBT Education Trust*, März, 1-40.
- Hamburg Transnational University Leaders Council. 2017. „Antworten auf die Massifizierung: Differenzierung in der postsekundären Bildung weltweit“. Körber-Stiftung. <https://www.guc-hamburg.de/press/study-responding-massification.pdf>.
- Harkins, Benjamin. 2019. „Thailand Migration Report 2019“. Thailand Migration Report. Bangkok: United Nations Thematic Working Group on Migration in Thailand. <https://www.unicef.org/thailand/reports/thailand-migration-report-2019>.
- Harry, Smith, Lim Lim, und Benjamin Harkins. 2019. „Thailand Migration Profile“. In *Thailand Migration Report 2019*, herausgegeben von Benjamin Harkins, 9–25. Bangkok: United Nations Thematic Working Group on Migration in Thailand.
- Hay, Iain. 2010. „Ethical Practice in Geographical Research“. In *Key Methods in Geography*, herausgegeben von Nicholas Clifford, Shaun French, und Gill Valentine, 2. Aufl., 35–48. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Hildenbrand, Bruno. 2019. „Anselm Strauss“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 13. Aufl., 32–42. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hillmann, Felicitas. 2016. *Migration: eine Einführung aus sozialgeographischer Perspektive*. Sozialgeographie kompakt, Band 4. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Hopf, Christel. 2019a. „Forschungsethik und qualitative Forschung“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 13. Aufl., 589–600. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- . 2019b. „Qualitative Interviews: ein Überblick“. In *Qualitative Forschung: ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 349–60. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- HRCA. 1997. „The Hill Tribes of Northern Thailand: Development in Conflict with Human Rights: Report of a Visit in September 1996“. The Human Rights Council of Australia.
- Husa, Lukas C. 2017. „Southeast asian hill tribes and the opium trade - the historical and socio-economic background of the marginalisation of minorities using the example of Thailand“. In *Hill tribes, labour migrants, foreign retirees: different immigrant groups, different problems: three case studies from Thailand*, herausgegeben von Karl Husa und Helmut Wohlschlägl, 21:12–92. Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien.
- Junghus, Charlotte, Kuanruthai Siripatthanakosol, und Tomomi Ishida. 2019. „Working Conditions for Migrants in Thailand's Agricultural Sector“. In *Thailand Migration Report 2019*, 59–76. Bangkok.
- Keawsomnuk, Phathombut. 2017. „Management of Basic Education for Ethnic Groups in Highland and Border Regions of Thailand“. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 38 (2): 97–104. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.11.004>.
- Keyes, Charles F. 1971. „Buddhism and National Integration in Thailand“. *The Journal of Asian Studies* 30 (3): 551–67. <https://doi.org/10.2307/2052460>.
- Korff, Rüdiger. 2018. „Kulturen der Randbereiche: Moderne und Ethnizität im Bergland Südostasiens“. In *Südostasien: Gesellschaften, Räume und Entwicklung*, herausgegeben von Karl Husa, Rüdiger Korff, und Helmut Wohlschlägl, 25:141–59. Edition Weltregionen. Wien: new academic press.
- Kumar, Somesh. 2002. *Methods for community participation: a complete guide for practitioners*. London: ITDG.
- Leavy, Jennifer, und Sally Smith. 2010. „Future Farmers: Youth Aspirations, Expectations and Life Choices“. *Future Agricultures Consortium*, Nr. Discussion Paper 013: 1–15.
- Lee, Everett S. 1966. „A Theory of Migration“. *Demography* 3 (1): 47–57.

- Levitt, Peggy, und Deepak Lamba-Nieves. 2011. „Social Remittances Revisited“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37 (1): 1–22. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.521361>.
- Longhurst, Robyn. 2010. „Semi-Structured Interviews and Focus Groups“. In *Key Methods in Geography*, herausgegeben von Nicholas Clifford, Shaun French, und Gill Valentine, 103–15. SAGE Publications.
- Loy, Christine. 2018. *Motivationstypen in der Bildungsmigration: biografische Hintergründe*. Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lucassen, Jan, und Leo Lucassen, Hrsg. 1997. *Migration, Migration History, History: Old Paradigms and New Perspectives*. International and Comparative Social History 4. Bern: Peter Lang.
- Massey, Douglas S., Joaquin Arango, Graeme Hugo, Ali Kouaouci, Adela Pellegrino, J. Edward Taylor, und Adrian J. Bailey. 1998. *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford; New York: Clarendon Press. - Zitiert nach: Carling, Jørgen. 2002. „Migration in the Age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 28 (1): 5–42. <https://doi.org/10.1080/13691830120103912>.
- Merkens, Hans. 2019. „Sampling“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 13. Aufl., 286–99. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Meuser, Michael, und Ulrike Nagel. 2009. „Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage“. In *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*, herausgegeben von Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth, und Detlef Jahn, 465–79. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23.
- Ministry of Finance. 1995. „The Student Loan Scheme“. Bangkok: Ministry of Finance. - Zitiert nach: Ziderman, Adrian. 2003. *Student Loans in Thailand: Are They Effective, Equitable, Sustainable?* Bangkok; Paris: UNESCO Bangkok und International Institute for Educational Planning.
- Nussbaum, Martha C. 2000. *Women and human development: the capabilities approach*. The John Robert Seeley lectures. Cambridge: Cambridge University Press. - Zitiert nach: Semela, Tesfaye, und Logan Cochrane. 2019. „Education—Migration Nexus: Understanding Youth Migration in Southern Ethiopia“. *Education Sciences* 9 (77): 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci9020077>.
- OECD, und UNESCO. 2016. *Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective*. Reviews of National Policies for Education. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264259119-en>.
- Osaki, Keiko. 2003. „Migrant Remittances in Thailand: Economic Necessity or Social

Norm?“ *Journal of Population Research* 20 (2): 203–22.
<https://doi.org/10.1007/BF03031852>.

Peitz, Martina. 2008. *Tigersprung des Elefanten: rent seeking, nation building und nachholende Entwicklung in Thailand*. 1. Aufl. Südostasien. Zürich: Lit.

Pfeffer, K., und S. Yongvanit. 2004. „Khon San: eine Fallstudie zu Naturpotenzial und Agrarkolonisation in Nordostthailand“. *Geographica Helvetica* 59 (1): 54–66.
<https://doi.org/10.5194/gh-59-54-2004>.

Platz, Roland. 2003. „Buddhism and Christianity in Competition? Religious and Ethnic Identity in Karen Communities of Northern Thailand“. *Journal of Southeast Asian Studies* 34 (03). <https://doi.org/10.1017/S0022463403000432>.

Powney, Janet, Joanna McPake, Stuart Hall, und Lindsay Lyall. 1998. *Education of Minority Ethnic Groups in Scotland: A Review of Research*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

Quaglia, Russell J., und Casey D. Cobb. 1996. „Toward a Theory of Student Aspirations“. *Journal of Research in Rural Education* 13 (3): 127–32.

Raithel, Jürgen. 2008. „Einleitung“. In *Quantitative Forschung*, von Jürgen Raithel, 2. Aufl., 7–10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91148-9_1.

Rangsit, Ryratana. 2014. „Migrant Domestic Workers“. In *Thailand Migration Report 2014*, 111–31. Bangkok: United Nations Thematic Working Group on Migration in Thailand.

Ray, Debraj. 2002. „Aspirations, Poverty and Economic Change“, *New York University and Instituto de Analisis Economico*: 1-10.

Reif, Alexander. 2012. „Translokalität Als Aspekt Sozialer Resilienz. Ein Fallbeispiel Zur Rolle von Migration Und Rimessen Für Die Soziale Resilienz Im Ländlichen Nordthailand“, 89. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32525.74729>.

Reuber, Paul, und Carmella Pfaffenbach. 2005. *Methoden der empirischen Humangeographie: Beobachtungen und Befragung*. 1. Aufl., Das geographische Seminar. Braunschweig: Westermann.

Roman, Victor, und Sowirin Chuanprapun. 2019. „Strengthening Access to Services for Migrant Children in Thailand“. In *Thailand Migration Report 2019*, herausgegeben von Benjamin Harkins, 99–116. Bangkok.

Salganik, Matthew J., und Douglas D. Heckathorn. 2004. „Sampling and Estimation in Hidden Populations Using Respondent-Driven Sampling“. *Sociological Methodology* 34 (1): 193–240. <https://doi.org/10.1111/j.0081-1750.2004.00152.x>.

Save the children in Thailand. 2015. „Education for All in Action in Thailand: A Case Study of Good Practise“. Bangkok. https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/education_for_all_in_action_in_thailand_eng_resized.pdf.

- Schaefer, Victoria A, und Judith L Meece. 2009. „Facing an Uncertain Future: Aspirations and Achievement of Rural Youth“, *National Research Center on Rural Education Support, University of North Carolina, Chapel Hill*, 1–39.
- Schewel, Kerilyn. 2015. „Understanding the Aspiration to Stay: A Case Study of Young Adults in Senegal“. *International Migration Institute*, Nr. 107: 1–37.
- Schewel, Kerilyn, und Sonja Fransen. 2018. „Formal Education and Migration Aspirations in Ethiopia: Formal Education and Migration Aspirations in Ethiopia“. *Population and Development Review* 44 (3): 555–87. <https://doi.org/10.1111/padr.12159>.
- Schoon, Ingrid, Peter Martin, und Andy Ross. 2007. „Career Transitions in Times of Social Change. His and Her Story“. *Journal of Vocational Behavior* 70 (1): 78–96. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.009>.
- Semela, Tesfaye, und Logan Cochrane. 2019. „Education—Migration Nexus: Understanding Youth Migration in Southern Ethiopia“. *Education Sciences* 9 (77): 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci9020077>.
- Somtrakool, Kla. 2002. „Lifelong Learning for a Modern Learning Society“. In *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, herausgegeben von Carolyn Medel-Añonuevo, 29–36. Phillipinen: UNESCO Institute for Education.
- Strand, Steve. 2007. „Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)“. Forschungsbericht. University of Warwick: Dept. for Children, Schools and Families. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:591b8f09-e54c-4ceb-afd9-214701b89656/download_file?file_format=pdf&safe_filename=dcsf-rr002.pdf&type_of_work=Report.
- Tafere, Yisak. 2014. *Education aspirations and barriers to achievement for young people in Ethiopia*. Working paper 120. Oxford: Young Lives.
- Tipraqsa, Prasnee, und Pepijn Schreinemachers. 2009. „Agricultural Commercialization of Karen Hill Tribes in Northern Thailand“. *Agricultural Economics* 40 (1): 43–53. <https://doi.org/10.1111/j.1574-0862.2008.00343.x>.
- Tomforde, Maren. 2006. *The Hmong Mountains: Cultural Spatiality of the Hmong in Northern Thailand*. Southeast Asian Modernities 5. Hamburg: Lit-Verl.
- Trakulphadetkrai, Natthapoj Vincent. 2011. „Thailand: Education Equality and Quality“. In *Education in South-East Asia*, 21:197–219. 2. Oxford: Symposium Books.
- UN. 2011. „International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination: Thailand“. 1. International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. United Nations. http://www.rlpd.go.th/rlpdnew/images/rlpd_1/HRC/CERD%201_3.pdf.
- UNESCO Bangkok. 2017. „2017/2018 Global Education Monitoring Report: Thailand highlights“. UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education. 24. Oktober

2017. <https://bangkok.unesco.org/index.php/content/20172018-global-education-monitoring-report-thailand-highlights>.

UNESCO, UNDP, IOM, und UN-Habitat. 2018. „Overview of Internal Migration in Thailand“. Policy brief 8. Internal Migration in Southeast Asia: Towards Better Inclusion of Internal Migrants. UNESCO, UNDP, IOM, UN-Habitat. <https://bangkok.unesco.org/content/policy-briefs-internal-migration-southeast-asia>.

UNICEF. 2014. „Children Affected by Migration in Thailand“. In *Thailand Migration Report 2014*, herausgegeben von Jerrold W. Huguet, 46–66. Bangkok: United Nations Thematic Working Group on Migration in Thailand.

Van Hear, Nicholas, Oliver Bakewell, und Katy Long. 2017. „Push-Pull plus: Reconsidering the Drivers of Migration“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (6): 927–44. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384135>.

Warner, Koko, Tamer Afifi, Kevin Henry, Tonya Rawe, Christopher Smith, und Alex De Sherbinin. 2012. „Where the Rain Falls: Climate Change, Food and Livelihood Security, and Migration“. Global policy report. Care, United Nations University. https://www.droughtmanagement.info/literature/UNU_climate_change_food_livelihood_security_migration_2012.pdf.

Warren, William, Ping Amranand, und Richard Lair. 1998. *The elephant in Thai life & legend*. 1st ed. Bangkok: Monsoon Editions.

Weischer, Christoph. 2013. „Intersektionalität“. *Soziologische Revue* 34 (4): 385–96. <https://doi.org/10.1524/srsr.2013.0071>.

WKO. 2019. „Länderprofil Thailand“. Wirtschaftskammer Österreich. <https://wko.at/statistik/laenderprofile/lp-thailand.pdf>.

Ziderman, Adrian. 2003. *Student Loans in Thailand: Are They Effective, Equitable, Sustainable?* Bangkok; Paris: UNESCO Bangkok und International Institute for Educational Planning.

Onlinequellen

Care International. o.J. „Thailand“. o.J. <https://www.care-international.org/where-we-work/thailand>.

DeepL. 2020a. „DeepL“. Online-Wörterbuch. ability. 2020a. <https://www.deepl.com/de/translator#en/de/ability>.

———. 2020b. „DeepL“. Online-Wörterbuch. aspiration. 2020b. <https://www.deepl.com/de/translator#de/en/aspiration>.

———. 2020c. „DeepL“. Online-Wörterbuch. immigration interface. 2020c. <https://www.deepl.com/de/translator#en/de/immigration%20interface>.

dict.cc. 2020. „dict.cc“. Online-Wörterbuch. acquiescent. 2020. <https://www.dict.cc/?s=acquiescent>.

Google Maps. 2020. „Geländekarte“.

Halbmayer, Ernst, und Jana Salat. 2011a. „Formen informeller Gespräche“. Universität Wien. 31. Jänner 2011. <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-32.html>.

———. 2011b. „Thematisches Kodieren“. Universität Wien. 31. Jänner 2011. <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-123.html>.

Klein, Martin. o.J. „ASEAN“. Lexikon. Gabler Wirtschaftslexikon. o.J. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/asean-27258>.

Lakanavichian, Sureeratna. 2001. „FAO“. <http://www.fao.org/3/x6967e/x6967e09.htm>. 2001.

Merriam-Webster. 2020a. „Merriam-Webster“. Online-Wörterbuch. aspiration. 2020a. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/aspiration>.

———. 2020b. „Merriam-Webster“. Online-Wörterbuch. ability. 2020b. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ability>.

N. N. o.J. „Thailand: Higher Education“. o.J. <https://education.stateuniversity.com/pages/1529/Thailand-HIGHER-EDUCATION.html>.

NSO. 2018. „Migration Survey“. Nationale Statistik. National Statistical Office. 2018. <http://www.nso.go.th/sites/2014en/Pages/survey/Social/Demographic,%20Population%20and%20Housing/Migration-Survey.aspx>.

Pons. 2020. „Pons“. Online-Wörterbuch. ability. 2020. <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/englisch-deutsch/ability>.

Rajaprajanugroh School 31. 2018. *VTR Rajaprajanugroh School 31*. http://www.rpk31school.ac.th/index.php?p=Home&fbclid=IwAR0T397J3tBD4UF2Iowyld_Iu_VyDwwc6f9v37q88QwlGkk1qVzpnfHVQX8.

Raks Thai Foundation. o.J.b. „Chi Va Pa Doi“. Raks Thai. o.J.b.
<https://www.raksthai.org/en/charity-project/project-chi-va-pa-doi/>.

———. o.J.a. „Project listing: Raks Thai“. Raks Thai. o.J.a.
<https://www.raksthai.org/en/project-listing-2/>.

Singhapreecha, Charuk. 2014. „Economy and Agriculture in Thailand“. FFTC Agricultural Policy Platform. Food and Fertilizer Technology Center for the Asian and Pacific Region. 9. Mai 2014. http://ap.fftc.agnet.org/ap_db.php?id=246.

Study International Staff. 2018. „Less Bureaucracy, More ‘Trans-Asean’ Education Needed“. 22. Jänner 2018. <https://www.studyinternational.com/news/trans-asean-education/>.

United Nations. o.J. „4 Quality Education“. Sustainable Development Goals. o.J.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>.

World Bank. 2019. „Thailand“. Thailand. 2019. <https://data.worldbank.org/country/thailand>.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aspiration/Ability Modell.....	16
Abbildung 2: Erweiterung der Mobilitätskategorien des Aspiration/Ability Modells.....	20
Abbildung 3: Bildungssystem Thailand.....	28
Abbildung 4: Vorbereitung der Materialien für die PRA2	40
Abbildung 5: PRA2 - Aktivität	40
Abbildung 6: Ausblick vom Dorf über die umliegenden Felder und Hügel.....	48
Abbildung 7: Nassreisfeld an den Hängen der Hügel in Ban Huai Mong	50
Abbildung 8: Kunstgalerie	69
Abbildung 9: Werke des jungen Künstlers	69
Abbildung 10: Klassenzimmer der Grundschule im Dorf	74
Abbildung 11: Ergebnisse der PRA „Mobility Map“	vi
Abbildung 12: PRA 1 - Mobility Map	vi
Abbildung 13: Ergebnisse "Barriers" der PRA2	viii
Abbildung 14: Ergebnisse "Expectations" der PRA2	viii
Abbildung 15: Gesamtergebnisse PRA „Educational Migration“	viii

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: angewandte Feldforschungsmethoden mit Anzahl	34
Tabelle 2: Gruppen von Interviewpartner*innen	36
Tabelle 3: Beispielhafter Ausschnitt aus der Haushaltsbefragung.....	41
Tabelle 4: Überblick über Datenkorpus	45
Tabelle 5: Gründe für Schulabbruch von Jugendlichen (nicht in Ausbildung).....	79
Tabelle 6: Gründe von Nicht-Bezieher*innen für die Nicht-Aufnahme von Student Loans...	87

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Höchste Bildungsabschlüsse nach Geburtsjahr (%).....	57
Diagramm 2: Entwicklung Bildungsabschlüsse Männer	58
Diagramm 3: Entwicklung Bildungsabschlüsse Frauen.....	58
Diagramm 4: höchste Bildungsabschlüsse nach Geburtsjahr (absolut)	75

Abkürzungsverzeichnis

ASEAN	Verband Südostasiatischer Nationen
engl.	bedeutet in englischer Sprache
HH	Haushalt
HHM	Haushaltsmitglied/er
IfGR	Institut für Geographie und Regionalforschung
m. E.	meines Erachtens
thai.	bedeutet in thailändischer Sprache
UG	Untersuchungsgebiet

Anhänge

Anhang A

Interviewleitfaden: educational migrant

Qualitative semi-structured interview with educational migrant

Name: _____, Date _____

Topic: Educational Migration: educational migrant

sampling: interviewee migrated in past or lives outside of village in present because of education

abbreviations

siblings/parents (e.g. 1 = oldest sibling)
HHH = household head; M = migrant; Mtype =
Type of migration (educational/work migration,
seasonal migration)
HPK = Huay Pakoot (name of village)
CM = Chiang Mai
BKK = Bangkok
e.g. 24' 45'' = position in the audio

1) introducing ourselves

We are students from the University of Vienna and are doing a research about migration. I am especially interested in educational migration of Ban Huai Mong.

I find it very interesting that within a generation it has become so normal that young people go to university.

2) Basic data of interviewee and other household members

houshold members: siblings/parents	Age	Sex	marital status	HHH, M, Mtype ³⁶	Education and Occupation

3) Education

Why did you decide to study?

Have you been influenced by other people at school (students, teachers)/ in the village/ parents/ siblings)?

Were there any barriers for you? *e.g. (1) parents didn't allow you to study; (2) costs; (3) missing family and village life*

Costs of education

- *How much did you spend for study fees, food, housing, transportation, other expenses?*
- *How did you finance your studies (remittances, agriculture, student loan, ...), how much money did/do you have available per month?*

if student loan:

- *How much did you receive monthly?*
- *Do/did you feel pressure to pay the loan back? Is/was it hard to pay it back?*
- *Do you have any debts (after studying)?*

³⁶ HHH = household head, M = migrant, no migrant, M-type = Migration type (educational or work migrant; elephant migration)

How important do you see Education?

Rating on scale from 1 to 10

1. for yourself (your life, your future)
2. for society/ for the community in your village

1 | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | 10

Reputation

What do people think about you in the village because you graduated university?

Why did you chose this specific topic for your studies?

- What do you expect to do in the future with it? Can you use your skills here in the village?
- Did you chose the studies more for your own interest or for job reasons?

Rating on scale:

For my own interest | _____ | _____ | _____ | _____ | For job reasons

Further questions:

- Why did you decide to study in this city/town?
- Did anything else come up (business idea) during your life outside of the village?
- Are you planning to work in a City so you could send remittances?
- Do you think your parents would (not) have allowed you to go to study if there were (no) savings/remittances?
- Do you think you wouldn't have migrated for education if your older brother/sister did not?

Is there something you would like to add?

Anhang B

Interviewleitfaden: involuntary non-migrant

Qualitative semi-structured interview with non-migrant

Name: _____, Date _____

Topic: Educational Migration: non-migrant

sampling: interviewee would have liked to migrate because of education but could not.

1) and 2) same as interview above

3) Why would you have liked to go away for studying?

What was the major drive? Who/what influenced you? Which plans/aspirations did you have? What did you expect from going away?

4) Barrier

What/Who holded you from going away? What was the biggest barrier?

additional questions:

- What do you wish for the future of your children? Do you want them to study?

Anhang C

Interviewleitfaden: Expert*inneninterview mit Lehrer*innen

Expert interview with teacher (kindergarden, primary school)

Name: _____, **Date** _____

Topic: education, school system

1) introducing ourselves

2) personal questions

- How long are you working as a teacher already?
- In which schools did you work so far?
- Which type of education did you do?

3) Education System in Thailand

- How does the school system in Thailand look like? (compulsory school, who is responsible for schools...)
- What do you think about the education system in Thailand?
- What do you think about the government policies supporting education? In which ways does the government support the education of a child? (financially, policies)
- From which school type/education do you get the highest/lowest reputation?
- Curriculum: Is it part of the curriculum to talk about future aspirations and jobs with the children? Do Children talk about this from their own?

Volunteer Organisation of Ban Huai Mong

- What do you think about the volunteer organisations initiatives in teaching in the primary school?

About pupils

- Did you see any changes in the last years: Do children prefer to go to university than being a farmer?
- Boys: Do they want to take over the (elephant) family business, rather than finding an own job?
- Is there any occupation that several children follow?

Anhang D

Interviewleitfaden Dorfvorsteher

Expert-Interview with village head (Por Luang)

aim: to find out about whole village (Interview 1 out of 2 with village head)

1) Introducing ourselves

- Explain where we are from, what our research is about (Clarify the terms migration and remittances).
- We are studying to be teachers for geography.

2) Questions

- Introductory question: Is it all Buddhist Karen in this village?
- Are there some rules in the village we should be aware of?
- Verify census data: 171 HH, 680 people → How many of these people are living in Ban Huai Mong?
- 50/50 man and woman? (Are men away? Because we saw more women in the temple)

Questions about Livelihoods of people:

- What are people doing in the village? How are they making a living?

Farm livelihoods:

- What are they doing/planting in agriculture?
- How are they making a living?

non-farm livelihoods

- Shops?
- Tour operators?
- Specific jobs with tourists?
- (Jobs outside the village/migration)

History of the village:

- When/how did tourism start in the village?

Livelihood option: Migration → Pattern of out-migration/remittances:

- Since when did people start out migration?
- Where are people going to work?
- What do people work when migrating?
- Do people receive remittances when migration is happening?
- Did men or female start to migrate first/more?
- Did you see changes in the state of houses?
- Did people of a specific ethnicity/religion migrate more/less?
- Did people go to school more?
- Did more young or old people migrate?

Verify land use map:

- Is it only people from the village? Or is some of the ownership people from other villages?

Mapping:

- Can you tell us some HH that have out- or in-migration?
- Can you give us examples of some HH that have:
 - Out-migration for work to big cities in Thailand
 - International out-migration
 - Seasonal Migration
 - Migration for Education

School system/infrastructure in the village/sub-district:

- Which schools are in the village? How many? How far away are other/higher schools?

Anhang E

PRA1 – Mobility Mapping

participants: 2 men, 2 women (age 23 to 28)

goal: see movement pattern of individuals or groups

Key questions:

- Which places do you visit regularly (at least one time within the last 6 months)?
- For what reason do you visit them?
- How important is this place for you?
- Which distance is there between the place and your village?
- Which mode of transport are you using to go there?

Preparation

1. Material: paper/cards (Post-it and colored cardboard) → flexible, so position can be changed during the activity; large poster; snacks and drinks; pens
2. different colored cards: each characteristic (reason, frequency, mode of transport, distance to home) has one color.

Process:

1. Introductory explanation: *We would like to find out which places/locations are important for your group (men and women with age 20-27). Therefore, we would like you to name all the places you are going to – either every day, once a week or only 2 times a year - and write them down on a sheet of paper. (each participant makes a list)*
2. *Write your contributions in Thai or Karen language on the green cards or draw something additionally. (Student from CMU and translators write the names in English.)*
3. *Put your cards (with places) on the large poster on the ground. (In the center of the poster there is the name of the village.)*
4. *Write the purpose of your visit(s) on the yellow cards and put them on the poster.*
5. *Add a number of *** for importance of a place. (* = not important; ***** = very important)*
6. Frequency: *The more often a visit the bolder the line to the village.*
7. Distance: *Write the approximate distance in hours and km.*
8. Mode of transport: *Draw a symbol for the mode of transport you used.*

Questions after drawing the mobility map:

- *Do you feel like the map is ready? Or do you want to add something?*
- *Would someone of you like to explain the map?*
- *Do you see any difference in the mobility of men and women?*
- *Why did you choose to study/work in this place and not in another one? Did you have any connection to this place before?*

privacy policy questions

- *Can we take pictures and record the discussion?*

Abbildung 11: Ergebnisse der PRA „Mobility Map“

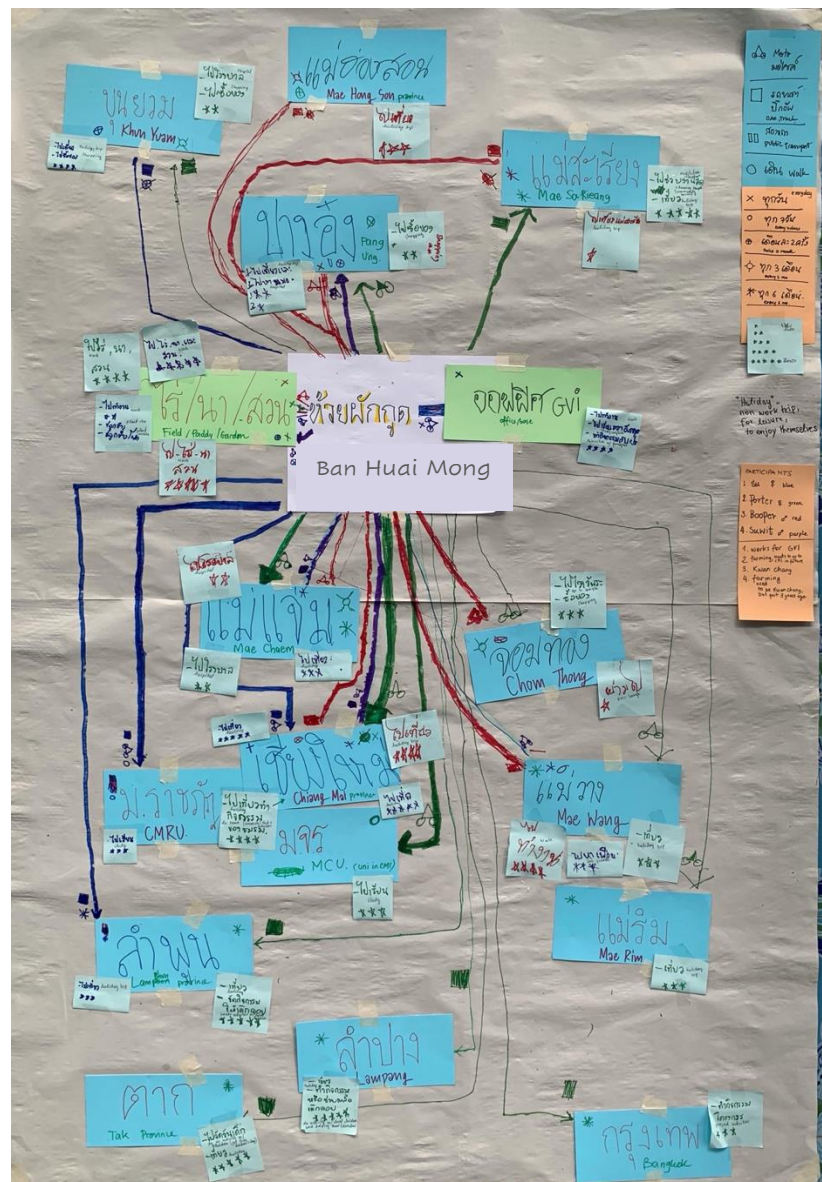


Abbildung 12: PRA 1 - Mobility Map; Foto: Chakkaphong Namwong



Anhang F

PRA 2 – Educational Migration

participants: 2 men, 2 women (age 23 to 28)

goal: Find out about expectations, barriers and influences for educational migration of young villagers and also about future plans and reasons to come back to village.

Key questions:

- Destination: *Where did I go? (name of city)*
- Expectations: *What did I expect to gain/achieve when I will leave?; What was my aspiration before I left?*
- Barriers: *Were there any barriers to leave?; Was there anybody who wanted to stop me?*
- Influences: *Who influenced me to go away?; Did anybody support me in my plan?; Did older people/friends/sibling also go away for studying or work?*
- Reasons to come back: *What are the reasons to come back to the village?; What was challenging for me being away?*
- Future Plans: *What am I (planning to) do in the village?*

Preparation

1. Material: different colored cards: each topic has one color; snacks and drinks; pens
2. poster³⁷

Process:

1. First everybody collects his answers on his own on a sheet of paper.
2. Afterwards one starts to present his/her answers and writes it on the colored cards (in Thai or Karen language). If issues/answers are called more than one time, the participants only write it once, with a note how many times this got mentioned (to find out about relevance)
3. Rating: afterwards the participants are asked to find a rating together (if this is impossible everybody should make his/her own rating)

³⁷ siehe Abbildung 4

Abbildung 13: Ergebnisse "Barriers" der PRA2

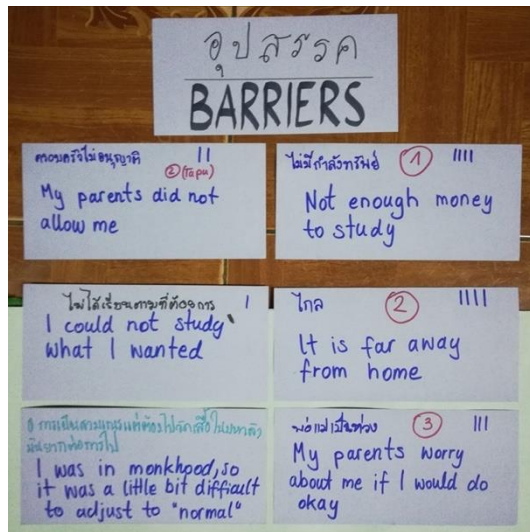


Abbildung 14: Ergebnisse "Expectations" der PRA2

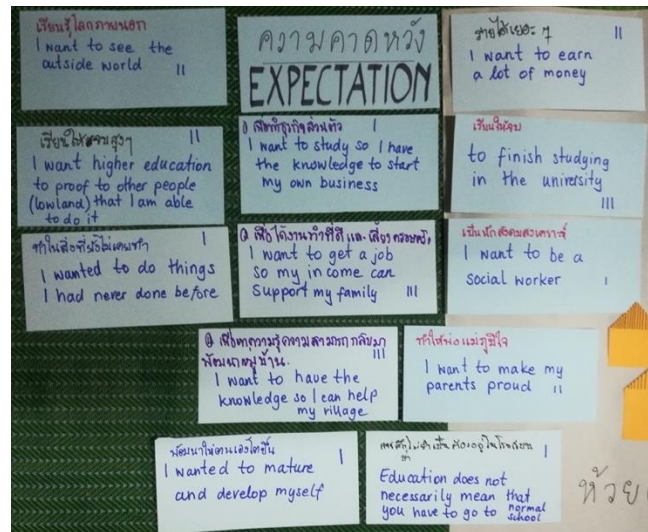
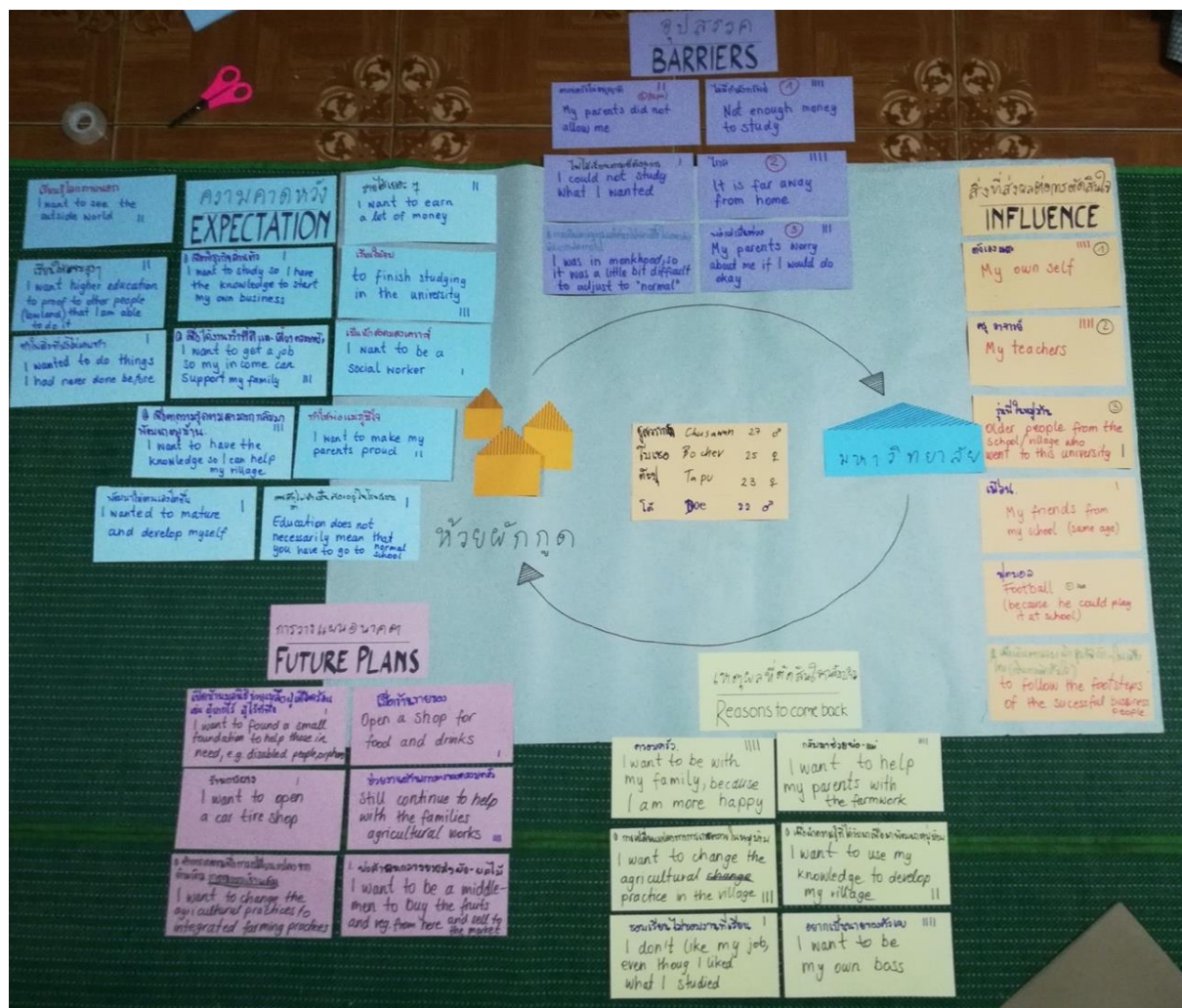


Abbildung 15: Gesamtergebnisse PRA „Educational Migration“



Abstract (English)

This diploma thesis examines the aspirations for educational migration of young rural people in Northern Thailand and its supporting or interfering factors. The theoretical framework for the study is the *Aspiration/Ability Model* by Carling (2002), which analyses the ambitions to migrate and the actual migratory act separately. The data used for this research was obtained during a field study in July and August 2019, implying qualitative interviews and participatory research methods. The findings show that rural youths are seeking higher education, which requires migration, in order to acquire alternative employment opportunities to agriculture. Another incentive for migration is the obtainment of knowledge to start their own businesses. Furthermore, the youths have a desire to contribute to the development of the village and to get to know the outside world. The main barrier of educational migration is perceived to be the funding of education and the emerging distance to their families. However, through government grants and the cultivation of corn, reaching a higher level of education nowadays has become realistic for the majority of the young population. Social networks, which often arise during secondary school, also influence the realization of educational migration in a positive way.