

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Längsschnittuntersuchung zur Identitätsentwicklung eines
Schülers/einer Schülerin mit Migrationserfahrung

verfasst von | submitted by

Kristina Maria Steiner BA

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Jörg Flecker

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1.	Ziel der Arbeit.....	4
1.2.	Aufbau der Arbeit	4
2.	Begriffsdefinitionen und theoretische Verortung	6
2.1.	Migration.....	6
2.1.1.	Definition Migrationserfahrung	7
2.1.2.	Jugend mit Migrationserfahrung	8
2.2.	Identität	8
2.2.1.	Personale vs. Soziale Identität	10
2.2.2.	Identität von Jugendlichen und Migration.....	10
2.2.3.	Identität von Jugendlichen, Migration und Schule	11
2.3.	Sozialisation	11
2.3.1.	Sozialisation und Familie.....	11
2.3.2.	Sozialisation und Schule	12
2.3.3.	Sozialisation und Peer Groups	12
2.3.4.	Sozialisation und Freizeit	12
2.4.	Identität beim symbolischen Interaktionismus	13
2.4.1.	George H. Mead	13
2.4.2.	Lothar Krappmann	15
2.5.	Sozialisationsprozess nach Peter L. Berger und Thomas Luckmann.....	17
2.6.	Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson.....	18
2.6.1.	Stufenmodell.....	19
3.	Forschungsstand	22
3.1.	Studienlage	22
3.1.1.	Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung.....	22
3.1.2.	Peers, Zugehörigkeit und Familie.....	24
3.1.3.	Identitätsbildung von Jugendlichen in Familie, Schule und Ausbildung	26
3.1.4.	Ausschluss- und Anerkennungserfahrungen von Jugendlichen	28
4.	Methodisches Vorgehen / Forschungsdesign.....	29
4.1.	Projektbeschreibung „Wege in die Zukunft“ und Datenerhebung.....	29
4.2.	Das narrative Interview.....	30
4.3.	Das problemzentrierte Interview.....	32
4.4.	Themenanalyse	32

4.4.1.	Das Textreduktionsverfahren	33
4.4.2.	Das Codierverfahren	34
5.	Forschungsprozess	36
5.1.	Datengrundlage und Analyse	37
5.2.	Fallauswahl.....	37
6.	Ergebnisdarstellung	39
6.1.	Interviewthemen	39
6.2.	Themenabbildung	41
6.2.1.	Prägung	41
6.2.2.	Bezugspersonen	50
6.2.3.	Selbst- und Fremdwahrnehmung	58
6.2.4.	Freizeit.....	63
6.2.5.	Lebensumstände	69
6.2.6.	Zugehörigkeit	72
6.2.7.	Ausbildung	79
6.2.8.	Zukunft	83
7.	Diskussion und Zusammenfassung	87
8.	Conclusio & Ausblick	97
9.	Literaturverzeichnis	100
10.	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	110
	Abstract Deutsch.....	111
	Abstract English.....	112

1. Einleitung

Auf das Thema der Identitätsbildung bei Schüler:innen der NMS in Wien bin ich durch das Projekt „Wege in die Zukunft“ von Flecker et al. (2020) aufmerksam geworden. Besonders im Jugendalter spielt die Entwicklung der eigenen Identität eine große Rolle. Diese kann durch verschiedene Faktoren wie zum Beispiel Schule, Peers, Familie, Freizeit und vielen weiteren äußeren und inneren Einflüssen gelenkt sein (vgl. Brake 2010, S. 385, vgl. Riesmann 1972, S.61, zit. nach Brake 2010, S. 386). Der Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter stellt einen großen Schritt dar, der durch viele Umbrüche geprägt ist und für mich ein spannendes Thema darstellt, in das die Masterarbeit einen tieferen Einblick gewährt. Besonders von Interesse ist der Verlauf der Identitätsentwicklung einer Schülerin über einen Zeitverlauf von vier Jahren (2017-2020), beginnend in der Neuen Mittelschule und dem Übergang in eine Berufsausbildung. Hier kommen die Jugendlichen mit anderen Schüler:innen und Lehrpersonen in Kontakt und werden somit zu wichtigen Interaktionspartnern (vgl. von Engelhardt 2014, S. 81). Die Studienlage zum Thema der Identitätsbildung junger Menschen, die sich im Wechsel von einer Pflichtschule ins Berufsleben befinden, ist noch begrenzt.

Durch diese Arbeit sollen neue Einblicke und Erkenntnisse zum Identitätsbildungsprozess junger Menschen mit Migrationserfahrung gewonnen werden. Gerade die verändernden gesellschaftlichen Strukturen, unter anderem durch Zuwanderung, zählen zu den relevantesten Entwicklungen in Österreich. Fast ein Viertel der österreichischen Bevölkerung hat Migrationserfahrung und jedes Jahr steigt die Anzahl um ein paar Prozentpunkte an (vgl. Österreichischer Integrationsfond 2021).

Migration ist ein immerwährend aktuelles Thema und wird durch Zuzüge und die Globalisierung weiterhin an Aufmerksamkeit gewinnen. Im Jahr 2023 waren in Österreich rund 2,5 Millionen Migrant:innen gemeldet. Davon gehören 1,8 Millionen Menschen der ersten Generation an, wurden also in einem anderen Land als Österreich geboren. Zur zweiten Generation zählen in Österreich rund 620.000 Menschen, also in Österreich geborene Personen, deren Eltern in einem anderen Land geboren wurden (vgl. Klimont et al 2024, S. 20).

Auch die jüngsten Entwicklungen der Migrationsbewegung verweisen auf die Dringlichkeit des Themas, das öffentliche und politische Diskurse prägt. Kindern, die aus der Ukraine aufgrund des

Krieges geflüchtet sind, wurde in kürzester Zeit ein Zugang zu österreichischen Schulen ermöglicht, um am Unterricht teilzunehmen und es wurden auch eigens Klassen dafür gegründet. Viele von ihnen befinden sich in der prägendsten Phase, der Identitätsbildung. Dieser Phase wird nach Erikson eine Zeit der „Identitätskrise“ bzw. „Identitätsdiffusion“ zugeschrieben (vgl. Erikson 1970, S. 19). Unterschiedlichste Einflüsse lenken die Identitätsbildung. Jeder Mensch ist laufend auf der Suche nach der eigenen Identität – dem „Ich“, dem „wer bin ich“, „wo gehöre ich hin“, „was macht mich aus“ (vgl. Mienert 2008: 76). Besonders im Fokus der Öffentlichkeit stehen hierbei Personen mit Migrationserfahrung, denn diese befinden sich zusätzlich mit der Frage der Anpassung an die neue und/oder Aufrechterhaltung der eigenen/elterlichen Herkunft konfrontiert.

Der Identitätsdiskurs stellt heute eine Schnittstelle zwischen mehreren Disziplinen dar und spätestens mit dem Pragmatismus wurde die Identität auch für die Soziologie von bedeutendem Interesse (vgl. Müller 2011, S. 66). Menschen mit Migrationserfahrung sind ein auf politischer Ebene viel diskutiertes Thema. Interesse und Unklarheit herrscht meist über Anpassung und Identität junger zugewanderter Menschen und auch die Öffentlichkeit kommt immer öfter mit dem politischen Diskurs in Berührung. Der Prozess der Identitätsbildung verläuft bei jedem Menschen individuell. Dieser unterschiedliche Verlauf und die einzigartige Identität machen ein Individuum besonders. Jedoch können deshalb auch Konflikte, Vorurteile und Stigmata im Alltag, beispielsweise durch Zuschreibungen von außen stattfinden und die Identitätsbildung beeinflussen. Deshalb hat die Beschäftigung mit dem Prozess der Entwicklung einer Identität über einen längeren Zeitraum hinweg große Relevanz in der Jugend- und Migrationssoziologie. Durch das Erforschen des Prozesses kann ein weiterer und fokussierter Einblick in die Identitätsbildung gegeben werden und somit bedeutsame Schlüsse über den Ablauf, Herausforderungen und Aushandlungen gewonnen werden. Diese Erkenntnisse können zu einem besseren Verständnis der breiten Bevölkerung führen und zu einer besseren Aufklärung im öffentlichen und politischen Diskurs beitragen.

Im Fokus der Masterarbeit steht die Identitätsbildung einer Schülerin der NMS mit Migrationserfahrung, deren Leben sich zwischen der österreichischen Kultur und der Kultur der Eltern abspielt. Die Sichtweise eines Einzelnen steht hier im Vordergrund und soll zeigen, welchen Einfluss das schulische, berufliche sowie private Umfeld auf die Identitätsbildung eines jungen Menschen hat und sich über einen Zeitraum von 2017 - 2020 verhält. Der Schwerpunkt der

Fragestellung liegt hier besonders auf der Tatsache der Komplexität, zweier Kulturräume, in dem sich die Schülerin befindet. Wie die Jugendlichen ihre Identitätsentwürfe gestalten, hängt stark mit Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zusammen. In diesem Prozess stellen unterschiedlichste Gruppierungen in schulischen oder außerschulischen Zusammenkünften eine wichtige Bedeutung dar (vgl. Nierobisch 2011, S. 22f.). Da sich Identität über einen breiten (Lebens-) Bereich erstreckt, wird das Hauptaugenmerk vor allem auf den von der Interviewperson angesprochenen Oberkategorien liegen und keine bewusste Reduktion auf bestimmte Themen erfolgen.

Um dieses Forschungsvorhaben umzusetzen, soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

*Wie vollzieht sich die Identitätsbildung einer Schülerin von den Neuen Mittelschulen
Wien mit Migrationserfahrung im Zeitverlauf?*

Folgende Unterfragen sollen bei der Umsetzung des Forschungsvorhabens hilfreich sein:

- *Welche Faktoren (Normen, kulturelle Werte, Religion, Bezugspersonen, Peer Groups, Freund:innen, Interessen, Sprache...) spielen in Hinblick auf ihre Identitätsbildung eine Rolle?*
- *Wie verändern sich die Faktoren im Interviewzeitraum von vier Jahren?*

Als theoretische Grundlagen dienen für diese Masterarbeit drei theoretische Strömungen. Der symbolische Interaktionismus nach George H. Mead (1991) und Krappmann (2010) sowie der Sozialkonstruktivismus nach Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1997), in Anlehnung an Mead. In Ergänzung dazu das sozialpsychologische Stufenmodell nach Erik H. Erikson (1953 und 1966). Während der in der Jugendphase oftmals stark ausgeprägten Identitätsbildung, unter anderem beeinflusst durch soziale Kontakte, findet eine Art Sozialisation statt, es werden Verhaltensmuster durch Peers, Freund:innen, Mitschüler:innen, Lehrer:innen und Familie erlernt (vgl. Hurrelmann et al. 2003, S. 96, Krappmann 1998, S. 129, Leven 2010, S. 80). Es bestehen zwischenmenschliche Interaktionen, die laut Mead (1991) für die Identitätsbildung eines Individuums verantwortlich sind.

Die wissenschaftliche Arbeit hat nicht den Zweck, den ganzen Bereich der Identitätsbildung von Jugendlichen darzustellen, sondern einen Einblick in diese Phase und den prägenden Faktoren zu geben. Es wird auch bewusst auf den kritisch zu hinterfragenden Begriff "Migrationshintergrund" verzichtet und stattdessen "Migrationserfahrung" verwendet, da dieser Begriff möglicherweise

dazu beitragen kann, dass Menschen sich auf ihre Migration reduziert fühlen. Da der Begriff in wissenschaftlicher Literatur jedoch häufig Anwendung findet, lässt sich „Migrationshintergrund“ auch in dieser Arbeit nicht zur Gänze vermeiden.

1.1. Ziel der Arbeit

Die Arbeit hat zum Ziel, die prägenden Faktoren der Identitätsbildung einer Schülerin mit Migrationserfahrung zu identifizieren. Bisherige Studien und deren Ergebnisse haben das Hauptaugenmerk auf die Identitätsbildung und die prägenden Faktoren des Kindes- und Jugendalters von jungen Menschen mit Migrationserfahrung gerichtet, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben wurden. In dieser Arbeit soll jedoch anhand einer Längsschnittstudie von Flecker et al. 2020 die Identitätsbildung einer Wiener Schülerin über mehrere Jahre hinweg ausgearbeitet werden. Hierfür werden narrative und problemzentrierte Interviews der „Wege in die Zukunft“ Studie verwendet, beginnend mit der 1. Welle der qualitativen Erhebung im Jahr 2017. Diese Interviewform eignet sich besonders gut, um die persönliche Sichtweise zu erfragen. Die Auswertung erfolgt anhand der Themenanalyse nach Froschauer & Lueger (2003).

Österreichische Schulen sind ein Ort vielfältiger kultureller Zusammenkünfte und jede(r) zweite Wiener Schüler:in hatte im Schuljahr 2018/2019 eine nicht Deutsche Umgangssprache. Die Neuen Mittelschulen in Wien besuchen demnach rund 76% junge Menschen mit Migrationserfahrung. Das ist der zweithöchste Wert nach den Polytechnischen Schulen (vgl. Österreichischer Integrationsfond 2019, S. 28). Da sich an den Neuen Mittelschulen die höchste Dichte an jungen Menschen mit Migrationserfahrung findet, die diese Schule über mehrere Jahre besuchen, wird diese Schulform im Zentrum der Arbeit stehen. Zudem befinden sich die Schüler:innen der Neuen Mittelschulen altersmäßig in einer starken Phase der Entwicklung. Soziale Einrichtungen bieten den Jugendlichen die Möglichkeit Fähigkeiten zu erlernen und mit Krisen umzugehen, auch Jugendgruppen sind hierfür von Bedeutung (vgl. Erikson 1970, S. 190). Die Schule als soziale Einrichtung und das mittlere Schulalter gelten nach Mead, Berger & Luckmann sowie Erikson zur prägendsten Zeit der Identität.

1.2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei Teilen, zum einen der Theorie und zum anderen dem empirischen Teil.

Im Anschluss an die Einleitung im ersten Kapitel, befasst sich das zweite Kapitel mit einer Begriffsdefinition zu „Migration“ „Identität“ und „Sozialisation“ und einer theoretischen Einbettung in das Thema der Identitätsbildung. Im Zentrum der Arbeit steht der symbolische Interaktionismus nach Mead (1991) und Krappmann (2010), anlehnend daran die Sozialisationstheorie von Berger und Luckmann (1997) und die Identitätstheorie nach Erik H. Erikson (1953 und 1966). Die Theorien stützen sich in erster Linie auf das Thema der Identität in Kombination mit dem jungen Alter der hier im Fokus stehenden Zielgruppe und der Sozialisationsinstanz Schule.

Im dritten Kapitel folgt ein Einblick in den Forschungsstand um einen Überblick über die Studienlage und deren Ergebnisse zu geben. Dieser soll auch zeigen, dass sich das Thema der Identitätsbildung vielfältig gestaltet und unterschiedliche Zugänge sowie Forschungsmethoden zulässt.

Das vierte Kapitel gibt dem Leser, der Leserin einen Überblick über die in dieser Arbeit verwendete Methode. Es wird die Themenanalyse von Froschauer und Lueger (2003) herangezogen, um die in den Interviews vorkommenden Themen über einen mehrjährigen Zeitraum hinweg bearbeiten und vergleichen zu können.

Darauf aufbauend wird in Kapitel fünf ein Überblick über den Forschungsprozess und die für die Analyse verwendeten Daten gegeben.

Das sechste Kapitel befasst sich mit der Darstellung der Ergebnisse, die anhand der Themenanalyse ausgearbeitet werden. Zudem werden immer wieder Zitate miteinbezogen, um die Ergebnisse zu untermauern oder näher zu erklären.

Diskussion und Zusammenfassung stellen das siebte Kapitel dar. In diesem werden die Ergebnisse mit schon vorhandenen Studien in Verbindung gebracht.

Das achte Kapitel bildet mit einer Conclusio und einem Ausblick den Abschluss dieser Arbeit.

2. Begriffsdefinitionen und theoretische Verortung

Den theoretischen Rahmen der Arbeit bilden George H. Mead (1991) mit „Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus“ und Lothar Krappmann (2010), die zu den Vertretern des symbolischen Interaktionismus zählen. Weiters Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1997), die sich in Anlehnung an Mead mit der Sozialisation befassen und Erik H. Erikson (1953 und 1966) mit dem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung. Die Theorien zu Identität von unter anderem George H. Mead und Erik H. Erikson sind federführend für unser heutiges Verständnis und *„[...] stellen einen entscheidenden Beitrag zur Bedeutungsentfaltung und Verbreitung des Identitätsbegriffs dar, da sie für die „Wissenschaftlichkeit“ des Begriffs stehen.“* (Jungwirth 2007: 10).

Das theoretische Verständnis von George H. Mead und Lothar Krappmann deckt sich dahingehend, dass der Identitätsbildungsprozess ein Leben lang stattfindet und immer wieder neu ausgehandelt wird. Dieses Verständnis eignet sich besonders gut für die Fragestellung nach der Identitätsbildung über einen längeren Zeitraum hinweg.

Im Sinne von Peter L. Berger und Thomas Luckmann befinden sich Jugendliche im mittleren Schulalter in der sekundären Lebensphase. Unter anderem kann durch die Sprache und den Kontakt zu Mitmenschen in dieser Phase eine nochmalige Überarbeitung respektive Anpassung der eigenen Identität erfolgen (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 145). Im Einklang mit Meads Theorie sprechen Berger & Luckmann (1999) von einer *„[...] grundlegende[n] und allseitige[n] Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft [...]“* (Berger & Luckmann 1980, S. 140ff.) Bei Erik H. Erikson steckt gerade die Altersgruppe der Jugend mitten im Prozess der Identitätsbildung, die meist in einer Identitätskrise endet (vgl. Conzen 1996, S. 74).

Zuvor wird noch ein Überblick über die Begrifflichkeit der „Migration“ „Identität“ und „Sozialisation“ gegeben.

2.1. Migration

Ein Einblick in das Thema der Migration und wie sich Migrationserfahrung definiert wird in diesem Unterkapitel gegeben und soll für diese Arbeit als Verständnisvoraussetzung dienen.

Migration hat schon immer stattgefunden, es ist eine „*universelle Praxis, eine allgemeine menschliche Handlungsform*“ (Mecheril 2010, S. 7). Für Migration liegen verschiedenste Begriffsdefinitionen vor (vgl. Oswald 2007, S. 13). Die Sozialwissenschaften definieren Migration als Bewegungen von Personen(gruppen) unter der Voraussetzung eines permanenten Wohnortwechsels (vgl. Han 2016, S. 6). Laut UN wurden die Richtlinien für „Migration“ ab den 1950er Jahren mehrmals geändert. Ab 1950 musste der Wohnortwechsel ein Jahr anhalten, 1960 waren es fünf Jahre und ab dem Jahr 1998 wieder auf ein Jahr Dauer verkürzt (vgl. Han 2016, S. 6). United Nations (1998) spricht erst dann von „Migration“, wenn die Person den Wohnort dauerhaft und mindestens für ein Jahr wechselt und demnach in einem anderen Land als dem Herkunftsland lebt, unabhängig, ob dieser Umzug freiwillig oder unfreiwillig stattgefunden hat. Ausgeschlossen aus der Definition sind somit der Tourismus, Pendler:innen und Nomad:innen (vgl. United Nations 1998, S. 9). In der Soziologie existiert eine Begriffsumschreibung die wie folgt lautet: „*Migration wird [...] als ein Prozess der räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunkts, also einiger bis aller relevanten Lebensbereiche, an einen anderen Ort, der mit der Erfahrung sozialer, politischer und/oder kultureller Grenzziehung einhergeht [verstanden]*“ (Oswald 2007, S. 13). Im Gegensatz zu anderen Begriffsdefinitionen beinhaltet diese Definition mehr als nur den Ortswechsel und die Zeitkomponente (vgl. Oswald 2007, 16). Ein weiterer Faktor ist die Zugehörigkeit. Das Individuum wechselt hierbei von einer Gruppe in eine andere, wobei dieser Faktor alleine zu wenig ist um Migration zu erklären (vgl. Oswald 2007: S. 17f).

2.1.1. Definition Migrationserfahrung

Für Klimont et al. (2024) haben Menschen dann eine Migrationserfahrung, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden, ganz unabhängig von der eigenen Staatsbürgerschaft oder dem Geburtsort (vgl. Klimont et al. 2024, S. 18). Personen mit Migrationshintergrund können grundsätzlich in zwei Gruppen eingeteilt werden. Die „Erste Generation“ sind Personen, die im Herkunftsland geboren wurden und später den Wohnort dauerhaft gewechselt haben. Die „Zweite Generation“ besteht aus Personen, die selbst im Aufnahmeland geboren wurden und zugewanderte Eltern haben (vgl. Klimont et al. 2024, S. 20). Rund 27% der in Österreich lebenden Gesamtbevölkerung haben im Jahr 2023 somit eine Migrationserfahrung (vgl. Klimont et al. 2024, S. 20). Die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehende Schülerin gehört zur zweiten Generation. Sie wurde in Wien geboren, besitzt eine serbische Staatsbürgerschaft und hat aus Serbien stammende Eltern. Näheres dazu unter Kapitel 5.2.

2.1.2. Jugend mit Migrationserfahrung

Grundsätzlich ist die Zeit der Jugend eine Zeit in der Neues entstehen kann, es ist ein Möglichkeitsraum voll Gestaltungsfreiheiten (vgl. Geisen 2009, S. 45). In der Adoleszenz sind junge Menschen besonders mit der doppelten Herausforderung konfrontiert, die die Migration mit sich bringt (vgl. Benzel & King 2009, S. 7). Junge Menschen mit Migrationserfahrung haben außerdem die Chance ihre bisherigen Bindungen zu überdenken. Es kann zu einer Loslösung aus dem Elternhaus, traditioneller Werte und Normen sowie zu einer Selbstpositionierung in der Gesellschaft kommen (vgl. Geisen 2009, S. 47). *„Der Zusammenhang von Migration und Adoleszenz ist also in besonderer Weise mit den gesellschaftlichen Strukturen und den bestehenden Formen gesellschaftlicher Selbstwahrnehmung und Selbstbeschreibung verbunden.“* (Geisen 2009, S. 30). Entscheidend für die Entwicklung von Jugendlichen mit Migrationserfahrung ist eine erfolgreiche Entwicklung von Selbstachtung und Respekt, die in verschiedenen Kontexten wie Familie, Peer Groups usw. gesucht werden (vgl. Geisen 2009, S. 44).

2.2. Identität

Da diese Arbeit die Identitätsbildung einer Schülerin mit Migrationserfahrung behandelt, wird in diesem Unterkapitel zuerst ein allgemeiner Überblick über den Begriff „Identität“ gegeben und danach der Fokus auf „Identität und Migration“ sowie „Identität und Schule“ gelegt.

Das Wort „Identität“ ist heutzutage nicht nur im Alltag, sondern auch in den Sozialwissenschaften allgegenwärtig. Besonders in den 1990er Jahren fand ein Aufschwung der Bekanntheit des Begriffs statt und gewann somit zunehmend an Bedeutung (vgl. Jungwirth 2007, S. 15). Allerdings gibt es für den Identitätsbegriff unter Wissenschaftler:innen (noch) keine allgemeingültige Definition (vgl. Krewer & Eckensberger 1998, S. 573). Die Herleitung des Wortes „Identität“ kann vom spätlateinischen Wort „identitas“ und dem lateinischen „idem“ erfolgen, was so viel bedeutet wie „dasselbe, das Gleiche“ (vgl. Ermann 2011, S. 135). *„Wo das Individuum den Begriff Identität direkt mit sich selbst in Verbindung bringt, hat er oft auch eine ausgesprochen positive Bedeutung. Es assoziiert mit ihm eine Charakterstärke und die Überzeugung, dass es im Großen und Ganzen so ist, wie es ist und dass es im Kern auch immer so gewesen ist und sein wird.“* (Abels 2010, S. 248) Oft besteht die Annahme, dass bei einem Menschen erst dann von Identität gesprochen werden kann, wenn er sich gleich ist und konsequente Handlungen ausführt (vgl. Abels 2010, S. 248). Was wiederum auf die lateinische Ableitung „dasselbe, das Gleiche“ zurückzuführen ist.

Ermann (2011) stellt ein einzelnes Individuum als ein Wesen dar, dass sich zwischen Einmaligkeit mit eigener Zukunft und Vergangenheit (Ich) empfindet aber auch in Beziehung mit seiner Umwelt (Wir) setzt (vgl. ebd.: S. 135). Der Mensch vergleicht sich ständig mit seinen Mitmenschen, um Identität zu erlangen, es dreht sich in erster Linie um „Dazugehören“ und „Sich abgrenzen“. (vgl. ebd. 135). Ermann (2011) sagt über Identität wie folgt *„Ich bin nicht, was ich nicht bin.“*, die Identität beschreibt also auch wie wir glauben nicht zu sein (vgl. ebd.: S. 135). *„Identitätsbildung entspricht einer dialektischen Bewegung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft.“* (Borst 1999, S. 13). Für das Erlangen einer Identität braucht der Mensch also ein Gegenüber (vgl. Ermann 2010, S. 2). Identitätsbildung ist jedoch nicht immer möglich, so Borst (vgl. Borst 1999, S. 13).

Menschen besitzen Teilidentitäten, die von den Gegebenheiten abhängig sind. Je nach Situation nimmt der Mensch eine passende Identität an. Zum Beispiel schlüpft dieser in der Arbeitswelt in eine andere Identität als zu Hause oder wenn er sich in einer Gruppe bewegt (vgl. Ermann 2011, S. 136). Welche Teilidentität in welcher Situation zum Vorschein kommt ist abhängig von den Erwartungen und Rollen mit denen ein Mensch konfrontiert wird. Es ist ein ständiges abwägen zwischen den Erwartungen die an ein Individuum gestellt werden und denen, die bereits verinnerlicht sind. Dieser Vorgang wird „Identitätsarbeit“ genannt und diese Identitätsarbeit wird ein Leben lang geleistet (vgl. Ermann 2011, S. 136).

Bei der „übernommenen Identität“ nehmen Jugendliche die Identität von ihren Vorbildern an, ohne sich um alternative Optionen gekümmert zu haben. Dieses Vorgehen zeigt sich darin, dass Jugendliche die Identität von den Eltern oder Freund:innen übernehmen und sich innerlich verpflichtet fühlen, diese auch so auszuleben (vgl. Mienert 2008: 78).

Ein weiterer Begriff ist die „diffuse Identität“. Die Jugendlichen können keine Identität für sich finden, mit der sie sich identifizieren können. Es bedeutet nicht, dass sie keine Identität haben, sondern, dass sie keine eindeutige Identität ausbilden können (vgl. Mienert 2008: 78f.).

2.2.1. Personale vs. Soziale Identität

Eine weitere Unterscheidung findet zwischen personaler und sozialer Identität statt (vgl. Müller 2011, S. 74). Zu dieser Unterscheidung kommt es durch Mead, der zwischen dem „I“ der personalen Identität und dem „Me“ der sozialen Identität unterscheidet (vgl. Müller 2011, S. 74). Einzigartigkeit erlangt eine Person durch die personale Identität und einer individuellen Biografie (vgl. Müller 2011, S. 74). Kennzeichnend sind unter anderem die Kreativität und Autonomie (vgl. Müller 2011, S. 74). *„Personale Identität verleiht dem Individuum Individualität“* (Müller 2011, S. 74). Personale Identität vereint Einzigartigkeit und Individualität und drückt sich über die Persönlichkeit eines Individuums aus (vgl. Müller 2011, S. 338).

Hingegen kennzeichnet die soziale Identität das Zugehörigkeitsgefühl zu Gruppen und gemeinsame Merkmale. Das Individuum versteht dadurch, wer es ist und wer nicht (vgl. Kessler/Mummendey/Otten 2009, S. 46). Abels (2010) sieht die soziale Identität als *„ [...] die Summe der sozialen Bilder von uns, die wir im Laufe der vielen Beziehungen zu Anderen und unter dem sanften Druck der Sozialisation verinnerlicht haben und mit denen wir uns in konkreten Interaktionen konfrontiert sehen.“* (Abels 2010, S. 270).

2.2.2. Identität von Jugendlichen und Migration

Zusätzlich gefordert können Jugendliche durch die doppelte Entwicklungsaufgabe sein, die durch die Migrationserfahrung zu Stande kommt. Die Auseinandersetzung mit den elterlichen Normen und denen des Einwanderungslandes sowie mögliche Ablehnungs- und Diskriminierungserfahrungen können zu weiteren Herausforderungen führen. Auch schulische Schwierigkeiten durch verminderte Sprachkenntnisse können hinzukommen (vgl. Freise 2005, S. 11). Mehrere Faktoren wirken sich auf die Identitätsbildung von Jugendlichen mit Migrationserfahrung aus. Darunter der Umstand, dass von jungen Menschen in familienzentrierten Kulturen ein hohes Streben nach Selbstständigkeit gezeigt wird. Liegt außerdem ein traditionelles Kulturverständnis zu Grunde, sehen sich die Heranwachsenden den Einstellungen der Eltern ausgeliefert. Dies kann einer ausweglosen Situation gleichkommen und die Identitätsbildung beeinflussen. Ein weiterer Faktor, der auf die Identitätsbildung Einfluss nehmen kann, sind Diskriminierungserfahrungen (vgl. Freise 2005, S. 20, zit., nach Adams 1997, S. 39). Jugendliche mit Migrationserfahrung können auch mit einer Unvereinbarkeit von Eigen- und Fremdwahrnehmung konfrontiert sein. Stimmt die eigene Wahrnehmung nicht mit der gesellschaftlichen Wahrnehmung überein, kann die Identitätsbildung gestört sein und eine gleichmäßige Identitätsentwicklung ist nicht möglich (vgl. Woge e.V. 1999, S. 365).

2.2.3. Identität von Jugendlichen, Migration und Schule

Schule als Lebenswelt hat in der Identitätsentwicklung eines Jugendlichen einen großen Stellenwert und beeinflusst diese nachhaltig (vgl. Hagedorn 2014, S. 19). Aus dem Blickwinkel des Interaktionismus fungiert die Schule als ein Ort für Identitätskonstruktionen, da es zu Rollenauseinandersetzungen und Rollenerwartungen kommt, in dem gelernt wird, mit diesen Rollen umzugehen (vgl. Rosen 2014, S. 331). Dabei findet eine Verknüpfung von Teilidentitäten statt (vgl. Krappmann 1998, zit. nach Rosen 2014, S. 331). Voraussetzungen dafür sind Anerkennung und Zugehörigkeit, die Jugendlichen mit Migrationserfahrung im deutschen Bildungssystem jedoch meist verwehrt bleiben. Stattdessen werden sie oft mit Diskriminierung konfrontiert (vgl. Rosen 2014, S. 331). Dies wirkt sich, wird dem interaktionistischen Verständnis Folge geleistet, auf die Identitätsentwicklung von Schüler:innen mit Migrationserfahrung aus. Daraus resultiert ein Balanceakt zwischen personaler und sozialer Identität (vgl. Rosen 2014, 332).

2.3. Sozialisation

Eine Einführung wird an dieser Stelle in den Begriff der Sozialisation, mit Schwerpunkt auf Kindheit und Jugend gegeben, da dieser mit der Identität Hand in Hand geht.

Sozialisation lässt sich aus dem lateinischen Wort „sociare“ übersetzen, was so viel bedeutet wie „verbinden“. Die Sozialisation ist somit die Bindung, die sich zwischen dem Individuum und der Gesellschaft ergibt (vgl. Stein 2017, S. 20). Für Stein (2017) ist Sozialisation *„[...] ein lebenslanger, bidirektionaler Prozess, der die Persönlichkeitswerdung des Menschen in produktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und die Rückwirkung des Menschen auf seine Umwelt beinhaltet. Das Ziel ist die vollständige entwickelte Identität des Einzelnen und die Entwicklung einer gemeinsamen Handlungspraxis.“* (Stein 2017, S. 21). Zu den Sozialisationsinstanzen in der Jugend zählen vor allem Familie, Peer-Groups, Schule und Freizeit (vgl. Hurrelmann et al. 2003, S. 96, vgl. Ecarius 2011, S. 81, vgl. Krappmann 1998, S. 355 und S. 356).

2.3.1. Sozialisation und Familie

Familie nimmt dabei für Kinder und Jugendliche einen besonders wichtigen Stellenwert ein (vgl. Hurrelmann et al. 2003, S. 96). Familie *„fungiert als elementare Sozialisationsinstanz, die alle Entwicklungsimpulse für Kinder koordiniert“* (Hurrelmann et al. 2003, S. 96). Trotz der Wandlungen, denen das klassische Familienbild in den letzten Jahren unterlag, ist die Familie für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen weiterhin von großer Bedeutung (vgl. Langness et

al. 2006, S. 49). Die Prägung in der Familie ist für Hurrelmann (2006) „[...] die früheste und nachhaltigste“ (Hurrelmann 2006, S. 127) und zählt deshalb auch zu den primären Instanzen der Sozialisation (vgl. Hurrelmann 2006, S. 127).

2.3.2. Sozialisation und Schule

Die Schule ist eine weitere bedeutungsvolle Instanz im Bereich der Sozialisation. Jugendliche verbringen ab dem sechsten Lebensjahr bis zum Ende der Schulpflicht die meiste Zeit in Bildungseinrichtungen (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 81). Nach Hurrelmann (2003) gleicht der Eintritt in die Schullaufbahn einem „[...] ersten symbolischen Schritt in die Welt der Erwachsenen“ (Hurrelmann et al. 2003, S. 129). Schule hat die Aufgabe den Kindern und Jugendlichen Rollenerwartungen zu vermitteln, mit dem Ziel die spätere auf sie zukommende Erwachsenenrolle zu beherrschen und auf unterschiedlichste Rollen vorzubereiten (vgl. Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 100).

2.3.3. Sozialisation und Peer Groups

In den Peer-Groups setzt sich der familiäre und schulische Prozess der Sozialisation fort. Das Individuum lernt hier, ein Bestandteil von Gruppen zu sein und ordnet sich Regeln unter (vgl. Hurrelmann 2006, S. 240). Krappmann fasst zusammen, dass Kinder „[...] auf dem Weg zum Erwachsenwerden [...] nicht nur Erwachsene, Eltern, Lehrer und andere Erzieher, sondern auch gleichaltrige Kinder als Interaktionspartner [brauchen], die nicht den Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung haben wie Erwachsene“ (Krappmann 1998, S. 355). Der Vorteil an der Orientierung an Peers liegt darin, dass Kinder in dieser Umgebung nicht aus Furcht, Liebe oder Anerkennung handeln und nicht Folge leisten müssen (vgl. Krappmann 1998, S. 355). Bei Kindern geht es in erster Linie „um gemeinsames Spiel, um Teilen und gegenseitige Unterstützung und Verständnis“ (Krappmann 1998, S. 356). Peer-Groups sind Transiträume die frei von negativen Konsequenzen sind. Peer-Groups stellen einen sozialen Raum dar, indem Abstand von Rollenzuschreibungen genommen wird und sich an den individuellen Leistungen des Gruppenmitglieds orientiert wird (vgl. Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 145).

2.3.4. Sozialisation und Freizeit

Albert et al (2010) und Leven et al. (2010) stellen fest, dass Kinder eine große Auswahl an Freizeitmöglichkeiten haben und Freizeit somit auch ein Teil von Sozialisation ist (vgl. Leven et al. 2010, S. 80). Jedoch differenziert sich „das Freizeitverhalten [...] stark nach Alter, sozialer Herkunft

und Geschlecht“ (Albert et al. 2010, S. 201). Finanzielle Ressourcen sind ein weiterer Faktor, der eine Rolle im Freizeitverhalten spielt (vgl. Leven et al. 2010, S. 83). Medien und Internet erweitern das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Leven et al. 2010, S. 53). Wenn Kinder mit Gleichaltrigen in Austausch treten, eröffnet sich ein sozialer Raum und dieser führt zu einer Weiterentwicklung der Identität. Dieser Raum ist in erster Linie von Freiheit gekennzeichnet (vgl. Albert et al. 2010, S. 201).

2.4. Identität beim symbolischen Interaktionismus

2.4.1. George H. Mead

George H. Mead war ein bekannter Sozialpsychologe. Für ihn sind Geist und Identität gesellschaftliche Phänomene und werden durch Sprache zum Vorschein gebracht (vgl. Mead 1991, S. 15ff.).

Im Vordergrund stehen bei Mead das „I“ und das „me“. Das „I“ *„[...] ist die Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer [...]“* (Mead 1991: 218). Das „me“ hingegen *„[...] ist die organisierte Gruppe von Haltungen anderer [...]“* (Mead 1991, S. 218). Durch die Übernahme dieser Haltungen erlangt das Individuum seine Identität (vgl. Mead 1991, S. 218). Der Sprachprozess ist bei Mead ausschlaggebend für die Entwicklung einer Identität. *„Identität entwickelt sich; sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das heißt im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozeß [sic!] als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses.“* (Mead 1991, S. 177).

Jedes Individuum kann zwischen Körper und Identität unterscheiden. Für manche Handlungen die im Alltag wie von selbst ablaufen bedarf es keiner Identität. Identität ist für sich selbst Objekt und wird somit von anderen Objekten wie beispielsweise dem Körper getrennt betrachtet (vgl. ebd.: S. 178). Identität wird einem Individuum nur dann zuteil, wenn es ihm gelingt, sich selbst zum Objekt machen zu können (vgl. ebd.: S. 178). Sich selbst zum Objekt zu machen gelingt laut Mead *„[...] indem er [das Individuum] die Haltungen anderer Individuen gegenüber sich selbst innerhalb einer gesellschaftlichen Umwelt oder eines Erfahrungs- und Verhaltenskontextes einnimmt [...].“* (Mead 1991, S. 180). Dies gelingt über Kommunikation bzw. signifikante Symbole, dazu zählen beispielsweise Gesten, die von involvierten Personen gleich gedeutet werden und über Kommunikation hervortreten. Reagiert das Individuum selbst auf Kommunikation, die an andere

gerichtet ist und dies Teil des eigenen Verhaltens wird, wo man sich hört und selbst antwortet, stellt sich ein Verhalten ein, demnach ein Individuum sich selbst zum Objekt wird (vgl. ebd. S. 181). *„Die Identität, die für sich selbst Objekt werden kann, ist im Grunde eine gesellschaftliche Struktur und erwächst aus der gesellschaftlichen Erfahrung.“* (Mead 1991, S. 182). Durch Sprache wird den Menschen erlaubt sinnvoll zu handeln. Als Beispiel nennt Mead hier das Halten einer Rede. Das was gesagt wird löst Reaktionen bei dem Gegenüber aus und dessen Reaktion wirkt sich auf die eigenen Handlungen aus und somit auf die Antwort. Bei Unfreundlichkeit wird das weitere Gesagte vom Sprecher selbst abgemildert, sobald dieser merkt, dass es sein Gegenüber verletzen könnte (vgl. Mead 1991, S. 183). Identitäten können auch aufgespalten werden, abhängig von den Individuen mit denen kommuniziert wird und je nach gesellschaftlicher Reaktion (vgl. ebd. S. 184). Unser Denken setzt Symbole voraus, durch diese erst gewisse Reaktionen ausgelöst werden, bei einem Selbst und bei anderen Personen (vgl. ebd. S. 188). *„Entscheidend für die Kommunikation ist, daß [sic!] das Symbol in der eigenen Identität das gleiche wie im anderen Individuum auslöst.“* (Mead 1991, S. 191). Ein gemeinsames Symbolsystem schafft eine funktionierende Verständigung. Daraus resultiert soziales Handeln (vgl. Zimmermann 2006, S. 53).

Neben der Sprache ist das Spiel ein weiterer Faktor für die Identitätsentwicklung. Kinder übernehmen im Spielen oft die Rolle anderer Personen, beispielsweise die Rolle „Mutter“, „Lehrer“, „Polizist“ und sind somit selbst jemand anderer. Das Kind hat in dem Moment zwei Identitäten, die miteinander im Austausch stehen (vgl. ebd. S. 192f.). Wird das Kind älter, wechselt es in die Phase des Wettkampfs (vgl. Abels 2007, S. 29).

Wettkampf ist der dritte und letzte wichtige Faktor, der die Entwicklung der Identität prägt. Hier hat das Kind die Aufgabe Rollen aller Personen, die an einem Spiel teilnehmen, einzunehmen (vgl. ebd.: S. 193f.). Die unterschiedlichsten Reaktionen muss ein Kind im Wettkampf in der eigenen Position anlegen, jede Rolle muss das Kind einnehmen können. Spielregeln haben hier einen bedeutenden Platz und Kinder stellen meist eigene Spielregeln auf (vgl. ebd.: S. 193f.). Der Wettkampf stellt *„[...] den Übergang von der spielerischen Übernahme der Rolle anderer zur organisierten Rolle [dar], die für das Identitätsbewußtsein [sic!] [...] entscheidend ist.“* (Mead 1991, S. 194).

Das Individuum erhält die Identität durch die organisierte Gemeinschaft bzw. der (das) verallgemeinerte Andere. Die ganze Gemeinschaft übernimmt die Haltung der verallgemeinerten Anderen (vgl. ebd.: S. 196). Die zwei Stadien der Identitätsbildung sind laut Mead demnach die Identität des Einzelnen, die durch eine Organisation der Anderen einem selbst gegenüber und zueinander in gesellschaftlichen Handlungen stattfindet, sowie die Identitätsbildung durch die Organisation der verallgemeinerten Anderen (vgl. ebd.: S. 200). Das Individuum passt seine Identität an die seiner gesellschaftlichen Gruppe an, es ist ein gesellschaftlicher Prozess, wobei die Gruppe schon im Vorhinein besteht (vgl. ebd.: S. 205f.). *„Die Struktur seiner Identität [des Individuums] drückt die allgemeinen Verhaltensmuster seiner gesellschaftlichen Gruppe aus [...]“* (Mead 1991, S. 206).

2.4.2. Lothar Krappmann

Bei Krappmann (2010), wie auch Mead (1991) ein Vertreter des symbolischen Interaktionismus, ist Identität ebenso durch einen ständigen Herstellungsprozess geprägt. Identität wird immer wieder neu, je nach Erwartungen und Situation verhandelt (vgl. Krappmann 2010, S. 11).

Von außen werden Erwartungen an ein Individuum herangetragen, die in der Herstellung der Identität berücksichtigt werden müssen. Ungeachtet dessen darf die eigene Vorstellung von Identität nicht außer Acht gelassen werden. Es ist ein Balanceakt zwischen der Erfüllung der Erwartungen und der eigenen Vorstellung (vgl. Krappmann 2010, S. 7). Werden die an ein Individuum herangetragenen Erwartungen nicht erfüllt, *„[...] läuft [das Individuum] Gefahr, in seiner individuellen Besonderheit nicht akzeptiert zu werden“* (Krappmann 2010, S. 7).

Was für Krappmann Identität bedeutet, verdeutlicht folgendes Zitat *„Diese Identität stellt die Besonderheit des Individuums dar; denn sie zeigt auf, auf welche besondere Weise das Individuum auf verschiedenartige Situationen eine Balance zwischen widersprüchlichen Erwartungen, zwischen den Anforderungen der anderen und eigenen Bedürfnissen sowie zwischen dem Verlangen nach Darstellung dessen, worin es sich von anderen unterscheidet, und der Notwendigkeit, die Anerkennung der anderen für seine Identität zu finden, gehalten hat.“* (Krappmann 2010, S. 9). Es steht die Widersprüchlichkeit zwischen den Erwartungen und die Möglichkeit einer Individualisierung in bestimmten sozialen Settings im Vordergrund (vgl. Krappmann 2010, S. 9). Eine „balancierende Identität“ des Individuums ist Voraussetzung für Interaktionsprozesse. Dafür benötigt es die „personale Identität“ und „soziale Identität“. Hier orientiert sich Krappmann an der Definition von Goffman in dem er sagt *„Sie stehen zueinander*

im Widerstreit, denn in der biografischen Dimension der ‚personal identity‘ wird vom Individuum verlangt, zu sein wie kein anderer. In der horizontalen Dimension der ‚social identity‘ dagegen wird das Individuum betrachtet, als ob es mit den vorgegebenen Normen voll zur Deckung zu bringen sei. In dieser Dimension wird ihm folglich zugeschrieben, zu sein wie alle anderen [...] Zwischen ihnen zu balancieren, ist die Leistung des Individuums, die als Ich-Identität bezeichnet werden soll“ (Krappmann 2000, S. 30). Die soziale Identität bedeutet also, so zu sein wie alle anderen, wohingegen die personale Identität das Individuum von den anderen abgrenzt. Krappmann (2000) beschäftigt sich auch mit der Ambivalenz zwischen den Erwartungen. Er sieht diese Diskrepanz als identitätsbildend. Die sogenannte Ambiguitätstoleranz sieht er als Fähigkeit, sich konkurrierenden Erwartungen auseinanderzusetzen und diese zu dulden (vgl. Krappmann 2000, S. 155). Die sogenannte Ambiguitätstoleranz ist besonders bei Interaktionspartner:innen verschiedener Kulturen von Bedeutung. Gibt es keinen Konsens hinsichtlich gemeinsamer Sprache und Normen außerhalb der Interaktionssituation muss jedes Individuum für sich alleine aufs Neue eine Interpretation des Interaktionsprozesses ausbilden (vgl. Krappmann 2000, S. 97). Laut Krappmann (2010) besitzt ein Individuum nur dann eine Identität, wenn diese auch anerkannt wird. Dafür braucht es soziale Beziehungen, in denen es möglich ist, die Erwartungen anzunehmen oder auch abzulehnen. Nur dann ist eine Basis für Anerkennung der Identität gegeben (vgl. Krappmann 2010, S. 35). Es werden immer wieder andere Rollenerwartungen an ein Individuum gestellt, dies verdeutlicht Krappmann (1971): *„Die immer wieder anderen Interaktionspartner und ihre Erwartungen erfordern stets neue Identitätskonstruktionen, die auf wieder andere zukünftige Entwicklungen vorbereitet sein müssen.“* (Krappmann 1971, S. 44).

Unter „Empathie“, auch „role-taking“ (Rollenübernahme) genannt, nimmt das Gegenüber die Rolle des Interaktionspartners ein, um die eigene Rolle bestimmen zu können (vgl. Krappmann 2000 S. 142). Durch die „Identitätsdarstellung“ kann sich das Individuum anderen gegenüber in seiner Ganzheit zu erkennen geben (vgl. Krappmann 2000, S. 168f.). Krappmann (2000) führt auch den Begriff der Rollendistanz, es ist für ihn die Fähigkeit Abstand zur eigenen Rolle einzunehmen, um diese neu zu überarbeiten oder abzulehnen. (vgl. Krappmann 2000, S. 138)

Kennzeichnend für den Interaktionismus ist, dass das Individuum ständig gefordert ist, neu an Interaktionen im sozialen Geflecht teilzunehmen und dabei immer wieder die Identität neu stabilisieren muss (vgl. Krappmann 2010, S. 21). Peter L. Berger und Thomas Luckmann, deren Theorie im nächsten Abschnitt dargestellt wird, gehen im Gegensatz zu Krappmann davon aus,

dass die Identität im primären Sozialisationsprozess festgelegt und im späteren Verlauf nur noch schwer veränderbar ist (vgl. Krappmann 2010, S. 17).

2.5. Sozialisationsprozess nach Peter L. Berger und Thomas Luckmann

In Anlehnung an Mead (1991) sprechen auch Peter L. Berger und Thomas Luckmann von einem gesellschaftlichen Prozess der Sozialisation, die ein Individuum in die objektive Welt einer Gesellschaft einführt (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 140). Es gibt einige Gemeinsamkeiten, die die beiden theoretischen Ansätze vertreten. Meads Ansatz der Identitätsentwicklung geht jedoch stärker auf die psychologischen Prozesse ein, wie dem „I“ und dem „me“.

Berger und Luckmann unterteilen die Sozialisation zusätzlich in die primäre und sekundäre Sozialisation, wobei die primäre Sozialisation die erste und wichtigste Phase darstellt und die Grundlage für die sekundäre Sozialisation bildet (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 141).

In der primären Sozialisation sprechen Peter L. Berger und Thomas Luckmann von „signifikant Anderen“ und stützen sich mit ihrer Sozialisationstheorie auf die Theorie von Mead, dessen „signifikant Anderen“ Menschen in der Umgebung des Kindes sind, die es nachahmt (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 141). *„Jeder Mensch wird in eine objektive Gesellschaftsstruktur hineingeboren, innerhalb derer er auf jene „signifikant Anderen“ trifft, denen seine Sozialisation anvertraut ist.“* (Berger & Luckmann 1997, S. 141). Ein Kind wird in eine spezielle Welt hineingeboren und nimmt sich in dieser Welt wahr und gleichzeitig auch *„[...] in der Färbung der Abneigungen seiner Eltern oder anderer, die seine Primärsozialisation übernommen haben.“* (Berger & Luckmann 1997, S. 141). Im weiteren Verlauf der primären Sozialisation beginnt das Kind sich von den Rollen der „signifikant Anderen“ loszulösen und wendet sich den Rollen und Einstellungen der „generalisierten Anderen“ zu und fängt an, sich mit der Gesellschaft zu identifizieren. Aufgrund dieser Loslösung wird die eigene Identität gefestigt und läutet somit die entscheidende Phase der Sozialisation ein (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 143f.).

Diese Phase der Sozialisation meint, *„daß (sic!) die Gesellschaft als Gesellschaft mit ihrer etablierten objektiven Wirklichkeit internalisiert und zugleich die eigene kohärente und dauerhafte Identität subjektiv etabliert wird.“* (Berger & Luckmann 1997, S. 144). Das Individuum erlebt ab dem Zeitpunkt der Loslösung eine Symmetrie von subjektiver und objektiver Wirklichkeit. *„Was „außen“ wirklich ist, entspricht dem, was „innen“ wirklich ist.“* (Berger & Luckmann 1997, S. 144).

Auch für Berger und Luckmann stellt die Sprache den wichtigsten Faktor für die Sozialisation dar. Diese ist auch dafür verantwortlich, dass eine Übersetzung zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit stattfinden kann. Die Wirklichkeit muss hergestellt werden, die Beziehung zwischen sozialer Welt und Individuum ist ein ständiger Balanceakt. Problemlos erfolgt in der primären Sozialisation die Identifikation, da das Kind keine Wahl hat was die „signifikanten Anderen“ betrifft. Somit muss sich das Kind mit den Bezugspersonen und mit der Welt, in die es hineingeboren wird, zufriedengeben. Aus diesem Grund setzt sich die Primärsozialisation umso fester im Bewusstsein eines Kindes fest (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 145).

Die Sekundärsozialisation baut auf die Primärsozialisation auf und fußt auf der Aneignung rollenspezifischen Wissens. Die Rollen leiten sich entweder direkt oder indirekt von der Arbeitsteiligkeit ab. Internalisiert werden Subwelten, die Wirklichkeiten sind jedoch nur partiell. Da die primäre Sozialisation als Wirklichkeit schon früh verinnerlicht wird, kann es bei der sekundären Sozialisation zu Problemen der Verschränkung beider Internalisierungen kommen (vgl. ebd.: S. 148ff.). Die sekundäre Sozialisation setzt keine gefühlsgeladene Identifikation mit signifikant Anderen voraus und es kann zu Krisen kommen, wenn das Individuum beispielsweise herausfindet, dass die Welt, die durch die Eltern in der Kindheit verkörpert und als die Wirklichkeit wahrgenommen wurde, nicht die einzig existierende Welt ist. Die Wirklichkeit der sekundären Sozialisation ist leichter zu zerstören. Das bedeutet, dass die von den Eltern vermittelte Welt mehr Gewicht für ein Individuum hat (vgl. ebd.: S. 151ff.).

Von gesellschaftlicher Bedeutung ist die Aufrechterhaltung der Symmetrie zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit (vgl. ebd.: S. 157). Die Wirklichkeit der Alltagswelt sichert sich durch Routinen und gesellschaftlichen Interaktionen ab. Signifikant Andere spielen eine große Rolle in der Aufrechterhaltung der Wirklichkeiten (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 159ff.). *„Als „erfolgreiche Sozialisation“ sehen wir ein hohes Maß an Symmetrie von objektiver und subjektiver Wirklichkeit (und natürlich Identität) an.“* (Berger & Luckmann 1997, S. 175).

2.6. Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson

Erikson gilt auch in der heutigen Zeit noch als einer der großen Psychoanalytiker. Seine Schriften fußen auf klinischen Erfahrungen, die er durch ein gemeinsames Arbeiten mit unterschiedlichsten Patient:innen zusammentrug. Ein großes Maß an Aufmerksamkeit gebührt ihm auch aufgrund der Interdisziplinarität. Er versuchte, die Psychoanalyse mit anderen Disziplinen in Verbindung zu bringen, unter anderem auch mit der Soziologie (vgl. Conzen 1996, S. 9). Erikson unternimmt mit

seiner Identitätstheorie den Versuch, das Selbsterleben von Individuen während der einzelnen Lebensphasen zu begreifen (vgl. Conzen 1996, S. 70).

Von Interesse ist Erikson's Stufenmodell, da hier insbesondere die Identitätsentwicklung von Jugendlichen im Vordergrund steht. Diese entsteht in Abhängigkeit des sozialen Umfelds sowie des biografischen Hintergrunds. Wie auch Mead versteht Erikson, was Identitätsfindung betrifft, einen Dialog zwischen Individuum und Gemeinschaft. Einem Individuum wird Identität von Anderen, durch subjektive Erfahrungen von außen zugeschrieben. Wiederum werden durch Reaktionen des Individuums die Anderen, was Gespräche und Äußerungen betrifft, anders auf das Individuum reagieren und somit das Individuum in der Identität verändern (vgl. Conzen 1996, S. 56). Im Zentrum steht dabei die Frage „Wer bin ich und wer bin ich nicht“. Gibt es keine Antwort auf diese Frage, kommt es zu einer Identitätsdiffusion (vgl. Erikson 2015, S. 106f).

Identität ist bei Erikson nicht statisch, sondern muss ständig, aufgrund innerer und äußerer Einflüsse, verteidigt werden (vgl. Conzen 1996, S. 68). Voraussetzung für Identität beziehungsweise dafür, dass ein Individuum überhaupt erst zu einem Sozialwesen wird, sind die ethischen und religiösen Grundwerte seiner Kultur (vgl. Conzen 1996, S. 68). Jugendliche stehen bei Erikson im Zentrum der Identitätsbildung, die durch eine „normative Identitätskrise“ geprägt sein kann (vgl. Conzen 1996, S. 74). „*Das Ende der Adoleszenz ist also das Stadium einer sichtbaren Identitätskrise.*“ (Erikson 1966, S. 140). Die Identitätskrise kann jedoch in verschiedensten Zusammenhängen auftreten. Nicht nur junge Menschen können davon betroffen sein, auch unterdrückte Volksgruppen, Vertriebene und Verfolgte. Erikson gibt jedoch keine eindeutige Definition für „Identitätskrise“ (vgl. Conzen 1996, S. 76).

2.6.1. Stufenmodell

Erikson erarbeitete ein Stufenmodell psychosozialer Entwicklung der Identität. Für ihn ist das menschliche Wachstum durch innere und äußere Konflikte gekennzeichnet (vgl. Erikson 1966, S. 56). Das Stufenmodell beinhaltet acht Phasen, beginnend mit dem Säuglingsalter und endet mit dem reifen Erwachsenenalter.

Die psychosoziale Entwicklung beginnt schon im Säuglingsalter und baut auf den einzelnen Phasen auf, die immer wieder durch Krisen gekennzeichnet sind (vgl. Conzen 1996, S. 74). Hier spielt das Ur-Vertrauen eine große Rolle. Es geht darum, sich auf andere und sich selbst verlassen zu können. Wird dieses Ur-Vertrauen verletzt, resultiert daraus das Ur-Misstrauen. Im Erwachsenenalter erfolgt dadurch der Rückzug aus der Gesellschaft. (vgl. Erikson 1953, S. 15f). Im

Kleinkindalter liegt das Hauptaugenmerk auf der Autonomie. Ein überzeugend frühes Vertrauen ist in dieser Phase ein wichtiger Bestandteil davon und auch ein Hauptfaktor in der gesamten Persönlichkeitsentwicklung. (vgl. Erikson 1953, S. 26).

Den größten Einfluss in die Entwicklung der eigenen Identität hat nach Erikson die Adoleszenz (vgl. Conzen 1996, S. 74). Die Adoleszenz/Jugendphase betrifft die 5. Stufe „Identität vs. Identitätsdiffusion“ (vgl. Erikson 1966, S. 150). In dieser Phase finden sich die Jugendlichen im Experimentieren wieder. Es stehen Entscheidungen zum weiteren Leben an und es ist ein Übergang in die selbstverantwortliche Identität. In den letzten Jahren entstand eine immer größere Kluft zwischen der Geschlechtsreife und der sozialen Mündigkeit der Jugendlichen. Nach Erikson äußert sich dies als eine verlängerte Wartezeit ins Erwachsenenleben. Er bezeichnet diese Zeit als „soziales Moratorium“. In dieser findet sich der junge Mensch einen Platz in der Gesellschaft, in die er hineinzupassen scheint und erreicht so innere als auch soziale Kontinuität (vgl. Conzen 1996, S. 142f.). Der Jugendliche erlebt in dieser Phase erstmal die eigene geschlechtliche Identität. Durch hormonelle Umstellungen kommt es in diesem Alter vermehrt zu Stimmungsschwankungen und Verhaltensänderung sowie Eifersuchtsgefühlen und Trotz. Die Identitätskrise wird demnach durch Regressionen in der psychosexuellen Entwicklung und einer unklaren sozialen Position ausgelöst. Die Position zwischen wackelnder Selbstständigkeit und der nicht mehr so starken Bindung an die Eltern verunsichern die Jugendlichen. Streitigkeiten oder als verletzend wahrgenommenes Verhalten können zu Rollenverwirrungen führen. Die Jugendlichen werden mit der Frage konfrontiert, wer er oder sie ist, wer man sein möchte und das eigene Dasein in Frage gestellt (vgl. Conzen 1996, S. 143f.). In dieser Phase ist Rückhalt, Unterstützung sowie Anerkennung sehr wichtig. Den Jugendlichen muss Aufmerksamkeit zuteil sein. Jugendliche brauchen das Gefühl eines verlässlichen Umfelds. Auch Idole spielen in diesem Alter eine wichtige Rolle und werden mitunter nachgeahmt, dies dient nach Erikson zur Gestaltung der eignen Wertewelt und Ich-Ideals. Gleichaltrige nehmen eine höhere Stellung ein als die eigene Familie, es kommt zu Gruppenbildung, den sogenannten Peer- Groups. In keiner anderen Lebensphase ist diese so bedeutend wie in der Adoleszenz. Erikson spricht hier von einem Versuch der Identitätsdarstellung und Identitätsdefinition. Es gibt einheitliches Verhalten, Kleidung, Normen und einen Rückzugsort bei Gleichgesinnten (vgl. ebd.: S. 144f.). Im Mittelpunkt stehen in dieser Phase auch die Liebesbeziehungen. Schule, Eltern sowie die Gleichaltrigengruppe treten in den Hintergrund, im Mittelpunkt steht das jeweils andere Geschlecht. Die Liebe ist ein Versuch zur eigenen Identität zu gelangen, es ist wichtig zu wissen, wie das eigene Geschlecht eingeschätzt

und anerkannt wird (vgl. ebd.: S. 145f.). Conzen ergänzt, dass auch die Berufswahl bzw. der Berufswunsch eine Schlüsselkomponente in der Identitätsbildung darstellt. Eine Unsicherheit bezüglich der beruflichen Zukunft kann eine Identitätskrise nach sich ziehen. Einerseits können die Ausbildungen und beruflichen Entscheidungen zu einem schönen Lebensabschnitt werden, andererseits kann dies durch Ausbildungsabbrüche, mehrmaliges Wechseln des Studienfachs, Angst vor privaten oder beruflichen Verpflichtungen zu einem Druck werden, um Chancen nicht zu verpassen (vgl. ebd.: S. 146.). Aus Angst davor werden berufliche sowie private Fehlentscheidungen getroffen und das Individuum im weiteren Verlauf von der Identitätskrise eingeholt (vgl. Conzen 1996, S.146f.).

Werden die Heranwachsenden mit einer Identitätsdiffusion konfrontiert, kommt es zu Abgrenzungsbemühungen. Diese können durch Intoleranz und/oder Vorurteile zum Vorschein gebracht werden (vgl. Krappmann 1997, S. 76). Die Abgrenzung findet gegenüber Personen statt, deren Kleidungsstil oder Musikgeschmack nicht mit dem eigenen übereinstimmt (vgl. Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 151).

3. Forschungsstand

Bekam das Thema der Identitätsbildung junger Menschen mit Migrationserfahrung in den 90er Jahren noch wenig Aufmerksamkeit, ist das Interesse und der Anteil an Studien, auch aufgrund der wachsenden Zuzüge, in den letzten Jahren gestiegen (vgl. King & Koller 2015, S. 105). In diesem Kapitel wird nun ein kurzer Einblick in schon vorhandene Studien und deren Erkenntnisse gegeben. Da sich Deutschland und Österreich hinsichtlich Sprache, Religion sowie Werten und Normen ähneln und eine eher geringe Studienlage in Österreich herrscht, kommen hier auch deutsche Studien zur Anwendung.

3.1. Studienlage

3.1.1. Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung

Im „DJI- Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020 – Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland“ befasst sich die Autorin Jähnert mit den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung und den Einfluss auf deren Entwicklung (vgl. Jähnert 2020, S. 48). Die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen prägen in erster Linie die Familienzusammensetzung sowie die Wohnsituation (vgl. Jähnert 2020, S. 50). Kinder mit Migrationserfahrung leben durchschnittlich öfter bei verheirateten Eltern und wohnen mit mehreren Geschwistern zusammen und haben im Schnitt weniger Wohnraum zur Verfügung, da Familien mit Migrationserfahrung öfters in Großstädten leben, als Familien ohne Migrationserfahrung. Sowohl Familienzusammensetzung als auch Wohnverhältnisse wirken sich auf die Beziehungen innerhalb der Familie, sowie auf die Freizeitgestaltung und der sozialen Teilhabe aus. Durch den begrenzten Wohnraum muss das Treffen von Freund:innen etc. nach draußen verlegt werden und ist in der Wohnung nicht möglich, was zu vermehrten sozialen Ausschlüssen führen kann (vgl. Jähnert 2020, S. 54). Die Freizeitgestaltung findet übermäßig oft in der Natur und somit nicht kostenpflichtigen Angeboten statt. Zudem sind zugezogene Familien häufiger von Armut betroffen, was sich auf die soziale Teilhabe, kulturelle Bildung sowie gesellschaftliche Teilhabe und Identifikation negativ auswirkt (vgl. Jähnert 2020, S. 63).

Wie Kinder und Jugendliche ihre Freizeit gestalten unterscheidet sich grundlegend nach Alter, Geschlecht und Migrationserfahrung. Typische Freizeitaktivitäten sind Fernsehen, Musik hören, soziale Netzwerke, Basteln und SMS schreiben. Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung verbringen jedoch viermal so viel Zeit mit ihrer Familie als Kinder und Jugendliche ohne

Migrationserfahrung (vgl. ebd. S. 77f.). Kostenpflichtige Angebote werden dabei meist nicht in Anspruch genommen (vgl. ebd. S. 63). Die Autoren Palentien und Harring (2010) führen in ihrer Arbeit zu *„Jugendliches Risikoverhalten, Drogenkonsum und Peers“* ergänzend aus, dass je älter die Kinder werden, die Freizeitinteressen eher an die der Peers angepasst werden. Die gemeinsame Zeit mit der Familie wird dementsprechend weniger und die Zeit, die mit den Peers verbracht wird, ist bedeutsam für die Sozialisation junger Menschen (vgl. Palentien & Harring 2010, S. 365). Einen Blick auf die Verwendung sozialer Medien in der Freizeit werfen Friedrichs und Sander (2010). Zum Einsatz kommen diese in erster Linie für die Kommunikation, Pflege von Freundschaften und den generellen Kontaktaufbau (vgl. Friedrichs & Sander 2010, S. 297). Mataloni (2023) beschäftigt sich im Rahmen der Publikation *„Junge Menschen gehen ihren Weg“* (vgl. Flecker et al. 2023) mit der Freizeit junger Menschen im Zeitraum von zwei Jahren. Abgesehen vom Vorhandensein einer Migrationserfahrung gelangt sie zu dem Ergebnis, dass ein Großteil junger Menschen, nämlich 86%, die freie Zeit zu Hause verbringt, 50% mit Social Media, und 33% bei Freund:innen. Bedingt durch die Coronawelle verlagern die Jugendlichen ein Jahr darauf ihre Freizeitaktivitäten vermehrt ins Freie. Mit geringer und konstanter Ausprägung werden auch Sportstätten, Cafés und Geschäfte als Ort der Freizeitgestaltung genannt (vgl. Mataloni 2023, S. 250). Die Jugendlichen nutzen ihre Freizeitaktivitäten für die Selbsterprobung, den Ausgleich und die Anpassung (vgl. Mataloni 2023, S. 250). Außerdem kommt in dieser Studie hervor, dass junge Frauen durch die Rollenerwartungen einem stärkeren Ausmaß von Identitätszumutungen ausgesetzt sind und die Handlungsräume begrenzt sind (vgl. Mataloni 2023, S. 254). Jugendliche können in ihrer Freizeit von Fremdbestimmungen geleitet sein und bevorzugen es, Orte aufzusuchen an denen sie selbst sein können (vgl. Mataloni 2023, S. 257). Eltern von Kindern mit Migrationserfahrung bevorzugen eine Erziehung unter dem Einfluss von Kontrolle und Gehorsam und weniger von Selbstständigkeit. Dies hat eine höhere Bindung zur Familie zur Folge, die auch durch das tendenziell vermehrte zusammenwohnen beider Elternteile erklärbar ist. Kinder beziehungsweise Jugendliche verändern ihre eigenen Autonomieansprüche im Laufe der Jahre, trotzdem bleibt die überdurchschnittliche Wichtigkeit der Familie bestehen. Die Weitergabe von Werten und Einstellungen bleibt über mehrere Generationen bestehen, wird jedoch nach jeder weiteren Generation etwas abgeschwächt (vgl. Jähnert 2020, S. 76). Ergänzend dazu führt Ecarius (2013) in seiner Arbeit *„Familie – Identität – Kultur“* aus, dass das Kind aufgrund familiärer Reaktionen auf Verhaltensweisen damit beginnt eine Ich-Identität auszubilden (vgl. Ecarius 2013, S. 56).

Auch haben Eltern von Kindern mit Migrationserfahrung einen großen Einfluss auf die Freundeswahl. Die Größe des Freundeskreises unterscheidet sich aufgrund des Geschlechts, dem Vorhandensein einer Migrationserfahrung und der familiären Herkunft. Kinder mit Migrationserfahrung haben im Schnitt 5,8 enge Freund:innen, wohingegen Kinder ohne Migrationserfahrung bei 5,1 engen Freund:innen liegen. Der größere Freundeskreis kann jedoch nicht mit einer besseren sozialen Integration gleichgesetzt werden. Kinder mit Migrationserfahrung haben überwiegend Freund:innen aus der eigenen Familie und/oder Verwandtschaft (vgl. Jähnert 2020, S. 81). King und Koller (2009) bringen in ihrer Publikation *„Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen“* weiters zum Ausdruck, dass Peers in der Adoleszenz eine wichtige Kategorie im außerfamiliären Explorationsverhalten einnehmen (vgl. King & Koller 2009, S. 10). Interethische Beziehungen sind vor allem für Kinder mit Migrationserfahrung für einen leichteren Zugang zur Mehrheitsgesellschaft von Bedeutung, jedoch führen die Kinder meist Freundschaften, in denen Ähnlichkeiten zum kulturellen Kapital bestehen (vgl. Jähnert 2020, S. 84). Der Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein ist von unterschiedlichen Prozessen geprägt. Im Hinblick auf Jugendliche mit Migrationserfahrung können sich diese jedoch *„[...] im Verlauf der Adoleszenz sowohl im Verhältnis zur Familie und deren Migrationsgeschichte als auch in Bezug auf die außerfamiliäre soziale Umgebung potenziell neu verorten.“* (vgl. King & Koller 2015, S. 109). Jugendliche mit Migrationserfahrung sind nach King & Koller (2015) mit einer doppelten Transformationsanforderung konfrontiert. Der Übergang zum Erwachsenwerden und die Migrationserfahrung sind Herausforderungen, mit denen die Jugendlichen versuchen müssen umzugehen (vgl. King & Koller 2015, S. 111). Zentral sind auch Wünsche und Lebensziele, die die Jugendlichen verfolgen. Dazu findet sich in der Shell-Studie die 2019 durchgeführt wurde und an der 2.572 Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren teilnahmen der Wunsch nach Familie, sozialen Beziehungen und Unabhängigkeit. Bei Jugendlichen, allem voran jene aus dem ehemaligen Jugoslawien, stehen Wohlstand und Reichtum an erste Stelle der Wünsche und Lebensziele (vgl. Shell-Studie 2019, S. 23f.).

3.1.2. Peers, Zugehörigkeit und Familie

In der Studie *„Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland“*, (2011) befassen sich Aladin El-Mafaalani und Ahmet Toprak mit den Lebenswelten, Denkmuster und Herausforderungen türkischer und arabischer Jugendlicher in Deutschland. Im Mittelpunkt der Studie stehen konservative türkische und arabische Familien, die der unteren sozialen Schicht angehören (vgl.

El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 9). Ergänzend werden weitere Autor:innen, unter anderem King (2013), King und Koller (2015), Ecarius (2013) und Reinders (2010) für den Forschungsstand herangezogen.

Kinder und Jugendliche bekommen die Wichtigkeit von Gemeinschaft, Werten sowie Normen der Eltern schon früh mit auf den Weg. Halten sich die Jugendlichen daran, ist Ihnen ein Zusammenhalt in der Gemeinschaft sicher. Daraus resultiert jedoch eine Überforderung bezüglich der Entscheidung zwischen Freiheit und Sicherheit. Die von der Mehrheitsgesellschaft entgegengebrachte Anerkennung passt meist nicht mit dem Sozialisierungsprozess der Jugendlichen zusammen und in einigen Fällen bleibt die Anerkennung auch aus. Weiters vertrauen Jugendliche ihren Familien und Freund:innen bedingungslos und sozialen Institutionen wie beispielsweise der Schule wird vermehrt Misstrauen entgegengebracht (vgl. El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 71ff.). An erster Stelle steht bei den Jugendlichen die „Ehre“, es ist der Grundstein der Denk- und Handlungsmuster. Auch Loyalität ist bei Freundschaften von zentraler Bedeutung und es wird sich immer für Freund:innen eingesetzt, auch auf die Gefahr hin, selbst verletzt zu werden (vgl. El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 77f.). Für die Sozialisation stellen sich Peergroups als besonders wichtig heraus. Sowohl bei deutschen als auch bei muslimischen Jugendlichen stellt die Gruppenbildung einen wichtigen Prozess im Erwachsenwerden dar (vgl. El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 84). Ergänzend dazu unterscheidet King (2013) in der Publikation *„Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in der modernisierten Gesellschaft“* zwischen den geschlechtlichen Gruppenbildungen. Mädchen sind im Gegensatz zu Jungen weniger oft in Gruppen zu finden. Die Anerkennung suchen sich Mädchen in erster Linie bei ihrer Familie (vgl. King 2013, S. 256).

Bei den muslimischen Jugendlichen unterscheidet sich der Peer Group Prozess hinsichtlich der Intensität und dem Einsetzen zu einem früheren Zeitpunkt, aufgrund der gesellschaftlichen und kulturellen Umorientierung. Die kulturelle Umorientierung liegt Faktoren wie Arbeitslosigkeit oder Diskriminierung zugrunde. Den muslimischen Jugendlichen dient die Gruppe einerseits zur Orientierung und andererseits auch zur Identitätsarbeit (vgl. El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 84f.). Die Untersuchung von Altmann (2010) beschäftigt sich mit Geschlechterunterschiede in Kinderfreundschaften. Freundschaften, so Altmann (2010), sind nicht stabil, sondern unterliegen durch innere und äußere Einflüsse einer ständigen Veränderung (vgl. Altmann 2010: 105). Zur selben Einschätzung kommen auch Azimita & Ittel (2002) die sich mit der Freundschaft und der Identitätsbildung in der Adoleszenz befassen. Im Laufe der Zeit werden Freundschaften zu immer

intimeren Beziehungen. Loyalität und Verlässlichkeit sind Erwartungen, die an Freundschaften geknüpft werden (vgl. Azimita & Ittel 2002, S. 103). Dies unterstreicht auch Ecarius (2013) in seiner Publikation *„Familie – Identität- Kultur“*, denn der Einfluss der Eltern ist bei der Freundeswahl von großer Bedeutung. Freund:innen werden aufgrund von Ähnlichkeit ausgesucht und festigen somit das soziale Milieu der Familie (vgl. Ecarius 2013, S. 87f.). Harring (2010), der sich der Untersuchung dem Freizeitverhalten in der Adoleszenz widmet, teilt diese Einschätzung, indem Freundschaften eher zu Personen mit gleicher nationaler Herkunft geknüpft werden (vgl. Harring 2010, S. 36). Die gleichen Interessen und das Vertrauen in Freundschaften stehen auch bei Reinders, der sich mit Peers, Peerbeziehungen und Migration befasst, im Vordergrund (vgl. Reinders 2010, S. 135). Damit konform gehen auch König (2007) und Jessen (2015) in ihren Publikationen zum Thema Selbstpräsentation von Jugendlichen und Jugendmode. Die Zugehörigkeit zu Gruppen drückt sich bei beiden Autorinnen unter anderem durch Kleidung und Marken aus, die zur Selbstpräsentation dienen (vgl. König 2007, S. 96f., Jessen 2015, S. 18). Sprachen sind auch ein Faktor für Zugehörigkeit. Für Boos-Nünning & Karakasoglu (2006), in deren Studie die Lebenswelten von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationserfahrung im Fokus stehen, stellt die Sprache des Herkunftslandes die Alltagssprache dar (vgl. Boos-Nünning 2006, S. 292f.). Die Jugendlichen mit Migrationserfahrung profitieren vom Erlernen der deutschen Sprache von Gleichaltrigen (vgl. Reinders 2003, S. 14).

3.1.3. Identitätsbildung von Jugendlichen in Familie, Schule und Ausbildung

In der Publikation von King und Koller (2015) beschäftigen sich die Autor:innen mit adoleszenten Entwicklungs- und Bildungsverläufen von Migrant:innen. Darin stellen sie fest, dass Individuen, selbst wenn sie nicht unmittelbar von einer Wanderung betroffen sind, sondern sich in zweiter oder dritter Generation befinden, vermehrt als „Migrant:innen“ wahrgenommen werden und durch Anpassungsversuche als „sichtbare Minderheiten“ in unterschiedlichsten Lebensbereichen Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren. Sei es am Arbeitsmarkt, in den Schulen oder in Medien durch unterschiedlichste Etikettierungen (vgl. Benbassa 2010, zit. nach King & Koller 2015, S. 108). Die Jugendlichen müssen sich in dieser Position einfinden, frei von selbstbestimmten Entscheidungen über die Wanderung, abgeschnitten von Ursachen und Hintergründe, jedoch geprägt von den durch die Eltern weitergegebenen Sozialisations- und Bildungsprozessen (vgl. King & Koller 2015, S. 108f.). Schwarz (2014) befasst sich in seiner Publikation mit der Adoleszenz in palästinensischen Flüchtlingscamps. Darin berichtet er davon, dass Eltern hohe Erwartungen an ihre Kinder richten. Die Hoffnung liegt darin, dass diese die

Lebensträume und Wünsche ihrer Eltern erreichen (vgl. Schwarz 2014, S. 40). Ähnlich argumentiert auch King (2013) in ihrer Publikation *„Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften“*. Je nach Herkunftsmilieu der Eltern und deren Möglichkeit nach Individuation werden Lebensträume auf die eigenen Kinder übertragen, es kann sich in Überforderung der Eltern äußern und daraus Einschränkungen für die Kinder resultieren. Die Herkunft spielt dabei eine untergeordnete Rolle, jedoch kann es Jugendlichen ohne Job oder mit Migrationserfahrung an vielgeschätzter Anerkennung mangeln und Schuldgefühle entstehen lassen (vgl. King 2013, S. 112). Auch im Ausbildungsbereich erfahren junge Erwachsene mit Migrationserfahrung Ungleichheiten. Bildungs-, Karriere- und Aufstiegschancen liegen den sozial ungleichen Startbedingungen zugrunde, haben aber eine große Bedeutung, da eine Statusverbesserung von nachfolgenden Generationen erwartet wird, um „[...] eine günstigere soziale Platzierung [zu] erreichen und auch die Mühen der Migration [zu] kompensieren.“ (King & Koller 2015, S. 112). Mit dem schulischen Erfolg von Mädchen und Jungen mit Migrationserfahrung befassen sich Segeritz, Stanat und Walter (2010). Dabei kommen sie zum Schluss, dass Jugendliche mit Migrationserfahrung bezüglich des Erfolgs in der Bildungslaufbahn meist hinter diejenigen ohne Migrationserfahrung bleiben (vgl. Segeritz, Stanat & Walter 2010, 183f.). Schaupp (2014) weist in ihrer Arbeit *„Identitätsprozesse im Zusammenhang schulischer Übergänge“* darauf hin, dass Jugendliche durch Krisen und Reflektionen, die in der schulischen Übergangsphase vermehrt auftreten zu neuen Lebensentwürfen die identitätsstiftend sind, gelangen (vgl. Schaupp 2014, S. 742f.).

In der Schule stattfindende Diskriminierungserfahrungen haben Auswirkung auf die Ablösung von der Familie. Familienbeziehungen sind jedoch wichtig für die Entwicklung der Jugendlichen, worin durch psychosoziale Veränderungsprozesse Voraussetzungen für die schulischen Bildungsverläufe geschaffen werden. Auch pädagogische Interaktionen tragen dazu bei, sofern keine Zuschreibung von Differenz stattfindet. Es muss ein Austausch unter kommunikativ Gleichen zugänglich sein (vgl. King 2009, S. 43). Sailer & Schuth (2014) kommen in ihrer Publikation *„Berufswahl und Identitätsbildung am Beispiel von Laufbahnentwicklungstheorien: Empirische Befunde“* zu dem Schluss, dass die Berufswahl einen mehrjährigen Prozess darstellt, in dem Milieu und soziale Herkunft Einfluss nehmen. Genauso lenken familiäre Rollenidentitäten junge Erwachsene in der beruflichen Entscheidungsfindung (vgl. Sailer & Schuth 2014, S. 552).

Hagedorn (2014) führt in seiner Publikation *„Jugend, Schule und Identität: Eine Einführung in das Themenfeld“* weiter aus, dass Schule auch Einfluss auf Freundschaften hat, indem enge sowie flüchtige Bekanntschaften geschlossen und gemeinsame Erfahrungen gesammelt werden.

Wechselseitige Handlungen gestalten die Kultur- und Sozialwelt mit. In der Schule haben die Jugendlichen die Chance auf Rollenerprobung und Rollenhandeln (vgl. Hagedorn 2014, S 18f.). „Schule leistet hierüber ihren Beitrag in der Vergesellschaftung des jugendlichen Individuums.“ (Hagedorn 2014, S. 19).

3.1.4. Ausschluss- und Anerkennungserfahrungen von Jugendlichen

Die Autor:innen Mijic, Pohn-Lauggas & Reinprecht (2020) haben in ihrem Beitrag *„Ich bin ja aus Bosnien...“ Ausschluss- und Anerkennungserfahrungen einer postmigrantischen Jugendlichen in Wien*, in der Studie *“Wege in die Zukunft”* (vgl. Flecker et al. 2020) eine Einzelfallanalyse in den Vordergrund gestellt, anhand derer Herkunft und potentielle Ausschluss- und Anerkennungserfahrungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund erhoben werden. Die Herkunft wurde von den Schüler:innen erst im Nachfrageteil der Interviews angesprochen, fand somit in der biographischen Selbstbeschreibung keinen zentralen Platz. Aus 8 möglichen Interviews wurde ein Interview eines Mädchens ausgewählt, deren Vater aus Bosnien stammt und sie selbst in Österreich geboren wurde (vgl. Mijic, Pohn-Lauggas, Reinprecht 2020, S. 277f.). Ausschlusserfahrungen spielen für das Mädchen in den Erzählungen eine Rolle, die sich in Familiengeheimnissen ihr gegenüber zeigen. Sie findet sich in einem Perspektivenwechsel, einer Parallelität zwischen Kindsein und Erwachsensein wieder. Aufgrund dieser beiden zentralen Erkenntnisse wird ein möglicher Zusammenhang zwischen dem Perspektivenwechsel und den Ausschlusserfahrungen hergestellt. „Liebe“ stellt sich in der Phase des Kindseins als eine gewünschte Form der Anerkennung heraus, nach der sich das Mädchen in der Erzählung sehnt. Aus Perspektive des Erwachsenseins bemüht sich das Mädchen um Anerkennung von Außenstehenden, sie zeigt ein erwachsenes Verhalten und reagiert somit auf Ausschluss. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Adoleszenz und Migration mit Trennung und Transformation Hand in Hand gehen. Jugendliche sind mit einer aktiven Rekonstruktionsarbeit konfrontiert, welches ein Verbinden widersprüchlicher Erfahrungen beinhaltet (vgl. Mijic, Pohn-Lauggas, Reinprecht: 2020, S. 295ff.).

4. Methodisches Vorgehen / Forschungsdesign

4.1. Projektbeschreibung „Wege in die Zukunft“ und Datenerhebung

Um das Forschungsinteresse bestmöglich beantworten zu können werden Interviews aus der Studie „Wege in die Zukunft“ von Flecker et al. (2020) verwendet. Zu Beginn der ersten Welle besuchten die Schüler:innen die letzte Klasse der „Neuen Mittelschule“ in Wien. Bei dieser Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie, die über mehrere Jahre wiederholt wurde und sowohl ein qualitatives als auch quantitatives Panel vereint (vgl. Flecker et. al. 2007 S. 7).

Das Projekt wurde mit der Bildungsdirektion für Wien, dem Wiener Arbeitnehmer:innen Förderungsfonds (WAFF), Arbeiterkammer Wien, Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz sowie dem Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung umgesetzt (vgl. Wöhrer: 2019). Im Jahr 2017 startete die erste Welle der qualitativen Erhebungen und ist auf mindestens 5 Jahre angelegt. Die letzte Erhebungswelle fand 2022 statt. Mehrere Lebensbereiche von Schüler:innen werden mit dieser Studie abgedeckt, unter anderem auch Identitätsbildungsprozesse, die für diese Arbeit von Bedeutung sind (vgl. Flecker et. al. 2020, S. 7). Die Qualität der Vergesellschaftung von jungen Menschen basiert auf der Grundlage von vier Dimensionen: „[...] (1) Reproduktion sozialer Ungleichheit, (2) institutionelle Arrangements, (3) Autonomie und Aneignung sowie (4) Zugehörigkeit und Anerkennung.“ (Flecker et. al. 2020, S. 7). Über mehrere Jahre werden Interviews mit denselben Schüler:innen an fünf verschiedenen NMS im Raum Wien durchgeführt. Die Studienteilnehmer:innen wurden nach einem möglichst unterschiedlichen sozioökonomischen Status ausgewählt (vgl. Flecker et.al 2020, S. 63). Durch die Interviews soll es möglich sein, die Einflüsse auf die Identitätsbildung während der für einen Menschen prägendsten Zeit, der Adoleszenz, zu erfragen. Es soll eine Analyse von Längsschnittdaten über mehrere Jahre erfolgen, um die Identitätsentwicklung der Schüler:innen über einen längeren Zeitraum zu beobachten und Schlüsse daraus ziehen zu können. Für die erste Erhebung kam das narrative Interview nach Fritz Schütze (1983) zum Einsatz, welches durch Offenheit gekennzeichnet ist, um Erzählungen generieren zu können. Die weiteren Interviews waren problemzentrierte Interviews, um die Themen der jeweiligen Erhebungswellen aufgreifen zu können. Für die Auswertung wurden Transkripte der Interviews mit ein und derselben Schülerin der NMS in Wien herangezogen. Die Schülerin besucht zur Zeit des ersten Interviews im Jahr 2017 die letzte Klasse einer Wiener NMS und wurde mit Ausnahme eines Jahres über die ganze Projektlaufzeit interviewt.

4.2. Das narrative Interview

Das narrative Interview von Fritz Schütze (1983) ist in der qualitativen Sozialforschung und insbesondere in der Biographieforschung ein wichtiges Erhebungsinstrument.

Es erlaubt den Interviewten einen Rückblick auf bestimmte Lebensabschnitte und ein Wiedererleben, das zu einer umfassenden Reproduktion des Erlebten leiten soll und somit eine ausführliche Erzählung nach sich zieht (vgl. Küsters 2009, S. 21).

„Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist.“ (Schütze 1983, S. 285).

Das Interview zeichnet sich durch das Prinzip der Offenheit aus und ist nicht hypothesengeleitet. Im Vordergrund steht die zu interviewende Person und deren Relevanzen. Die Themen, der Gesprächsverlauf und die Gewichtung kann somit durch die Interviewpartner:innen gestaltet werden. Wie das Gespräch abläuft und gelenkt wird, wird somit der interviewten Person überlassen und keine Einschränkungen seitens der InterviewerIn gemacht. Der Einstieg in die Erzählung wird durch eine offene Erzählaufforderung generiert, die der interviewten Person genügend Raum lässt (vgl. Rosenthal & Loch 2002, S. 1f.). *„Narrationen sind - im Alltag wie im Forschungsinterview - eine Ressource der Selbstvergewisserung und des sich (wechselseitig) Verständlichmachens, d.h. sie unterstützen Selbst- und Fremdverstehprozesse während des Kommunikationsverlaufes.“* (Rosenthal & Loch 2002, S. 2). Erzählungen resultieren aus Erinnerungsprozessen, lassen eine Nachbildung verschiedenster Erlebnisse zu und zeigen, wie dieses Erleben die Deutungsmuster der Interviewten prägt (vgl. ebd. 2002, S. 5). Um diese Erzählungen vollständig ausführen zu können, unterliegen die Interviewpartner:innen drei zentralen Erzählpflichten: dem Gestaltschließungszwang, dem Detaillierungszwang und dem Kondensierungszwang.

Der Ablauf eines narrativen Interviews ist wie folgt:

Die *Erzählaufforderung* bildet den Ausgangspunkt. Diese wird vollkommen offen gestaltet. Daran schließt die Phase der *Haupterzählung* an. Durch Nicken und aktiven Zuhören wird Interesse gezeigt. Die Interviewer:innen zeichnen während des Gesprächs Notizen für später auf und unterbrechen den Befragten während des Erzählens nicht. Das Ende bildet der *Erzählkoda*, indem der/die Interviewte durch ein *“So, das war’s”* oder ähnlich den Abschluss der Erzählung einleitet.

Um unklare Sequenzen für die Interviewer:innen verständlich zu machen, schließt direkt daran eine erzählinterne sowie erzählexterne Nachfragephase an (vgl. Schütze 1983, S. 285).

Der Interviewabschluss soll sowohl einvernehmlich als auch und positiv sein. Besondere Beachtung muss darauf gelegt werden, dass traurige oder traumatische Erlebnisse nie am Ende einer Erzählung stehen. Interviews werden im besten Fall mit einer schönen Erinnerung abgeschlossen. Die Nachfragephase bildet einen wichtigen Teil der Interviewform, da es in dieser Phase darum geht, den Redefluss wieder anzukurbeln, um auf speziell Erzähltes nochmal genauer eingehen zu können. Der Nachfragephase kommt deshalb auch eine besondere Bedeutung zu (vgl. Rosenthal 2002, S. 226ff).

Der Wahl des Interviewortes ist von großer Wichtigkeit. Primär steht der Wohlfühlfaktor der Interviewperson an erster Stelle. Der beste Ort für das Gespräch ist demnach das Zuhause des Interviewpartners (vgl. Brüsemeister 2008, S. 127).

Vor dem Einstieg in das Gespräch ist es besonders wichtig, dass der Gesprächspartner, die Gesprächspartnerin erfährt, dass es sich um einen bestimmten Lebensabschnitt seinerseits bzw. ihrerseits handelt. Die Ausführungen mögen so ausführlich wie möglich sein und dass die Person dabei vom Interviewer, der Interviewerin nicht unterbrochen wird. An dieser Stelle wird auch noch der Punkt der Anonymisierung angesprochen und dass die Daten ohne ausführliche Einwilligung nicht an Dritte weitergegeben werden. Auch wird der Interviewperson eine Einverständniserklärung mit allen wichtigen Informationen zum Unterzeichnen vorgelegt (vgl. Brüsemeister 2008, S. 128).

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und zwar ab dem Zeitpunkt, indem der bzw. die Interviewte das Interview eröffnet. Es werden allgemeine Erklärungen, sowie Informationen zum Datenschutz, als auch die Einstiegsfrage aufgenommen. Die erzählgenerierende Frage soll zu Erzählungen seitens des Interviewpartners anregen. Nachfragen sind für den Interviewer ab dem Zeitpunkt möglich ab dem der Gesprächspartner nicht mehr weiter weiß. Das Gespräch ist beendet, wenn der/die Interviewpartner:n mit einer Koda schließt. Im Anschluss daran wird die Nachfragephase eingeleitet. In schwierigen Situationen, zum Beispiel durch weinen der Befragten aufgrund einer traumatischen Geschichte muss das Gespräch unterbrochen oder im schlimmsten Fall sogar abgebrochen werden (vgl. Brüsemeister 2008, S. 127ff).

4.3. Das problemzentrierte Interview

Die Interviewer:innen verfügen beim problemzentrierten Interview nach Witzel (1985), dessen Ausgangspunkt ein soziales Problem darstellt, über Vorkenntnisse. Diese müssen von den Interviewer:innen offengelegt werden. Das Vorwissen ist hilfreich, um sich in die Aussagen des Interviewten/der Interviewten hineindenken zu können. Weiters werden soziodemographische Daten erhoben, die eine Einordnung der Antworten erleichtern (vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 24). Das Prinzip der Prozessorientierung folgt induktiven und deduktiven Schritten. Beginnend mit dem Sammeln von Daten und anschließend dem Sortieren und Interpretieren. Daraus folgen Kategorien und Theorien, aufgrund dessen neue Erkenntnisse generiert werden können. Durch das deduktive und induktive Vorgehen ist es den Interviewer:innen möglich, spezifische Nachfragen aufgrund des Gesagten zu stellen (vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 27ff.). Das Prinzip der Gegenstandsorientierung erlaubt den Einsatz unterschiedlicher Methoden und diese zu verschränken (vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 29).

Obwohl es sich beim problemzentrierten Interview um eine qualitative Erhebungsmethode handelt, kommen kurze Fragebögen zum Einsatz um die biographischen Daten abzufragen und den Gesprächseinstieg zu erleichtern. Dadurch können Störungen durch Nachfragen während des Interviews vermieden werden. Ein weiteres Charakteristikum ist der Leitfaden, der die Interviewer:innen dabei unterstützt soll, beim Vorgehen die Kontrolle zu behalten. Eine Aufzeichnung der Gespräche ist unumgänglich. Diese hilft den Forscher:innen sich voll und ganz auf das Gesagte zu fokussieren und die Interviewperson bezüglich Signale, Deutungen usw. beobachten zu können. Auch werden Gesprächsnotizen geführt, um Informationen während des Interviews festzuhalten, die im Nachgang für das Verstehen des Gesagten zum Einsatz kommen (vgl. Witzel 1985, S.236 ff.).

4.4. Themenanalyse

Für die vorliegende Masterarbeit erfolgt die Auswertung der Interviews mittels Themenanalyse nach Froschauer & Lueger (2003). Größere Textmengen können anhand dieser Analysemethode systematisch bearbeitet werden (vgl. Froschauer & Lueger 2003, S. 111). Dank der Themenanalyse ist es möglich den manifesten Gehalt von Aussagen zu identifizieren (vgl. Froschauer & Lueger 2003, S. 158). Diese Arbeit soll sich auf identitätsrelevante Themen über einen mehrjährigen Verlauf spezialisieren und nicht auf die inhaltliche Dimension. Dies macht die Themenanalyse zu einem geeigneten Auswertungsverfahren. Der manifeste Gehalt erlaubt einen Fokus auf das

Offensichtliche des Datenmaterials. Durch die angesprochenen Themen kann ein Abbild ihrer Identitätsbildung gegeben werden, dass Rückschlüsse auf eine zeitliche Veränderung zulässt. Die Interpretation bleibt an der Oberfläche und läuft nicht Gefahr von der eigenen Meinung zu stark beeinflusst zu werden (vgl. Froschauer & Lueger 2003, S. 159).

Die Themenanalyse hat zum Ziel, einen Überblick über die von der Interviewpartnerin angesprochenen Themen zu ermöglichen und deren Relevanz darzustellen. Nach Froschauer und Lueger werden zwei Strategien herangezogen: das Textreduktionsverfahren und das Codierverfahren. Im Textreduktionsverfahren bleibt die Auswertung an der Oberfläche der Daten, wohingegen beim Codierverfahren intensiver analysiert wird (vgl. Froschauer & Lueger 2003, S. 158).

Für die Themenanalyse liegt der Fokus auf den am häufigsten genannten Kategorien je Interview, wobei Kategorien, die weniger wichtig erscheinen, vernachlässigt werden. Ziel der Themenanalyse ist es, die Kernaussagen zusammenfassend darzustellen, um sich im ersten Schritt einen Überblick über Themen und Zusammenhänge verschaffen zu können (vgl. Froschauer & Lueger 2003, S. 159).

4.4.1. Das Textreduktionsverfahren

Im Mittelpunkt stehen eine Zusammenfassung des Textes sowie eine erste Sichtung des Gesprächsmaterials. Welche Themen werden angesprochen und wie werden diese dargestellt? Es sollen sowohl die Themen als auch Darstellung der Themen herausgearbeitet werden, um die Unterschiede in den Interviews deutlich zu machen. *„Im ersten Schritt werden zusammengehörige Textstellen zu einem Thema identifiziert. Was ein Thema ist, hängt von der jeweiligen Forschungsfrage ab [...] Die weitere Bearbeitung dieser thematischen Textblöcke vollzieht sich in mehreren aufeinander aufbauenden Komponenten, die jeweils die Komplexität der Zusammenfassung [...] erhöhen und die thematische Struktur eines oder mehrerer Gespräche reduktiv verdichten.“* (Froschauer & Lueger 2003, S. 160).

Die Textstellen werden themenspezifisch zusammengefasst und auf andere Themen verwiesen. Folgende 5 Fragen kommen hierbei zur Anwendung:

1. *„Was ist ein wichtiges **Thema** und in welchen Textstellen kommt dieses zum Ausdruck?“*
2. *„Was sind **zusammengefasst** (sic!) **die wichtigsten Charakteristika eines Themas** und in welchen **Zusammenhängen** taucht es auf?“*

3. „In welcher **Abfolge** werden Themen zur Sprache gebracht?“
4. Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen **Unterschiede** in den Themen auf?“
5. „Wie lassen sich die besonderen **Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?**“ (Froschauer & Lueger 2003, S. 160ff.)

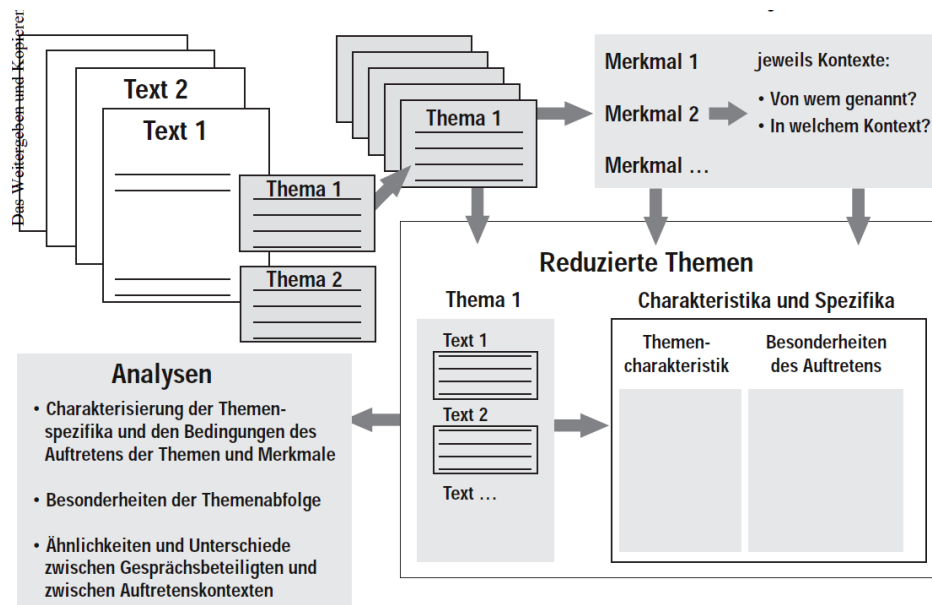


Abb. 1: Textreduziervorgang bei einer Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (Froschauer & Lueger 2003, S. 162).

4.4.2. Das Codiervorgang

Das Codiervorgang wird zusätzlich zum Textreduktionsverfahren verwendet. Der Text kann hierbei analytisch erweitert werden und verlangt keine Hypothesen (vgl. Froschauer & Lueger 2003, S. 163).

Folgende 6 Schritte werden durchgeführt:

1. „Themencodierung: Codierung von Textpassagen nach den enthaltenen zentralen Aussagen (**Themenkategorien**) [...]“
2. „Analyse der Themenkategorien nach **Subkategorien**, die ihrerseits nach weiteren untergeordneten Kategorien abgesucht werden können [...]“
3. „**Strukturierung** der Themenkategorien, indem diese nach ihrer relativen Bedeutung im Text bzw. für die Forschungsfrage miteinander verbunden werden.“

4. „Verknüpfung der Themenkategorien mit **Subkategorien** (Begriffe, Merkmale etc. von Themen).“
5. „**Interpretation** des hierarchischen Kategoriensystem, indem daraus Thesen zur Forschungsfrage abgeleitet werden, wobei die entsprechenden Textpassagen einer eingehenden Interpretation unterzogen werden können.
6. „**Vergleichende Analyse** verschiedener Texte mit dem Ziel der Theorienbildung“ (Froschauer & Lueger 2003, S. 163f.)

Ziel hierbei ist es, die Texte auf Ähnlichkeiten und Unterschiede in ihren Themen und Strukturen zu vergleichen, textübergreifende Kategorisierungen (Schlüsselkategorien) herauszubilden, das Analysieren von Schlüsselkategorien und Subkategorien auch in Hinblick auf die Vernetzung mit anderen Kategorien. Des Weiteren das Analysieren inhaltlicher Dimensionen anhand vergleichender Analysen und eine Verknüpfung mit Textanalyseprogrammen sowie Vorbereitungen einer quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. Froschauer & Lueger 2003, S. 164).

5. Forschungsprozess

Aufgrund der Auseinandersetzung mit mehreren Studien und der näheren Betrachtung dreier Studien (Mijic, Pohn-Lauggas & Reinprecht 2020), (King & Koller 2009,2015) (El-Mafalaani & Toprak 2011) kann gesagt werden, dass die Jugendlichen von Ausschlusserfahrungen, Diskriminierung und Hindernissen sowohl in der Schulausbildung als auch im Übertritt ins Berufsleben berichten und von Sozialisations- und Bildungsprozessen, die stark durch das Elternhaus geprägt sind. Auch kommt zum Vorschein, dass sich die Jugendlichen vermehrt in Anpassungsprozessen befinden (vgl. Mijic, Pohn-Lauggas & Reinprecht 2020 und King & Koller 2015).

Für diese Arbeit möchte ich anhand der Interviews aus der Studie *„Wege in die Zukunft: Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“* von Flecker et al. (2020) die Beobachtung und Entwicklung der Identitätsbildung einer Schülerin über mehrere Jahre in den Mittelpunkt stellen, die im Zeitraum der Interviewführung von der Schule in einen Lehrberuf wechselt. Wie gestaltet sich die Identitätsbildung der Schülerin der Neuen Mittelschule in Wien über einen längeren Zeitraum? Mit welchen Faktoren wird diese Person konfrontiert und wie gelingt der Umgang damit? Es soll hier anhand einer Längsschnittstudie ein größerer Zeitraum abgedeckt werden, um die Entwicklung und Einflüsse, sowie etwaige Bewältigungsstrategien über eine längere Zeit der Entwicklung erfassen zu können.

Das Forschungsvorhaben soll vor dem Hintergrund der Theorien von Georg H. Mead (1991), Lothar Krappmann (2010) Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1997) sowie Erik H. Erikson (1966) stehen, da diese Theorien dem Alter der Adoleszenz einen großen Einfluss auf die Identitätsentwicklung zuschreiben.

5.1. Datengrundlage und Analyse

Als Datengrundlage dienen für diese Masterarbeit sowohl narrative als auch problemzentrierte Interviews aus dem Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ von Flecker et al. (2022). Es geht in erster Linie um die Zukunftsvorstellungen und Lebenswege von jungen Menschen während der Schulzeit in der NMS. Welche Ziele, Träume und Vorstellungen haben die Jugendlichen und wie verändern sich diese. Das Projekt ist eine Längsschnittstudie über 5 Jahre (2017 - 2022), angelegt als Mixed-Methods Längsschnittdesign. Über die Projektlaufzeit wurden jährlich qualitative Erhebungen sowie Onlinebefragungen durchgeführt. Zu Beginn des Projekts, der 1. Welle, wurden narrative Interviews gewählt um eine offene Erzählung anzuregen. In den folgenden Jahren wurden problemzentrierte Interviews, mit einer offenen Einstiegsfrage die mit einem Rückblick auf das Jahr zuvor eröffnet, geführt (vgl. Wöhrer et al. 2022, S. 33ff.). Die problemzentrierten Interviews kommen aufgrund der unterschiedlichen Themen, die in den jeweiligen Erhebungswellen zentral gesetzt wurden, zur Anwendung. Somit konnte der Fokus entsprechend darauf gelegt werden. Die ersten Interviews wurden 2017 mit Schüler:innen im Alter von 13-16 Jahren, die sich am Ende der NMS befanden, durchgeführt (vgl. Wöhrer et al. 2022, S. 30).

5.2. Fallauswahl

Aus insgesamt 122 Teilnehmer:innen die Teil des qualitativen Panels der Studie waren (vgl. Wöhrer 2022, S. 37), wurde eine Schülerin ausgewählt, die an vier Interviews, in den Jahren 2017 (Wave 1), 2018 (Wave 2), 2019 (Wave 3) und 2020 (Wave 5) teilgenommen hat. Voraussetzung für die Auswahl ist eine vorhandene Migrationserfahrung der Schülerin sowie eine Teilnahme über mehrere Wellen hinweg, da die Faktoren der Identitätsbildung über mehrere Jahre im Fokus der Forschungsarbeit stehen. *„Panelstudien, bei denen die gleichen Personen zu mehreren Zeitpunkten befragt werden, eignen sich besonders, um Konstanz und Wandel sowie die Mechanismen dahinter bzw. Folgen davon zu untersuchen.“* (Wöhrer 2022, S. 31).

Im Weiteren musste Identität in den Befragungen sowohl eine Rolle spielen als auch von der Interviewperson entweder im Hauptteil oder Nachfrageteil angesprochen werden. Die Interviews der Schülerin Nicole Glisic (anonymisiert) erfüllen nach Sichtung des Interviewmaterials und der Sozialstatistik alle Kriterien und werden deshalb zur Analyse herangezogen.

Die Schülerin befindet sich zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle in der letzten Klasse der NMS und ist 14 Jahre alt. Die Schülerin wurde 2002 in Wien geboren, ihre Eltern sind aus Serbien nach Wien gezogen. Sie zählt somit zur zweiten Generation. Sie wohnt mit weiteren fünf Personen im Haushalt. In der Nähe wohnen die Großeltern, sowie Tante, Onkel und Cousins. Die

Interviewpartnerin hat eine ältere Schwester und zwei jüngere Geschwister. Ihr Vater ist Geschäftsmann, ihre Mutter zu Beginn der Interviews Hausfrau und im weiteren Verlauf Reinigungskraft. Am Ende der Erhebungswelle sind beide Elternteile arbeitslos. Die finanzielle Situation wird zu Beginn als gut wahrgenommen und verschlechtert sich gegen Ende.

Name	Geburtsland	Geburtsland Mutter	Geburtsland Vater	Staatsbürgerschaft
Nicole Glisic	Österreich	Serbien	Serbien	Serbien

Tabelle 1: Daten Interviewpartnerin

6. Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse, die dem analysierten Datenmaterial zugrunde liegen und von der Forschungsfrage geleitet sind. Die Interviews haben eine Dauer zwischen 92 Minuten und 213 Minuten. Aufgrund der großen Datenmenge wurde das Programm MAXQDA für die Codierung verwendet.

6.1. Interviewthemen

In Tabelle 2 befindet sich eine überblicksmäßige Auflistung der Themen, die beim Codieren der Interviewtranskripte herausgearbeitet werden konnten. Jedes Thema kam in mindestens einem Interview vor, manche in allen vier Interviews. Insgesamt konnten 51 Subthemen identifiziert werden die acht Oberkategorien zugeordnet wurden.

Die Interviews sind von Schwerpunktthemen geprägt. Die erste Welle befasst sich mit dem Thema Schule und dem weiteren Bildungsweg nach der NMS. Die zweite Welle handelt von Familie, Freundschaft und Beziehungen. In der dritten Welle stand das Leben in der Stadt im Mittelpunkt. Die vierte Welle hatte Politik zum Thema und die fünfte Welle fragte nach sozialer Ungleichheit durch die Corona Pandemie (vgl. Wege in die Zukunft). Die Schülerin der hier verwendeten Interviews nahm an der 4. Welle nicht teil.

Im Folgenden eine Aufstellung der Oberkategorien mit den zugehörigen Subthemen:

Oberkategorie	Subthemen
Prägung	Vorbild, Verbote, Kindheit, Erziehung, Erwartungen, Misstrauen/Kontrolle, Einfluss von außen, Familientreffen, Werte, Überzeugungen
Bezugspersonen	Freund:innen, Familie, Freundschaft, freundschaftlicher Konflikt, familiärer Konflikt, Haustiere, fester Freund
Selbst- und Fremdwahrnehmung	Selbstwahrnehmung, Wahrnehmung anderer, Einstellung zum Geschlecht
Freizeit	Social Media, Interessen/Hobby, Freizeit, Urlaub, Lieblingsorte, Restaurants

Lebensumstände	Corona, Lebensumstände, Herausforderung, Wohnsituation, Erlebnisse, Mobilität, Vorurteile, Gesundheit, Alkohol, Enttäuschungen/Traurigkeit, Werte, Überzeugungen
Zugehörigkeit	Jugend, Religion, Sprache, Zugehörigkeit, Stil/Marken/Styling
Ausbildung	Ausbildung, Berufsvorstellung, Schule, Lernen, Lehrpersonal, Lehre
Zukunft	Zukunft, Wünsche

Tabelle 2: Darstellung der Oberkategorien mit dazugehörigen Subthemen

In der ersten Welle wurden die meisten Subthemen unter der Oberkategorie „Bezugspersonen“ identifiziert. Dazu zählen, Familie, Freund:innen, fester Freund sowie familiäre und freundschaftliche Konflikte. An zweiter Stelle liegt die Oberkategorie „Prägung“ und beinhaltet Erziehung, Verbote, Kindheit, Vorbild, Misstrauen/Kontrolle, usw.... „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ liegt im Mittelfeld. Am wenigsten kamen „Beziehungen“ sowie „Zugehörigkeit“ und „Zukunft“ zur Sprache.

In der zweiten Welle blieb die Oberkategorie „Bezugspersonen“ an erster Stelle. Danach folgen „Prägung“, „Beziehungen“ und „Lebensumstände“. Am wenigsten sprach die Interviewperson über „Zukunft“ und „Selbst- und Fremdwahrnehmung“.

In der dritten Welle kommt es zu einer Umschichtung der Oberkategorien, hier liegt „Freizeit“ an erster Stelle, gefolgt von „Lebensumstände“ und an dritter Stelle „Bezugspersonen“. „Beziehungen“ und „Zugehörigkeit“ liegen im Mittelfeld. „Prägung“ wurde vergleichsweise selten erwähnt. Auch hier liegen jedoch „Zukunft“ sowie „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ an letzter Stelle.

Die fünfte Welle beherrschen die Oberkategorien „Bezugspersonen“, „Lebensumstände“ und „Beziehungen“. Hier kam „Zukunft“ im Gegensatz zu den Wellen davor häufiger zur Sprache. Weiterhin gering bleiben vergleichsweise die Oberkategorien „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ und „Zugehörigkeit“.

6.2. Themenabbildung

Dieses Kapitel befasst sich mit der Ergebnisdarstellung und welche Themen in den einzelnen Interviews zur Sprache kommen und wie sich diese im Zeitverlauf verhalten.

Um Aussagen zu untermauern oder zu ergänzen, werden Zitate aus dem Interviewmaterial eingebaut. Die Darstellung erfolgt nach Oberkategorien. Die Reihenfolge der Kategorien entspricht der Tabelle 2 in Kapitel 6.1. Wie in Kapitel 1 erwähnt, wird es keine Reduktion der Oberkategorien geben, sondern diese fließen in die Ergebnisse ein, wie im Interviewmaterial identifiziert. Allerdings werden einige Subthemen nicht in der Ergebnisdarstellung vorkommen, da sie mit der Identitätsbildung nicht in Verbindung gebracht werden können und daher irrelevant sind. Die Interviews wurden nicht mit der Intention die Identitätsbildung zu erfragen, geführt. Aufgrund dessen ergeben sich Subthemen, die für die Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit nicht von Bedeutung sind.

Auffallend ist, dass „Prägung“ und „Bezugspersonen“ die Themen sind, die in allen Interviews vorkommen. Der Schwerpunkt befindet sich anfangs bei „Familie“ und verlagerte sich schon ab dem zweiten Interview zu „Freund:innen“. Wobei die Familie über alle Jahre einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Schülerin hat. Die Subthemen „fester Freund“, „Corona“ sowie „Lehre“ wurden ausschließlich im letzten Interview genannt. Alle anderen Themen kamen in mäßiger Ausprägung vor.

6.2.1. Prägung

In der Identitätsbildung spielt die Prägung eine große Rolle, die sich unter anderem durch Vorbilder, Verbote, Erziehung und Einflüsse innerhalb und außerhalb der Familie zeigt. Auch Erwartungen, Misstrauen und Kontrolle nehmen einen Einfluss auf die Identitätsbildung und formen diese. Wachsen in einer Familie Kinder heran, ist Erziehung eine zentrale Aufgabe, die erfüllt wird. Anhand Denk- und Handlungsmuster bilden junge Menschen durch verschiedenste familiäre Interaktionen eine Identität (vgl. Ecarius 2013: 54).

Wave 1

Vorbilder nehmen einen wichtigen Stellenwert im Leben der Interviewpartnerin ein. Die Eltern werden als große Vorbilder beschrieben. Insbesondere wird dem Vater nachgeeeifert, sei es in Hinblick auf das Erscheinungsbild, das er nach außen trägt, das Verhalten, das sich außerhalb der vier Wände als nobel herausstellt um in der Gesellschaft positiv aufzufallen oder auch das

Arbeitsethos und seine Arbeit. *„Weil unser Vater gibt uns imma das Gefühl, eben ähm, weil er ist ja auch wie gesagt Geschäftsmann, und eben deshalb, weil er sich auch so anzieht, tun wir das eben auch, er ist quasi ein Vorbild für uns, ein sehr großes“ (Wave 1, S. 26, Pos: 5-8).*

Die Mutter wird als starke Frau wahrgenommen, denn sie hat ohne Bildungsabschluss viel erreicht, sie hat keine Arbeit aber vier Kinder und kümmert sich um die Wohnung. Genauso trägt der Vater jedoch auch eine hohe Erwartungshaltung an seine Tochter heran. Eine gute schulische Leistung wird vorausgesetzt und mit Belohnungen vorab Druck ausgeübt. Kann die Erwartung des Vaters nicht erfüllt werden, resultiert daraus ein schlechtes Gewissen, das die Interviewperson stark belastet. Der Vater kritisiert die Schülerin dafür, seinen Erwartungen nicht zu entsprechen. Die Interviewpartnerin möchte den Ansprüchen des Vaters gerecht werden, sie denkt in erster Linie an ihn und daran ihn stolz zu machen. *„Nur eben, seine Wege (/) seine Erwartungen kann ich nicht imma entsprechen und das ist mein größtes problem, und das macht mich wirklich sehr nieder, weil ich das eben nicht schaffe, zum beispiel, wie er imma sagt, ich schaffe es dir Dinge zu kaufen und Dinge zu tun und machen und du schaffst da nicht einmal so eine kleine Note, so eine kleine zahl zu machen.“ (Wave 1, S. 22, Pos 22-24).*

Schon in der Kindheit kristallisierte sich dieses Muster heraus. Wünsche wurden von den Eltern grundsätzlich immer erfüllt, allerdings gab es Einschränkungen. Die Interviewpartnerin erzählt davon, dass wenn sie als Kind Fehler machte, damit bestraft wurde, nichts zu bekommen. Es wird ein Spannungsfeld zwischen den Erwartungen des Vaters und den Bedürfnissen der Tochter deutlich. *„Nur, leider, eben, weil ich zu stark auf ihn konzentriert bin, kann ich mich nicht konzentrieren und deswegen mach ich es imma schlecht.“ (Wave 1, S. 2-3, Pos: 35-1)* Ihre Mutter pflegt laut der Interviewperson einen strengen Erziehungsstil. Sie erwartet sich Respekt und auch in Situationen, in denen die Mutter nicht im Recht ist, gibt die Tochter nach, damit sie ihre Mutter nicht verärgert. In Bezug auf den Vater bezieht sich das auf ihr Erscheinungsbild und Verhalten. Er setzt ein gepflegtes Äußeres und angemessenes Verhalten voraus. Entspricht die Kleidungswahl nicht den Vorstellungen des Vaters, wird die Tochter damit verunsichert, dass andere Leute über sie lachen könnten. Auch macht er ihr deutlich, dass er nicht möchte, dass sie sich erwachsen verhält. *„deswegen meint er auch meistens halt, ich soll mich nicht so stylisch anziehen, damit mich nicht so viele Jungs betrachten (lacht) und auch die haare soll ich mir nicht so halt, öh so halt perfekt stylen und solche Sachen“ (Wave 1, S. 22, Pos: 32-34).* Die Interviewpartnerin empfindet die Kleidungs- und Verhaltensvorschriften als übertrieben, macht es aber dem Vater zu liebe. Sie stellt ihre Bedürfnisse hinten an, um anderen zu gefallen. Das

Verhalten wird dem Wunsch der Eltern angepasst und die eigenen Bedürfnisse als nicht so wichtig genommen.

Auch Verbote prägen den Alltag der Interviewten. Starke Einschränkungen gehen von der Mutter aus, die ihre eigenen Ängste auf ihre Tochter projiziert. Der Drang, das eigene Kind zu beschützen, wirkt sich auf die Freiheit der Interviewpartnerin aus. Es gibt Verbote das Haus abends zu verlassen oder sich an bestimmten Plätzen aufzuhalten und Kontrollanrufe. Es herrscht eine Diskrepanz aus Verständnis bezüglich der Sorge der Mutter und der eigenen Freiheit. *„und deswegen verbietet sie mir an manchen Orten zu gehen, weil das eben gefährlich ist, und das mag ich gar nicht, weil ich mir dann eben denk, ja oke, es ist gefährlich, aber trotzdem möchte ich rausgehen.“* (Wave 1, S. 9, Pos: 25-27).

Der Vater hingegen bringt seiner Tochter mehr Vertrauen entgegen. Er erlaubt ihr alles, sofern die Noten in der Schule passen. Der Einfluss der Eltern auf die eigene Persönlichkeit ist stark und wird von der Interviewpartnerin sowohl negativ als auch als positiv dargestellt. Sie macht deutlich, dass sie sich mehr Vertrauen und Freiraum wünscht um eine Eigenständigkeit zu entwickeln.

Wave 2

Vorbilder, Erwartungen und Verbote bleiben starke Faktoren im Alltag der Interviewpartnerin. Es stellt sich heraus, dass die Schülerin viel von ihrem besten Freund gelernt hat. Hauptsächlich geht es dabei um Geld. Sie lernt zu sparen und mit dem Geld umzugehen, merkt wie wichtig es ist Geld zu besitzen, in das Richtige zu investieren und immer etwas dabei zu haben. *„[...] und dann bedenke ich als Mädchen dann geh ich einmal zum Guess oder was auch immer Ralph Lauren und kauf mir ein T-Shirt um dieses Geld //(lacht) ja// als wirklich also z.B. jetzt ich mach auch dasselbe halt, man spart sich halt eben sein Geld, was man bekommt“* (Wave 2, S. 18, Pos: 29-31). Auch wird sie von ihm dazu animiert öfters rauszugehen und in Shisha Bars ihre Zeit zu verbringen. Sie verweigert das Rauchen, sieht aber immer wieder wie viel Spaß ihre Freund:innen dabei haben und wird öfters dazu angehalten, es auch zu probieren. *„[...] sag ich „ja das interessiert mich nicht passt schon“ hat er gemeint „ja oder probier mal ich will nur mal sehen, du wirst schon sehen das wird dir gefallen“* (Wave 2, S. 17, Pos: 6-8). Es wird deutlich, dass Freund:innen als Vorbilder einen Einfluss auf die Interviewperson haben. Was die Interviewpartnerin für gut befindet, wird (nach)gemacht, was sie nicht möchte wird anfangs verweigert, aber im Endeffekt dann doch gemacht. Es kommt ein innerer Konflikt zwischen dazugehören und den eigenen Prinzipien treu bleiben zum Vorschein. *„Dann hab ich gemeint „Ja ok von mir aus“ (lachen) und dann halt war*

das so eine Zeit also das war September Oktober November, dass ich halt (gedehnt) so jede zweite Woche mit ihm halt äh rauchen war sozusagen“ (Wave 2, S. 17, Pos. 12-14). Im Hinblick auf ihre Freund:innen zeigt sich, dass ein bestimmter Grad an Einfluss vorhanden ist, die Interviewpartnerin aber im Gegensatz zum Einfluss ihrer Eltern mehr Spielraum für eigene Entscheidungen hat.

Der Einfluss, der von ihren Freund:innen ausgeht, wird von der Mutter wenig geschätzt. Sie hegt Vorbehalte gegen Shisha Bars, gewisse Bezirke und ihre Freund:innen. Sie befürchtet, dass ihre Tochter negativ beeinflusst wird. Sie möchte ihre Tochter davor beschützen, sich in schlechten Kreisen zu bewegen. Das „Beschützen wollen“ und die daraus resultierenden Ausgehverbote verleiten die Schülerin dazu, sich entgegen dem Willen der Mutter heimlich dort aufzuhalten. *„[...] immer isses was anderes ah ja deswegen äh eben sowas mag sie nicht und meistens ist es ja eben so, dass ich eben dann mich gezwungen fühle aber in diesen Bezirk zu gehen und dann mach ich genau das was verboten is [...]“ (Wave 2, S. 37, Pos: 23-25).* Sie sieht keinen anderen Weg, um ihre Freiheit und ihr Bedürfnis auszuleben. Es entsteht ein Kreislauf aus Verboten und Lügen. *„[...] aber halt sie hätte es mir auch nicht verboten hätte ich nicht so viel gelogen (-) aber es war einfach so ein (/) es war immer so ein Gefühl von mir, dass ich lügen muss.“ (Wave 2, S. 40, Pos: 9-10).*

Das Verhalten der Schülerin wird von den Eltern weiterhin stark kontrolliert und die Erwartungshaltung gegenüber ihrer Tochter ist sehr ausgeprägt. Einerseits werden die Eltern als unterstützend dargestellt, jedoch nur unter der Prämisse guter Noten. *„das is wirklich das is dann wirklich so es is wirklich nett und fair von ihm aber dann kommt dieses gib mir die Noten“ (Wave 2, S. 24, Pos: 7-8).* Den Vater nimmt die Schülerin als motivierend wahr, sie erzählt von Motivationssprüchen und dass er viel Potenzial in ihr sieht. Es schmeichelt ihr sehr, dass ihr Vater an sie und ihre Leistungen glaubt.

Andererseits besteht das Gefühl der Überforderung, da den Erwartungen nicht nachgekommen werden kann. Die Erwartungshaltung der Mutter ist im Gegensatz der des Vaters eher zurückhaltend. Die Mutter beschränkt sich Großteils auf Verbote und Kontrolle. Hingegen werden die Erwartungen des Vaters an seine Tochter immer größer. Er erwartet sich ein höheres vierstelliges Monatsgehalt und dass sie in einer 260qm großen Wohnung wohnt. Er sieht das hohe Einkommen und die Wohnung als ein Zeichen für ein erfolgreiches Leben. Der Vater hat außerdem hohe Erwartungen bezüglich ihres zukünftigen Partners. Die Oma der Schülerin gibt ihr weiters zu bedenken, dass die Religion des Freundes passen muss. *„halt meine Oma sagt mir nur es also (-) die Religion muss passen.“ (Wave 2, S. 55, Pos: 20-21).* Die Schülerin empfindet das Verhalten

ihrer Eltern, trotz der hohen Erwartungen, als ein Zeichen der Fürsorge. Sie akzeptiert die Erziehungsmaßnahmen, denn sie weiß, dass sie nichts dagegen unternehmen kann. *„also wie die es wollen so solln sie mich erziehen“* (Wave 2, S.24, Pos: 21).

Wave 3

Der Einfluss durch die ältere Schwester wird hier zum Thema. Sie blickt zur ihr auf und übernimmt bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen. Die Denkart ist ähnlich und wenn sie Fragen hat oder Rat braucht, steht sie ihr zur Seite. Diese erklärt ihr auch, wie sie sich von ihr unterscheiden kann, um alles besser zu machen. Im Gegensatz zum Vater, rät ihr ihre Schwester nicht die gleichen Fehler zu machen und am besten nur das zu tun, was auch sie tun würde. Sie möchte die Interviewpartnerin dadurch beschützen und vor schwierigen Situationen bewahren. Die Interviewpartnerin nimmt die Ratschläge gerne an. *„Weil, sie is ja meine ältere Schwester, is ja klar, sie will halt nur mein Bestes und deswegen sagt sie halt (-), dass halt, was sie auch nicht getan hat sozusagen, sollt ich auch nicht tun“* (Wave 3, S. 37, Pos: 10-11). Es scheint ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen der Schülerin und ihrer Schwester zu geben, die ihr eine Richtung vorgibt. Sie lassen ihr Freiräume, solange sie ihre Ziele verfolgt. Gleichzeitig haben sie aber auch viele Verhaltensregeln für ihre Tochter. Regelmäßig wird sie dazu angehalten im Haushalt mitzuhelfen und auf ihre kleinen Geschwister aufzupassen. Sie fühlt sich gegenüber ihrer älteren Schwester benachteiligt. Die Schülerin erzählt, dass sie keine Bedingungen stellen kann, da sie keinen Freund hat und somit genügend Zeit sich im Haushalt einzubringen. Die Interviewpartnerin empfindet diese Aufgaben neben der Schule als Doppelbelastung. *„Und eben diese ganzen Dinge muss ich einbringen und dann muss ich auch noch lernen und dann muss ich auch noch (/) halt diese Hausarbeit auch.“* (Wave 3, S. 25, Pos: 11-12).

Weiterhin beherrschen jedoch Verbote ihre Jugend. Die Mutter hat immer noch Vorbehalte gegenüber ihrer Freund:innen und verbietet ihr meist den Umgang mit ihnen. Die Mutter gibt den Freund:innen die Schuld, wenn sie an ihrer Tochter eine Verhaltensänderung feststellt und betitelt den Umgang als schlecht. *„Dann heißt es, diese Person solltest du nicht mehr treffen oder "ich würde dich bitten, sie nicht mehr zu treffen“* (Wave 3, S. 39, Pos: 21-22)

Die Interviewpartnerin erzählt, dass sie das jedoch nicht daran hindert, ihre Freundschaften zu pflegen. Sie möchte ihre eigenen Entscheidungen treffen und die Eltern können sie nicht dran hindern. Zusätzlich wird die Schülerin von ihrer Mutter kontrolliert und es wird die Ehrlichkeit der Tochter bezweifelt, was oft zu Streit führt. Die Interviewpartnerin bemüht sich sehr, ihre Mutter

vom Gegenteil zu überzeugen und ihr Vertrauen zu gewinnen. Es zeigt sich ein Muster von Misstrauen und mangelnder Offenheit zwischen Mutter und Tochter. *„Weißt du, sie glaubt immer ich ich tu lügen oder irgendwelchen Hintergedanken haben“* (Wave 3, S. 60, Pos: 30).

Ihr Vater zeichnet ihr einen Lebensweg vor, der seinen Idealen und Vorstellungen entspricht. Die Vorstellungen der Schülerin spielen eine untergeordnete Rolle. Es scheint von großer Bedeutung zu sein, in erster Linie dem Vater gerecht zu werden und seinen vorgegebenen Lebensweg zu gehen. *„In diesen Gespräch erklärt er mir dann wie ich zu etwas komme, was ich tun sollte, wie ich mich ve- dabei benehmen sollte und alles einfach“* (Wave 3, S. 38: Pos: 19). Verändert hat sich das Vertrauen, das der Vater in seine Tochter hat. Sie berichtet von seinem Zweifel an ihren Fähigkeiten und dass er sie jedoch weiterhin unter Druck setzt. In seinen Augen muss sie die Schule beenden und soll keine Lehre beginnen. Er befürchtet, dass sie zu früh ins echte Leben starten muss, er bezweifelt ihre Fähigkeit zur Selbstständigkeit. Äußert sie einen Berufswunsch, werden ihr so lange Fragen dazu gestellt, bis sie kein Interesse mehr daran hat und merkt, dass es nicht das richtige für sie ist. *„Es, es, es wird dir quasi nicht kaputt gemacht, aber es wird dir einfach (-) die Realität vor die Augen geschmissen“* (Wave 3, S. 39, Pos: 2-4).

Sie berichtet auch von Familienfeiern, die sehr groß ausfallen und in bedeutenden Sälen stattfinden. Große Familienfeierlichkeiten scheinen als Tradition eine wichtige Rolle zu spielen.

Wave 5

In diesen Interviews setzen sich die Themen „Verbote“, „Misstrauen“, „Kontrolle“ und „Erwartungen“ fort. Die Interviewpartnerin erzählt, dass sie mittlerweile Handy- und Ausgehverbote hatte, die jedoch zeitlich beschränkt waren. Die Verbote belasten die Schülerin sehr, sie kommt jedoch nicht gegen ihre Eltern an. Auch wird ihr nicht erlaubt Shisha zu rauchen oder bei Freun:innen zu übernachten, damit sie aber keinen Nachteil gegenüber anderen Gleichaltrigen hat, wurde für Partys eine Ausnahme gemacht. Einerseits werden der Schülerin viele Vorschriften gemacht, andererseits erwarten die Eltern von ihr, schneller erwachsen zu werden und sich auch entsprechend zu verhalten. Die Interviewpartnerin versucht sich immer korrekt zu verhalten und ihren Eltern immer Bescheid zu geben, wo sie sich aufhält. Es wird großer Wert auf Ehrlichkeit und eine offene Kommunikation gelegt. *„Sag´ meinen Eltern immer wo ich bin, was ich mach““* (Wave 5, S. 9, Pos: 9).

Trotz des Risikos bestraft zu werden versucht sie ehrlich zu sein und dem Wunsch ihrer Eltern nachzukommen. Anders als in den Interviews davor und trotz zahlreicher Auflagen spricht die Interviewpartnerin davon, dass sie genügend Freiraum für eigene Entscheidungen bekommt, solange diese im Rahmen bleiben. Die Eltern unterstützen ihre Tochter dabei ihren eigenen Weg zu finden. „*Und dann hat er halt gemeint: ja okay, passt, es ist deine Entscheidung du musst sehen was du aus deinem Leben machst.*“ (Wave 5, S. 19, Pos:9). Im Gegensatz zu den Interviews davor zeigt sich, dass das Misstrauen und die Verbote nachgelassen haben beziehungsweise von der Interviewpartnerin nicht mehr als so belastend empfunden werden. In der Vergangenheit fühlte sich die Schülerin eingeengt. Die Situation hat sich gebessert, sie bekommt mehr Freiräume und muss die elterlichen Regeln nicht mehr umgehen. Weiterhin halten die Eltern ihre Freund:innen für einen schlechten Umgang und legen ihr nahe, sich einen anderen Freundeskreis zu suchen „*Allgemein wollten sie, dass ich mir einen neuen Freudekreis suche, dass ich anfangen mich zu benehmen, dass ich mich verändere.*“ (Wave 5, S. 11, Pos: 11-12).

Die Eltern möchten, dass die Schülerin reifer wird, eine gesunde Partnerschaft führt und ihr Leben genießen kann, ohne sich finanzielle Sorgen machen zu müssen. Ihre Schwester will sie zudem vor Fehlern beschützen. Sie mischt sich, im Namen des Vaters, in Privatangelegenheiten ein. Der Interviewpartnerin wird der Umgang mit ihrem festen Freund verboten und ihr geraten, sich aufgrund seiner Religion von ihm zu trennen, bevor der Vater etwas von der Beziehung mitbekommt. „*Aber meine Mutter hat mir schon erlaubt, mein Vater wusste gar nichts davon, meine Schwester schon aber meine Schwester hat für meinen Vater gesprochen und sie hat in seinem Namen gesagt ähm quasi (-) schau das du da beendest, bevor du Schwierigkeiten bekommst.*“ (Wave 5, S. 26, Pos: 21-23).

Es zeigt sich, dass die Entscheidungen der Schülerin weiterhin kontrolliert und beeinflusst werden, wenn nicht von den Eltern, dann von der Schwester. Es scheint ein Versuch zu sein, sie vor negativen Konsequenzen zu beschützen indem den Eltern vorgegriffen wird.

Identifikation und prägende Einflüsse

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Schülerin über alle Interviewwellen hinweg in einem ständigen Aushandlungsprozess zwischen Erwartungen die an sie herangetragen werden und Freiheit sowie Selbstständigkeit steht. Durch die Spannungen zwischen den äußeren und ihren eigenen Erwartungen bildet sie verschiedene Teilidentitäten aus. Die Anforderungen der Eltern,

ihrer älteren Schwester und Freund:innen prägen ihr Leben. Ihr Streben nach freien Entscheidungen verstärkt sich mit jedem Interview und verleitet sie dazu, sich mit Lügen über die Grenzen ihrer Familie hinwegzusetzen. Im späteren Verlauf erzählt sie, dass ihr mehr Vertrauen und mehr Freiheiten entgegengebracht werden. Der Vater bezweifelt anfangs ihre Selbstständigkeit und somit ihre Entscheidungsfähigkeit. Auch soll sie nicht zu früh erwachsen werden, er möchte sie vor dem echten Leben beschützen. Dem weicht im späteren Verlauf, dass sie von ihren Eltern als erwachsen angesehen wird und somit auch mehr Freiheiten bekommt. Die Verbote, Kontrollen und der Wunsch nach „Kind bleiben“ sind eine Schutzhandlung der Familie. Diese strenge Vorgehensweise geht in erster Linie von der Mutter aus und kann auf die Sozialisation und den Erfahrungen die die Eltern im Herkunftsland gemacht haben, zurückzuführen sein. Die Eltern sind kulturell und religiös noch sehr vom Herkunftsland geprägt. Es existiert ein Spannungsfeld zwischen der Sozialisation der Eltern in Serbien, die an die Schülerin weitergegeben wird und ihrer Sozialisation in Österreich. Von daher kommt auch der familiäre Hinweis auf „die Religion muss passen“ in Verbindung mit einem festen Freund, da bestimmte Werte zusammenpassen müssen. Die Familie achtet darauf, dass sie im eigenen Kulturkreis bleibt. Dieses Spannungsfeld kann bei der Schülerin zu einer Identitätsdiffusion führen, wenn sie es nicht schafft, beide Welten für ihre Identitätsbildung zu vereinen (vgl. Erikson 2015, 105f.).

Neben der nationalen Herkunft spielt auch ihre Geschlechtsidentität als Mädchen eine Rolle, da Mädchen in einigen kulturellen Umgebungen weniger Freiheiten zugesprochen werden und sich angepasster Verhalten müssen. Mädchen müssen auch generell öfters und vermehrt beschützt werden. Dieser Beschützerinstinkt kommt auch bei der Kleidungs Auswahl zum Vorschein. Der Vater macht seiner Tochter Vorschriften und verbietet ihr, dass sie sich perfekt stylt und sich ihre Haare macht, da sie sonst für Burschen interessant ist. Der Vater befürchtet, dass sie zu schnell einen festen Freund hat, früh Kinder bekommt, die Schule nicht fertig macht und somit wie die Mutter von einem Mann abhängig ist. Er möchte sie davor beschützen, da Erfolg, nach seinem Vorbild, angestrebt wird. Im Weiteren spricht die Schülerin über eine Abneigung der Mutter gegenüber ihren Freund:innen und den Wunsch nach einem anderen Freundeskreis. Die Freund:innen werden als Hemmnis und Ablenkung für eine erfolgreiche Schulbildung ihrer Tochter gesehen. Auch wenn die Schülerin die Erwartungen ihrer Eltern in Form von Vorschriften und Verbote als übertrieben empfindet, betont sie jedoch schon im ersten Interview, dass sie ihre Mutter bezüglich der Sorgen verstehen kann. Es zeigt sich eine hohe Ambiguitätstoleranz, die dadurch gelingt, dass sich die Schülerin von ihrer Rolle „Kind“ distanziert und die Situation aus der

Perspektive ihrer Mutter betrachtet (vgl. Krappmann 2000, S. 155). Sie versucht zu verstehen warum die Mutter so handelt wie sie handelt. Die geschlechtsspezifischen Erwartungen ihrer Familie können die Spannungen zwischen ihren eigenen Wünschen und den familiären Erwartungen verstärken. Ihre Geschlechtsidentität und die nationale Herkunft haben somit auch Einfluss auf ihr Selbstbild.

Einfluss auf die Identitätsbildung der Jugendlichen haben auch ihre Freund:innen, die nach Berger & Luckmann (1997) zur sekundären Sozialisation zählen. Sie scheint sich über ihren Freundeskreis Bestätigung und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu holen. Es zeigt sich, dass sie ihren Prinzipien nicht treu bleiben kann und dem Druck ihrer Freund:innen nachgibt. Ein Bedürfnis nach Akzeptanz ist dafür verantwortlich, dass sie in ihrer Freundesgruppe sucht. Auslöser kann das schwierige Vertrauensverhältnis in ihrer Familie sein, weshalb sie sich in der Freundesgruppe durch Zugehörigkeit Bestätigung holt. Die Schülerin scheint sich in einem inneren Konflikt zu befinden, indem sie trotz dem Wissen um den Standpunkt ihrer Familie versucht ihre eigene Rolle zu finden. Sie kommt im Laufe der Jahre mit vielen unterschiedlichen an sie herangetragenen Erwartungshaltungen in Berührung. Für Krappmann (1971) sind diese Erwartungen, mit denen die Schülerin konfrontiert wird, Voraussetzung für die Identitätsbildung. Sie muss aufgrund unterschiedlicher und verändernder Erwartungen ihre Identität immer wieder neu aushandeln, es ist ein Balanceakt ihrer Identität der hier zum Vorschein kommt. (vgl. Krappmann 1971, S. 35 und S. 44).

Berufliche Vorschriften werden ihr hauptsächlich von ihrem Vater gemacht. Ihre Mutter lässt ihr freien Raum für Entscheidungen. Immer wieder werden ihr Berufswünsche ausgeredet oder schlecht geredet. Sie solle überlegen, ob sie mit ihren Wunschberufen Erfolg haben kann. Auch wird ihr von ihrer älteren Schwester gesagt, dass ihr das Talent für manche Berufe fehlt. Eine Unsicherheit im Berufswunsch kann nach Erikson eine Identitätskrise nach sich ziehen (vgl. Conzen 1996, S. 145). Die hohen Ansprüche des Vaters an die Tochter können auf die Migrationserfahrung zurückgeführt werden, da diese durch (beruflichen) Erfolg kompensiert werden können. Geprägt wird sie generell sehr stark durch ihren Vater. Er selbst, seine berufliche Position als Geschäftsmann, sein „edler“ Umgang und das Streben nach Prestige werden von der Jugendlichen sehr geschätzt. Der Vater findet in jedem Interview Erwähnung und sie erzählt, dass sie sich gerne nach seinem Vorbild verhält. Die Schülerin kann ihre Mutter nicht als Vorbild nehmen, da diese keinen Schulabschluss hat, jung Mutter wurde und von ihrem Mann abhängig ist. Sie kann mit ihrer Mutter als Vorbild die Anforderungen eines erfolgreichen Lebens nicht

erfüllen. Ein erfolgreiches Leben definiert sich in der Familie über ein hohes vierstelliges monatliches Einkommen und eine 260 Quadratmeter große Wohnung. Der Vater steht im Gegensatz zur Mutter im Zusammenhang mit edel, Schulabschluss und der Identitätsbildung in Richtung Erfolg. Diese Handlungsweise scheint durch Interaktionen an die Tochter weitergegeben worden zu sein und sie selbst hat diese vorgelebte Rolle für sich übernommen (vgl. Krappmann 2000, S. 142). Sie kann sich ein Stück weit mit der Identität ihres Vaters identifizieren und die gehobene Verhaltensweise in ihr Selbstbild aufnehmen. Sie als Mädchen folgt somit dem männlichen Vorbild, da das weibliche Vorbild nicht den Erwartungen entspricht. Es kommt hierbei zu einer Diskrepanz zwischen dem Identitätsbild eines männlichen Geschäftsmanns und ihrer weiblichen Geschlechtsidentität. Die Identitätsarbeit befindet sich hierbei in einem Spannungsraum. Zum Vorschein kommen auch die unterschiedlichen Rollen der Eltern. Der Vater als erfolgreicher Geschäftsmann der sich in erster Linie um die schulische Laufbahn und den Erfolg der Tochter kümmert und die Mutter, die sich als Hausfrau um die Freund:innen und ihren Schutz Sorgen macht. Auch ihre ältere Schwester hat die extremen Erwartungen ihres Vaters internalisiert und überträgt sie auf die Schülerin. Sie greift dem Vater vor und bittet ihre Schwester sich von ihrem festen Freund zu trennen, da die Religion nicht passt.

6.2.2. Bezugspersonen

Bezugspersonen und die Beziehungen zu ihnen sind wichtig für die Identitätsbildung eines Menschen. Zur Oberkategorie der Bezugspersonen zählen in dieser Arbeit Freund:innen, Familie aber auch freundschaftliche sowie familiäre Konflikte und romantische Beziehungen. In der familiären Umgebung bilden sich Interessen bezüglich Freizeit und Freund:innen heraus und verfestigen somit soziale Milieus (vgl. Ecarius 2013, S. 66). Umgeben von Gleichaltrigen können junge Erwachsene außerhalb der Kontrolle von Familie sich und ihre soziale Welt nach eigenen Vorstellungen gestalten – selbstbestimmt und individuell (vgl. King 2013, S. 229).

Wave 1

Das Verhältnis zu ihrer Familie beschreibt die Interviewpartnerin grundsätzlich als sehr gut. Besonders hebt sie die Beziehung zu ihrer Tante hervor. Sie verbringt viel Zeit mit ihr und ihren Cousinen und fühlt sich von ihr am meisten geliebt. Die Tante akzeptiert die Schülerin so wie sie ist, ist sehr interessiert an ihrem Leben und behandelt sie wie eine eigene Tochter. *„Und ja. Ich bin wirklich in sehr guter Verbindung zu ihr //ja// Und ich erzähl ihr auch alles was passiert, und sie ist auch sehr interessiert daran“* (Wave 1, S. 15, Pos: 9-10).

Zur Mutter pflegt die Jugendliche ein eher ambivalentes Verhältnis. Sie verstehen sich gut, sind jedoch nicht immer einer Meinung. Wichtig ist ihr, dass sie für ihre Mutter immer da sein kann, wenn sie gebraucht wird. *„Mit der Mama ist das eben so (-) (Handflächen reiben aneinander) wir sind nicht immer einer Meinung, aba wir verstehen und sehr gut //mhm//, wenn etwas ist, außer zu helfe, oder so, sie weiß, sie kann auf mich zählen“* (Wave 1, S. 9, Pos: 14-16). Die Mutter ist sehr wichtig für die Interviewpartnerin, auch wenn diese ab und zu Kritik an ihrer Tochter äußert.

Auch der Vater ist für die Interviewpartnerin sehr wichtig und sie hat ein sehr gutes Verhältnis zu ihm. Sie begründet das gute Verhältnis zu ihrem Papa damit, dass sie ein Mädchen ist und Mädchen immer eine gute Verbindung zu ihren Vätern haben. Die Interviewpartnerin erzählt, dass er ihr außerdem das Gefühl gibt, besonders zu sein. *„Ähm (lang gezogen) eigentlich nicht so viel //mhm// aba, es ist eben so, dass wir uns in Gegenwart von meinem Vata, ähm /(--)/ einfach ähm (-) sagen wirs mal so, besonders fühlen“* (Wave 1, S. 26, Pos: 4-5). Allerdings verbringen sie aufgrund seiner Arbeit weniger Zeit zusammen, was die Schülerin nicht so gut findet. Die Beziehung zu ihrem Vater scheint ihr sehr wertvoll zu sein, es macht den Eindruck, dass er neben der Tante die wichtigste Bezugsperson für sie ist. *„Meinen Vater, ja, er spielt eine sehr große Rolle für mich, alles was er sagt, wird gemacht“*. (Wave 1, S. 22, Pos: 20-21). Auch die Großmutter ist der Interviewpartnerin sehr wichtig und sie hat ein gutes Verhältnis zu ihr. Allerdings erzählt sie relativ wenig über sie. Zu ihrer Schwester und ihren Cousins hat die Schülerin keine gute Verbindung. Besonders das zerrüttete Verhältnis zu ihrer älteren Schwester belastet sie sehr. Schuld daran ist ihr bester Freund, der durch unangepasstes Verhalten negativ auffiel. Sie steht nun also zwischen den Fronten und versucht neutral zu sein. *„dann kommt (.) (dazu?) meine Schwester ist mir natürlich auch wichtig, deswegen weiß ich eben nicht, wie ich das machen soll, deswegen sind wir eigentlich momentan wirklich sehr zerstritten“* (Wave 1, S. 2, Pos: 12-14).

Die Interviewpartnerin berichtet von Konflikten und Spannungen, die sie in ihrer Familie wahrnimmt und erlebt. Besonders zwischen den Geschwistern gibt es häufig Streitereien und Provokationen, die zu einer Entfremdung führen können. Die Interviewperson erzählt, dass sie es zu Hause aufgrund ihrer Geschwister nicht mehr aushält und sie Begegnungen so gut es geht vermeidet. *„Also meine kleine Schwester ist sehr nervig, meine etwas also ältere Schwester (/) nein, also nicht ältere sondern, die jünger ist etwas als ich, ähm sie tut mich ständig nerven, und sie ist jetzt auch mit mich in der Schule, und ich muss sie ständig abholen (genervte Stimme) und bringen und brauch zehn Jahre für alles, und das nervt so und auf jeden Fall sie nervt mich komplett, alle“* (Wave 1, S. 11, Pos: 29-33). Auch Konflikte mit ihren Eltern kommen vor, da diese

ihre Freiheit einschränken und ihr Regeln auferlegen, die sie nicht gut findet. Sie erzählt auch davon, dass Geheimnisse weitererzählt werden und sie des Öfteren dadurch Vertrauensbrüche erlebt. Es zeigt sich, dass trotz der guten Verbindung zu ihrer Familie familiäre Konflikte eine Rolle spielen, die das Zusammenleben belasten können. *„Weil meistens, ich hab (/) ich krieg von denen wirklich Kopfschmerzen, deswegen nach Hause, wenn ich komme, ich gehe direkt schlafen (lacht) und dann stören sie mich nicht“* (Wave 1, S. 12, Pos: 12-14).

Neben der Familie sind auch die Freund:innen sehr wichtig für die Interviewperson. Der beste Freund von ihr nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein, er wird auch schon im Kapitel 7.2.1. „Prägung“ als Vorbild genannt. Aus anfänglicher Ablehnung hat sich eine tiefe Verbindung entwickelt. Sie beschreibt ihren besten Freund als treu und ehrlich und dass genau diese Werte für sie zählen. Sie gibt aber zu bedenken, dass es heutzutage aus diversen Gründen schwierig ist, wirklich gute Freund:innen zu finden und sie neben ihrem besten Freund noch eine weitere gute Freundin hat. *„Ja (lacht) nicht ganz der brave, aber ich mag ihn halt so wie er ist, weil er treu ist, er ist einfach nicht wirklich falsch, weil heutzutage ist es sehr schwer richtige Freunde zu finden, [...]“* (Wave 1, S. 2, Pos: 8-10). Sie grenzt sich auch bewusst von Freund:innen ab, die sie vom Verhalten her nicht ok findet. Sie möchte mit dem Verhalten, das sie nicht für gut befindet nichts zu tun haben und nicht in Verbindung gebracht werden. Die Interviewperson hebt außerdem hervor, dass sie Schwierigkeiten hat Freundschaften aufzubauen. Für sie zählt in erster Linie ein ähnliches Niveau an Intelligenz, Bildung und Werte bezüglich der Familie. *„Auf jeden Fall halt, deswegen such ich mir Leute die eher wie ich sind, sich wie ich verhalten, deren Eltern auch für sie zählen“* (Wave 1, S. 27, Pos: 21-22).

Es gibt aber auch Konflikte mit ihren Freund:innen. Die Schülerin belastet die Tatsache, dass sie für ihre beste Freundin alles getan hätte, die jedoch die Freundschaft bewusst zerstörte. Sie erzählt davon, dass sie das sehr traumatisiert hätte. Die Interviewpartnerin ist sehr bemüht den Kontakt wieder aufzubauen, was ihr aber nicht gelingt. Sie ist sehr enttäuscht und traurig über diese Situation und den Bruch der Freundschaft. Es zeigt sich, wie belastend Konflikte in Freundschaften sein können.

Wave 2

Familie ist weiterhin ein wichtiges Thema für die Interviewpartnerin und es ist ihr ein Anliegen, mit allen gut auszukommen und ein gutes Verhältnis zu pflegen. Sie konnte in der Zwischenzeit wieder eine gute Verbindung zu ihrer Mutter aufbauen, die jedoch immer wieder durch

Anspannungen und Misstrauen geprägt ist. Die Interviewpartnerin erzählt, dass ihre Mutter bei ihr manchmal alles als Fehler wahrnimmt und es zu Konflikten kommt, sobald ihr bester Freund ins Spiel kommt. Die Schülerin ist ständig bemüht, das gute Verhältnis zu ihrer Mutter aufrecht zu erhalten. Belastend ist auch die Tatsache, dass ihre ältere Schwester oft Situationen ausnutzt, um die Interviewpartnerin bei ihrer Mutter anzuschwärzen. Das zwingt die Schülerin dazu ihre Mutter anzulügen, was die Situation dann noch verschlimmert. In erster Linie geht es bei den Auseinandersetzungen um ihren besten Freund. *„also der Vertrauen mit meiner Mutter geht kaputt ähm mit meiner Schwester fang ich Streit an // es kommen nur noch Lügen, ich belüge nur noch meine Eltern alles also wirklich so richtig Katastrophe also kann ich so ziemlich verstehen, dass die mir sagt er sei ein schlechter Umgang“* (Wave 2, S.26, Pos: 3-6). Die Bemühungen, die gute Verbindung zu ihrer älteren Schwester wieder aufzubauen, waren trotzdem erfolgreich. Die Schwester vertraut sich ihr wieder an, aber sie beschreibt das Verhältnis weiterhin als kompliziert. Das anschwärzen bei ihrer Mutter kann ihr die Interviewpartnerin verzeihen, da sie das Verhalten ihrer Schwester als beschützend wahrnimmt. *„aber natürlich sie is ja auch meine ältere Schwester und eine Schwester will ja nicht, dass deine- (/) ihrer jüngeren Schwester was passiert und so“* (Wave 2, S. 26, Pos: 6-7). Es kommt ein Balanceakt zum Vorschein, in dem die Schülerin darin bemüht ist, die familiären Beziehungen zu stabilisieren und es dennoch jeden recht machen möchte, ohne ihre eigenen Bedürfnisse und den besten Freund zu verlieren. Das Verhältnis zu ihrer Tante ist unverändert, sie verbringt gerne Zeit mit ihr und vertraut ihr persönliche Themen an. Die Beziehung zu ihrer Tante ist für sie die vertrauensvollste und ehrlichste, die ihr auch weitgehend Halt zu geben scheint. Wohingegen sich die Beziehung zu ihrem Vater in diesem Interview eher distanziert verhält, da er viel arbeitet und sie ihn selten sieht.

Ihre Freund:innen betreffend gibt es Veränderungen. Sie hat Freund:innen verloren, aber auch wieder neue Freund:innen gefunden. Sie konzentriert sich auf einen Freundeskreis, der aus ruhigeren Personen besteht. Im Gegensatz zu ihren „coolen“ Freund:innen davor, findet sie ihren neuen Freundeskreis angenehmer. Die Interviewperson schätzt die Zuverlässigkeit sehr. Lieber ist ihr ein kleiner Freundeskreis mit guten und treuen Freund:innen als ein großer Freundeskreis. *„aber ich hab jetzt auch meinen öh Freundeskreis auch anders gebildet zum ersten Mal, weil normalerweise is (/) bin ich eigentlich eine von denen die halt sozusagen immer mit den Coolen is //mhm// aber jetzt hab ich mir mal was anderes genommen und zwar die Ruhigeren“* (Wave 2, S. 2, Pos: 1-4). Sie schätzt die Anzahl ihrer Freund:innen auf zwei bis drei Personen. Auch das Alter ihrer Freund:innen spielt für sie keine Rolle, wichtig sind ihr hingegen das Aussehen und das Verhalten. Sie erwähnt, dass sie manchmal mit unattraktiven Menschen nichts zu tun haben

möchte. Bestärkt darin, wird sie von ihrem besten Freund. Sie selbst betont aber, dass sie nicht immer so ist. *„weil eigentlich ich bin schon mit jedem befreundet und ich hab eben zwei Arten aber es gibt //mhm// halt ab und zu da hab ich meine Phase da will ich wirklich mit sozusagen mit hässlichen Menschen nichts zu tun haben“* (Wave 2, S. 14, Pos: 16-19). Das Ansehen ihrer Freund:innen ist ihr sehr wichtig. Ihren besten Freund beschreibt sie als gutaussehend, weshalb sie unter anderem auch mit ihm befreundet ist. Er beeinflusst sie jedoch stark in Bezug auf Freund:innen. Er wird eifersüchtig, wenn sich die Interviewpartnerin mit anderen Personen trifft oder schreibt. Sie berichtet davon, dass er auszuckt, sie beleidigt und sogar den Kontakt mit ihr abbricht. *„und eben, wo ich ihm sowas nicht er- z.B. jetzt wie gesagt, wenn ich mit einem Jungen geschrieben habe, hat er halt immer gemeint ja mit wem schreibst du jetzt sagst du mir das sofort oder ich block dich“* (Wave 2, S. 10, Pos: 33-34).

Insgesamt legt die Jugendliche sehr viel Wert auf enge, vertrauensvolle Beziehungen und Freundschaften. Dies drückt sich sowohl im familiären als auch freundschaftlichen Umfeld aus. Dennoch sieht sie sich immer wieder mit konfliktreichen Situationen konfrontiert.

Wave 3

In diesem Interview erzählt die Interviewpartnerin sehr wenig über ihre Familie, aber dass sie ihre Familie als „interessant“ empfindet. Sie schätzt es, dass jeder seine Ideen einbringen kann. Sie berichtet davon, dass ihre ältere Schwester nicht mehr so oft zu Hause ist wie früher, da sie schulisch sehr eingebunden ist. Deshalb muss sie sich vermehrt um ihre kleinen Geschwister kümmern, was sie ok findet. Das Verhältnis zu ihrer Schwester ist aber immer noch belastet. Dies zieht sich schon über mehrere Jahre. Auch ihre Mutter hat weiterhin Vorbehalte gegen den besten Freund, was das Vertrauen immer wieder erschüttert. Die Jugendliche fühlt sich mittlerweile machtlos, da sie, egal wie bemüht sie ist, das Vertrauen zur Mutter nicht vollständig aufbauen kann. Ihr bester Freund ist sehr wichtig, deshalb versucht sie immer wieder ihn vor ihrer Mutter zu verteidigen.

Zudem ist sie in der Schule sitzen geblieben, ihre Eltern sind anfangs sehr enttäuscht, jedoch geben sie ihr eine neue Chance und lassen ihr mehr Entscheidungsfreiheit als in den Jahren davor. *„Sie haben mir gesagt, solange ich ein Ziel habe und ein Weg vor Augen, soll ich das machen was ich denke“* (Wave 3, S. 5, Pos: 18-19). Trotzdem stellt ihr der Vater die Frage, wie sie sich ein erfolgreiches Leben mit „nur“ einer Lehre vorstelle. Sie schätzt es sehr, dass ihr ihre Eltern eine neue Chance geben, um sich beweisen zu können. Der Interviewpartnerin ist es aber nach wie vor

wichtig, ihre Eltern und vor allem ihren Vater stolz zu machen. Sie hadert mit ihren schulischen Fähigkeiten und mit dem Gedanken an eine gute Ausbildung für eine erfolgreiche Zukunft.

Ihr Freundeskreis hat sich auch wieder verändert. Sie berichtet, dass sich der Kontakt zu bestimmten Freund:innen verringert hat. *„Deswegen also, um genau zu sein (--) (seufzt) hab ich (--), in meinem Freundeskreis (---), wenn ich das so zamrechne (-) genau fünf Personen, mit denen ich wirklich gut befreundet bin“* (Wave 3, S. 7, Pos: 2-3). Einige neue Freundschaften sind erst vor kurzem entstanden, wobei zwei Freundschaften schon länger bestehen. Sie verbringt mit ihren Freund:innen gerne Zeit, sei es gemeinsam die Mittagspause oder die Nachmittage in einem Café. Die Interviewpartnerin betont, dass ihr bester Freund nach wie vor eine zentrale Rolle in ihrem Leben spielt. Sie ist mit ihrem aktuellen Freundeskreis sehr zufrieden und möchte auch keinen größeren haben. Wichtig ist ihr weiterhin ein treues Verhalten. *„Weil, ich kann mir einfach, ich kann mir einfach sicher sein, dass ich auf ihn Verlass hab“* (Wave 3 S. 6, Pos: 22). Trotzdem gibt es immer wieder Themen wie verletztes Vertrauen und fehlende Kommunikation die innerhalb des Freundeskreises zu Spannungen führen. Es werden immer wieder Gerüchte über sie verbreitet, die überhaupt nicht stimmen und Ärger unter den Freund:innen auslöst. Sie spürt einen inneren Konflikt zwischen Vergeben oder Kontaktabbruch. *„Ich weiß halt schon, dass er so, eigentlich ein guter Junge is, aber ja, das was er getan hat, das is einfach für mich ein Grund, was anderes in ihn zu sehen, als der Rest“* (Wave 3, S. 9, Pos: 11-12).

Sie berichtet auch von fehlender Zeit für ihren besten Freund und dass es sie sehr belastet, dass sie ihm nicht genügend Aufmerksamkeit schenken kann. Dies führt auch bei ihm zu Frust. Sie kann es jedoch nicht ändern und belastet ihre Freundschaft sehr. Genügend Zeit füreinander und aufrichtiges Interesse ist ihr in Freundschaften sehr wichtig. Es wird deutlich, wie wichtig der Jugendlichen aufrichtige Kommunikation, Zusammenhalt, Vertrauen und Respekt in der Freundesgruppe sind, damit diese gut funktioniert und wie enttäuscht sie über Vertrauensbrüche ist. *„Keiner is mehr (/), ich weiß nicht, jeder redet irgendwas von Loya-Loyalität, äh aber (-) jeder versucht sich, jeder versucht sich bei diesem Wort sich, dadurch zu definieren, wie als würde, würde man das Wörterbuch öffnen und bei Loyalität deinen Namen lesen //(schmunzelt)//. Ganz ehrlich, so, so führn sie sich auf. //mhm//. Dabei tun sie irgendwelche Geschichten jeden erzählen.“* (Wave 3, S. 23, Pos: 14-18).

Wave 5

Das Interview findet in der Corona-Zeit statt und die Interviewpartnerin erzählt von ihrer Familie und dass sich das Verhältnis zu allen Familienmitgliedern verbessert hat. Gleich zu Beginn des Interviews erwähnt sie, dass ihre Mutter wieder großes Vertrauen in sie hat und der Vater sie auch wieder positiver sieht. Sie ist froh, dass es allen gut geht, trotz einiger Veränderungen und Herausforderungen. Die Eltern sind arbeitslos geworden, aber sie betont, dass sie nicht geschieden sind. Der Zusammenhalt der Eltern scheint der Interviewpartnerin sehr wichtig zu sein. *„Gott sei Dank meine Eltern gehts gut ähm sie sind nicht geschieden oder sonst was , also alles gut“* (Wave 5, S. 16, Pos: 12-13).

Der Vater wohnt nicht mehr bei der Familie, sie erzählt, dass er wieder zurück nach Serbien musste um etwas für die Arbeit zu erledigen, da er nicht mehr Geschäftsmann ist. Sie betont auch, dass sie sich alle lieben und viel Zeit gemeinsam verbringen. Trotzdem ist die Beziehung innerhalb der Familie nicht konfliktlos. Im Mittelpunkt der Streitereien steht die beste Freundin der Jugendlichen, die von den Eltern nicht akzeptiert wird. Die Jugendliche nimmt den Streit jedoch hin, da ihr die Freundschaft sehr wichtig ist. In diesem Interview hatte der Vater mehr Vorbehalten gegenüber ihren Freund:innen als die Mutter. In erster Linie geht es darum, dass er nicht er als Vorbild gesehen wird. Nach seinem Vorbild würden seine Kinder schlau und erwachsen werden, alle anderen hätten schlechten Einfluss. *„Allerdings ist es eben nicht so (lacht) zumindest nicht bei mir. Und darüber hat er sich halt sehr Gedanken gemacht, es hat ihn auch sehr verletzt und ich nicht nach seinem Plan laufe, sozusagen“* (Wave 5, S. 15, Pos: 5-6).

Auch bei ihren Freund:innen hat sich wieder einiges verändert. Der Freundeskreis wurde kleiner. Mittlerweile hat die Jugendliche nur noch drei gute Freund:innen. Diese Personen sind ihr sehr wichtig und sie sind immer für sie da. *„Also ich war schon immer (-) auf mich allein gestellt aber trotzdem es ist ja klar, dass man Freunde im Leben braucht, auf die man sich verlassen kann. Und in meinem Fall war das so, dass ich mich nicht dann nach einer Zeit wirklich nicht mehr auf Viele verlassen konnte.“* (Wave 5, S. 2, Pos: 5-8). Sie sagt, dass sie keine neuen Freundschaften mehr eingehen möchte. Wichtiger ist ihr sich zu verlieben und einen festen Partner zu finden. Insgesamt pflegt die Interviewpartnerin nur noch wenige Freundschaften, da sie sich auf ihre engsten Bezugspersonen fokussiert. Grund dafür ist, dass sie sich nach einem für sie traurigen Ereignis auf fast niemanden mehr verlassen konnte. Sie fühlte sich im Stich gelassen. Es zeigt sich, dass es für die Interviewperson sehr wichtig ist, vertrauensvolle Freundschaften zu führen und dass Freund:innen auch füreinander da sind. Sie ist nicht bereit Kompromisse einzugehen.

Identitätsbildung zwischen Abgrenzung und Anpassung

Insgesamt lässt sich darstellen, dass die Jugendliche zu Beginn der Interviews außerhalb der Kernfamilie am meisten Liebe und Respekt erfährt und durchgehend um das Vertrauen ihrer Mutter kämpft. Sie versucht es sowohl allen Familienmitgliedern recht zu machen als auch ihren Freund:innen und natürlich auch sich selbst. Die Schülerin schlüpft je nach Interaktionspartner:innen in immer andere Rollen (Freundin, Tochter, Schwester,...), die mit verschiedenen Erwartungshaltungen ihr gegenüber behaftet sind. Das Rollenkonzept kommt auch bei Goffman (2011) zur Sprache. Er sieht Rollen mit Handlungsmustern besetzt, die während einer (Selbst)-Darstellung offengelegt und durchgespielt werden (vgl. Goffman 2011, S. 18). Sie versucht eine Balance zwischen den verschiedenen sozialen Rollen zu finden. Nach Krappmann wird durch die Rollenübernahmen Identität erlangt (vgl. Krappmann 2005, S. 168f.). Dies führt zu immer wieder neuen Identitätsaushandlungsprozessen und einer neuen Einstellung gegenüber den Anderen und sich selbst (vgl. Ecarius 2013: 55).

Im Freundeskreis sind ihr Treue und Loyalität von Anfang an sehr wichtig und sie versucht sich von schlechten Einflüssen bewusst abzugrenzen. Ein Grund dafür kann der Wunsch nach vertrauensvollen Beziehungen, als Ausgleich zum konfliktbehafteten Familienleben, sein. Im Laufe der Zeit verändert sich der Freundeskreis immer wieder und wurde von Mal zu Mal kleiner, da ihre Erwartungen nicht erfüllt werden konnten. Mit den Jahren hat die Schülerin ihre eigenen Ansprüche an die Ansprüche ihrer Eltern angepasst und somit zu ihren eigenen gemacht. In erster Linie wohl um den Erwartungen ihrer Eltern gerecht zu werden. Es ist ein Versuch ihre Identität dadurch zu stabilisieren, was wiederum zu einer Identitätskrise führen kann (vgl. Erikson 2015, S. 106f.) Ersichtlich wird dies durch den ruhigeren Freundeskreis durch den sie nicht mehr so stark vom Lernen abgelenkt wird wie von den vorhergehenden „coolen“ Freund:innen. Die Etikettierung der Freund:innen als „schlechter Einfluss“, „unpünktlich“, „ablenkend“, usw. kommen von Seiten der Mutter. Die Erwartungen hinsichtlich Leistung und Schulabschluss von Seiten des Vaters. Sie sucht sich ihren Freundeskreis anhand der Gleichheit zu ihrer Familie aus. Die Betonung auf „ähnliches Niveau an Intelligenz, Bildung und Werte bezüglich der Eltern“ deuten darauf hin, dass sie sich mit den familiär vermittelten Werten identifiziert und in ihrer Identität verwurzelt hat. An der Veränderung ihres Freundeskreises lässt sich erkennen, dass sie bewusst ihre Beziehungen ihren Bedürfnissen anpasst.

Der Vater als „significant other“ wird von ihr als Vorbild gesehen. Sie versucht durch die Vergleiche, vor allem mit den Gleichaltrigen, ihre Identität auszubilden. Sie wendet sich hier den „generalisierten Anderen“ zu und versucht dabei ihre Identität zu festigen (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 141ff.). Durch die internalisierte Denk- und Verhaltensweise ihres Vaters nimmt sie jedoch Abstand von ihnen, da diese nicht dieselben Bedürfnisse und Einstellungen verfolgen wie sie.

Wichtig ist ihr auch ihr bester Freund den sie nicht enttäuschen möchte und der neben ihrer Familie die einzig konstante Bezugsperson darstellt. Sie sieht sich hier wieder mit verschiedenen Rollenerwartungen konfrontiert. Auf der einen Seite die Rolle der besten Freundin, auf der anderen Seite die Rolle der Tochter und Schwester. Sie weiß in beiden Fällen, dass sie weder als gute Freundin, noch als Tochter oder Schwester jemanden enttäuschen sollte. Ein Spannungsfeld zwischen Erwartungen ihrer Kernfamilie und ihren Freund:innen drängt sich hier in den Vordergrund. Die Schülerin möchte allen Rollenbildern entsprechen. Diese Rollenerwartung zeigt sich ab dem zweiten Interview, da sie hier beginnt zu erzählen, dass es Streitereien gibt und sie es jeden versucht Recht zu machen. Ab diesem Zeitpunkt muss sie diese Rollenerwartungen ausbalancieren, was ihr über die Rollendistanz gelingen kann (vgl. Krappmann 2005, S. 133).

6.2.3. Selbst- und Fremdwahrnehmung

Bedeutend in der Identitätsbildung ist auch, wie sich ein Individuum selbst wahrnimmt und welche Zuschreibungen von außen stattfinden. *„Selbstwahrnehmungen entstehen nicht in sozialer Isolation, sondern in der Auseinandersetzung mit Anderen.“* (Wellgraf 2014, S. 318).

Wave 1

Die Interviewpartnerin beschreibt sich in der Vergangenheit als ruhig und introvertiert. Aktuell nimmt sie sich als selbstbewusster, frecher und arroganter wahr. Sie ist eine positive und lustige Person. Dazu trägt auch ihr bester Freund bei, der laut Interviewpartnerin das Beste in ihr zum Vorschein bringt. Früher war sie hilfsbereit und immer für alle da. Eine Auseinandersetzung mit ihrer besten Freundin hat ihr die Augen geöffnet, sie hat sich aufgrund dessen verändert und nimmt ihre eigenen Bedürfnisse ernster. *„Auf jeden Fall, ich bin auch mit den, (/) hab ich mich auch mit den Freunden verändert, zum Beispiel früher, war /war es für mich an erster Stelle, dass ich für jeden alles gebe, alles, wirklich.“* (Wave 1, S. 3, Pos: 32-33).

Es kommt auch das Körperbild zur Sprache. Die Jugendliche empfand sich früher als etwas dicker, hat abgenommen und fühlt sich in ihrem Körper wohler als zuvor. Die neue Körperwahrnehmung hat sie selbstbewusster gemacht und dadurch stieg auch der Beliebtheitsgrad bei ihren Mitschüler:innen. *„Auf jeden Fall, ja, ich hab dann halt etwas abgenommen und dann bekam ich auch etwas mehr Komplimente //mhm// und natürlich hat auch mein Selbstbewusstsein verstärkt und ja das kam auch bei den meisten Freunden gut rüber //ja// natürlich haben dann alle an mich rangeklebt (alle lachen) ja, natürlich jeder zweite hat dann immer mehr Kontakt zu mir gesucht und ja.“* (Wave 1, S. 5-6, Pos: 34-3).

Die Interviewpartnerin beschreibt sich als selbstverliebt, was nach außen jedoch nicht sichtbar ist. Sie sieht sich als eigenständig und zielstrebig, zweifelt aber an ihrer Intelligenz, da sie bei einem Intelligenztest nicht so gut abgeschnitten hat, wie sie erwartet hatte. Es ist ein eher differenziertes Bild ihrer Persönlichkeit wahrnehmbar. Sie sieht sich als stark und nach außen gekehrt, zieht sich aber auch gerne zurück, ist verletzlich. Ihrem direkten Umfeld fiel auf, dass sie sich sowohl körperlich als auch geistig zum Positiven verändert hat. *„aber halt jeder sagt mir halt ich hab mich gut verändert“* (Wave 2, S. 5, Pos: 32). Das deckt sich auch mit ihren eigenen Erzählungen über sich selbst. Ansonsten wird ihr eine romantische Beziehung mit ihrem besten Freund nachgesagt, da es auf Außenstehende so wirkt. Sie selbst kann nicht nachvollziehen warum.

Ihre Geschlechtsidentität kommt in diesem Interview erstmals zur Sprache. Jedoch nicht sehr häufig. Sie spricht beispielsweise von sich als Mädchen, als sie erzählt, dass sie, genauso wie alle Mädchen, eine gute Verbindung zu ihrem Vater hätte. *„Weil jedes Mädchen hat natürlich eine Verbindung zu ihrem Papa“* (Wave 1, S. 9, Pos: 13-14).

Wave 2

Die Interviewpartnerin ist Einzelgängerin, beschreibt es als normalen Zustand und dass sie damit gut umgehen kann. *„ja weil ich bin ein Mensch also ähm ich bin schon Einzelgängerin also wenn ich äh auch keinen an meiner Seite habe das is völlig ok weil wie gesagt ich kann mit sowas umgehen“* (Wave 2, S. 3, Pos: 11-12). Im Gegensatz zu anderen hat sie kein Problem damit und ist glücklich. Sie beschreibt sich als stur und frech, verhält sich jedoch in neuen Situationen ihren Mitmenschen gegenüber nett. Es ist ihr wichtig, einen guten Eindruck zu hinterlassen. Prinzipientreue und Stolz haben einen großen Stellenwert, womit sie sich oft selbst im Weg steht. Unaufrichtigkeit und Eifersucht provozieren sie stark und sie gibt zu, oft Vorurteile gegenüber unattraktiven Menschen zu haben, was sie aber zu ändern versucht. Auffallend ist, dass sie sich

nur schwer mit gleichaltrigen Personen identifizieren kann. „Manchmal denk ich mir wirklich ich wäre wirklich lieben in den halt neunzehnhundert wäre ich lieber als ein Zweitausender alle die nach Zweitausend geboren sind //mhm// Chaos Chaos diese Welt bei denen wirklich (--) //mhm ok// diese Welt ist wirklich“ (Wave 1, S. 65, Pos: 30-32).

Ihre Mitmenschen nehmen sie als arrogant und frech wahr. Allerdings zeigt sie gegenüber ihrem besten Freund ein anderes Verhalten. Sie scheint sich Personen gegenüber bewusst so zu präsentieren wie sie wahrgenommen werden möchte. Ihr bester Freund merkt allerdings auch, dass sie zu Hause sehr unter Druck gesetzt wird und spricht sie darauf an. Es zeigt sich, dass sich die Selbstwahrnehmung der Schülerin mit der Fremdwahrnehmung deckt.

In einer eher geringeren Ausprägung, als im Interview davor, kommt auch hier ihre Identifikation als Mädchen zum Vorschein. „[...] also ich bin eigentlich auch einer dieser Sorte Mädchen [...]“ (Wave 2, S. 33, Pos: 1).

Wave 3

Die Interviewpartnerin bezeichnet sich als selbstständig, selbstbewusst, kompliziert und unabhängig. Sie ist immer noch Einzelgängerin, hängt nicht an anderen Menschen und hält bewusst Distanz zu anderen. Die Jugendliche sieht sich als reif und intelligent, auch wenn ihr Verhalten von außen nicht immer so wahrgenommen wird. Sie beschreibt sich als eine loyale Person, kann sich im Zweifel jedoch schnell von Menschen abwenden, wenn ihr etwas missfällt. „Wenn, halt, wenn mir etwas an dir nicht gefällt. Oder einfach dich los werden will, dann veränder is mich kur- (/) auf [schnipst] (-) auf Schnips und sorg dafür, dass du von mir wegstommst“ (Wave 3, S. 24, Pos: 2-3).

Ihr Selbstbild ist geprägt von Stärke und Unabhängigkeit. Sie erzählt in erster Linie davon, dass sie von ihren Mitmenschen als älter wahrgenommen wird als sie tatsächlich ist. Sowohl von der Art als auch vom Aussehen her. Dies führt zu Verwunderung und Irritation bei der Schülerin und ihren Mitmenschen. „Herst, zeig dein Ausweiß“, ich hab mein Ausweis gezeigt //(lacht)//. Er so "das gibts nicht", ich so "doch". Dann hat er halt gemeint "ja, wie kann man so denken so mit sechzehn?" (Wave 3, S. 36, Pos: 20-21). Sie kam schon öfters in Situationen, wo ihr Alter deutlich höher geschätzt wurde. Auch wird ihr gesagt, dass sie sich verändert hat und dass sie früher nicht so war. Ob das eine positive oder negative Veränderung ist, kommt aus den Interviews nicht hervor. Sie sucht Ausreden, um ihre schlechten schulischen Leistungen rechtfertigen zu können.

„Weil, dann weiß ich wenigstens, was meine (lachend) Ausrede is, dafür, dass ich irgendwie hinten nach bin [...]“ (Wave 3, S. 28 Pos.27-28).

In diesem Interview wird sie, was ihre Geschlechtsidentität betrifft, konkreter. Sie spricht davon, dass sie ein Mädchen ist, *„[...] ich bin selber ein Mädchen und ich bin kompliziert [...]“ (Wave 3, S. 13, Pos: 1).* Und was ein Mädchen ihrer Meinung nach nicht tun sollte und von anderen Geschlechtsidentitäten unterscheidet. *„Also, nicht, ich bin ein Mädchen, ich schlage mich nicht“ (Wave 3, S. 8, Pos: 14).*

Wave 5

Sie sieht sich weiterhin als positiven und fröhlichen Menschen, mittlerweile beschreibt sie sich selbst wieder mit einem hohen Maß an Hilfsbereitschaft gegenüber anderen. Die Interviewpartnerin erzählt davon, dass sie früher das „schwarze Schaf“ in ihrer Familie war. Sie konnte den Erwartungen ihrer Familie nicht gerecht werden. *„Ja ich war das schwarze Schaf, weil ähm, wie gesagt ich hab´ ständig scheiße gebaut und ich wurde immer egal, egal was passiert ist ich war für alle immer schuldig, egal was passiert“ (Wave 5, S. 14, Pos: 25-26).* Mittlerweile vermittelt sie das Gefühl, diese Zuschreibung losgeworden zu sein und zieht daraus den Schluss, reifer und erwachsener zu sein. Ihre Familie lobt sie für ihre Veränderung ins Positive und sie grenzt sich auch ganz bewusst von ihren Geschwistern und deren Leistungen ab. Sie ist ehrlich und empathisch, jedoch mit einem ausgeprägten Ego, für das sie sich manchmal selbst hasst.

In diesem Interview bleibt sie bei ihrer Geschlechtsidentität als Mädchen, jedoch spricht sie wieder weniger darüber. Sie bleibt jedoch dabei, dass sie sich als Mädchen identifiziert. *„[...] weil ich bin selber auch so ein Mädchen, was gerne so diese aufklebbaren Wimpern mag [...]“ (Wave 5, S. 31, Pos: 31-32).*

Selbstbild und Fremdbild

Besonders auffallend ist, dass sich die Schülerin in der Vergangenheit als ruhig und introvertiert beschreibt. Wohingegen sie sich in den Interviews durchgehend als selbstbewusst, frech, arrogant, reif und intelligent darstellt. Diese gewandelte Selbstbeschreibung kann eine Schutzstrategie sein, um sich vor möglichen Verletzungen zu schützen, ihr „Ich“ zu wahren und nach außen als stärker zu präsentieren. Bemerkbar wird dies indem sich die Schülerin gegen Ende der Interviews als das jahrelange „schwarze Schaf“ der Familie definiert, das sich durch ständiges

„scheiße bauen“ und Schuldzuweisungen zeigt. Sie übernimmt die Rolle „schwarzes Schaf“ für einige Jahre, hält sich an die soziale Identität. Diese Identitätsrolle wird ihr durch die Interaktion mit ihrer Umwelt und den Aushandlungen zuteil und trägt zur Wahrnehmung eines weiteren Teils ihrer Identität bei. Die Zuschreibung ist sie jedoch losgeworden, unter anderem durch das Abgrenzen von ihren Geschwistern, mit denen sie verglichen wurde. Die familiäre Rollenzuschreibung hat dazu geführt, dass sie ein freches und arrogantes Selbstbild entwickelt hat, etwa um die ihr zugeschriebene Rolle zu kompensieren und ihre Identität zu wahren. In den späteren Interviews kommt zum Vorschein, dass sie sich zudem in ihrem Freundeskreis als Einzelgängerin sieht. Deutlich wird, dass sie sich im Stich gelassen fühlt. Nur ihre Tante gibt ihr Aufmerksamkeit, interessiert sich für ihr Leben und gibt ihr die Liebe die sie sich wünscht. Die vielen Erwartungen stehen im Gegensatz zu ihren Bedürfnissen, die von ihrer Umwelt nicht wahrgenommen werden. Es wird ersichtlich, dass die Schülerin nur gibt, indem sie erwähnt, dass sie früher für jeden alles gegeben hat, jetzt aber nicht mehr. Es geht nicht darum, dass sie niemanden an ihrer Seite hat, sondern, dass sie sich im Stich gelassen fühlt und sich deshalb als Einzelgängerin sieht. Es ist eine Spannung zwischen dem früheren ruhigeren Ich und dem jetzigen arroganten Ich ersichtlich und ein Anpassungsversuch ihrer Identität.

Die Schülerin identifiziert sich konstant über alle Interviewwellen hinweg als Mädchen. „[...] also ich bin eigentlich auch einer dieser Sorte Mädchen [...]“ (Wave 2, S. 33, Pos: 1). Sie verbindet mehrere Eigenschaften mit „Mädchen sein“. Äußerlich durch Wimpern aufkleben, vom Verhalten her, dass Mädchen sich nicht schlagen und eine Voraussetzung für „Mädchen sein“ ist auch die Tatsache, dass diese anstrengend sind und eine natürlich gute Verbindung zum Vater haben. Diese Konsistenz bietet ihr im Hinblick auf das zuletzt stark gewandelte Selbstbild eine Stabilität in ihrer Identitätsbildung. Sie betont in jedem Interview, dass sie intelligent ist, sich nur mit intelligenten Menschen abgeben möchte und dass es dem Vater wichtig ist, sich nach außen als intelligent zu präsentieren. Der Intelligenztest widerspricht ihrer eigenen Wahrnehmung. Die Selbstpräsentation als Intelligent hängt mit dem familiären Fokus auf Bildung und sozialen Aufstieg zusammen, der ihr schon früh vom Vater vermittelt wurde. Durch die Migrationserfahrung ist Erfolg, der mit Intelligenz zusammenhängt, ein für den Vater wichtiger Aspekt den die Schülerin scheinbar in ihre Identitätsbildung übernommen hat. In den letzten Interviews zeigt sich, dass sie Ausreden für das schlechte Abschneiden in der Schule sucht, die nicht auf die Intelligenz, sondern auf die Gesundheit zurückzuführen sind. Sie versucht ein Bild aufrechtzuerhalten, um den familiären Erwartungen zu entsprechen. Sie muss ständig die

Diskrepanz zwischen den realen Tatsachen und ihrem vermittelten Bild bewältigen. Auf Dauer kann dies zu einer Rollenverwirrung führen (vgl. Conzen 1996, S. 143f.).

Insgesamt wird sie auch von ihren Mitmenschen mit den gleichen Worten beschrieben. Ihr frecher, reifer und selbstbewusster Charakter, sowie die körperliche Veränderung werden auch von ihren Mitmenschen wahrgenommen. Zusammenfassend zeigt sich, dass sich die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schülerin im Großen und Ganzen decken. Eine beidseitig übereinstimmende Selbst- und Fremdwahrnehmung ist hilfreich für die Identitätsbildung und bietet Stabilität (vgl. Ermann 2008: 138). Die Schülerin scheint somit ihr Identitätsgefühl in Balance zu halten, was sich positiv auf ihre Identitätsentwicklung auswirkt (vgl. Krappmann 2010, S. 9). Die Rollen als „schwarzes Schaf“ und Einzelgängerin können ein Grund für ihr in den letzten Jahren gewandeltes Selbstbild und ihre Teilidentitäten sein.

6.2.4. Freizeit

Zur Oberkategorie Freizeit zählen unter anderem die Subthemen Social Media, Interessen/Hobbys und Freizeitaktivitäten. Die Freizeit stellt in der Soziologie einen Teilbereich dar, in dem auf identitätsbildende Funktionen eingegangen wird. Hauptsächlich wird hier auf das Persönlichkeitswachstum aufgrund sozialer Kontakte eingegangen (vgl. Lamprecht & Stamm 1994, S. 127-145).

Wave 1

Die Interviewpartnerin spricht über ihre Interessen/Hobbys sowie Freizeit. Die Schülerin besitzt ein großes Organisations- und Dekorationstalent, das unter anderem bei Veranstaltungen wie dem Abschlussball oder Familienfeiern zum Einsatz kommt. Dabei zeigt sie großes Engagement, Kreativität und identifiziert sich auch mit diesen Aufgaben. *„Also (-) ja. Und (gedehnt) auf jeden Fall ja, man muss sich auskennen, also manche Leute denken halt, dass es so einfach ist, man das (/) man tut nur Einkauf, aber nein, du musst auch Sponsoren finden und du musst alles wissen, und ja, das wissen eben nicht viele. Deswegen, deswegen das interessiert mich und das bin ich wirklich (/) sehr gerne.“* (Wave 1, S. 18, Pos: 17-20). Auch zeichnet sie gerne und möchte später eine eigene Marke entwickeln. Neben ihrer kreativen Freizeitgestaltung unternimmt sie viel gemeinsam mit ihrer Familie oder Freund:innen.

Die Schülerin zeigt sich als eine sehr vielseitig interessierte und kreative Persönlichkeit und hat eine Vielzahl an Hobbys. Sie mag gemeinsame Aktivitäten mit ihrer Familie wie zum Beispiel ins

Kino gehen mit ihrer Tante oder Ausflüge in den Tierpark und Prater. *„Ja, und zwar verbringen wir halt zeit, zum Beispiel jetzt auch mehrere, zum Beispiel gehen wir in den Ferien auch, meistens auch (/) ähm verbringen wir zeit wie, also wir gehen halt zusammen etwas Essen oder ins Kino, oder meistens auch in Tiergarten Schönbrunn, oder halt irgendetwas familiäres, aber auf jeden Fall, wir gehen imma an orten, wo man, äh halt auch an Prater oder so halt“* (Wave 1, S. 25, Pos: 10-14). Zur ihren bevorzugten Hobbys zählen Schwimmen und Radfahren. Jedoch genießt sie es auch, alleine zu Hause einen Film anzuschauen. Es zeigt sich, dass sie gemeinsame Aktivitäten bevorzugt, aber ab und zu auch gerne alleine ist. Darüber hinaus interessiert sich die Jugendliche für Sprachen wie Französisch, Italienisch und Spanisch und reist gerne.

Wave 2

Die Interviewperson erzählt auch in diesem Interview, dass sie gerne ins Kino geht, vor allem wenn neue Horrorfilme erscheinen, sie aber auch neue Aktivitäten ausprobieren möchte, da sie das Neue und Unbekannte reizt. Sie erzählt davon, dass sie gerne Paintball spielen möchte. Interessen und Hobbys kommen in diesem Interview nicht oft zur Sprache, jedoch lässt sich erkennen, dass sie offen für neue Erfahrungen und Aktivitäten ist. Ein Grund, warum sie sehr wenig über ihre Interessen erzählt, könnten ihre vielen Verpflichtungen sein, denen sie nachkommen muss. Insbesondere das Lernen lässt immer weniger Zeit für Freizeitaktivitäten. Sie fühlt sich ihren Freund:innen gegenüber verpflichtet und hat ein schlechtes Gewissen. *„also ich hab immer weniger und weniger Freizeit von eben [schnell] von dem was ich lernen muss und so weiter und so fort“* (Wave 2, S. 1, Pos: 11-13). Dennoch versucht sie sich regelmäßig mit ihren Freund:innen zu treffen. Gemeinsam gehen sie in Shisha Bars um zu rauchen oder zusammen ins Kino.

Mit ihrer Familie geht sie weiterhin gerne schwimmen oder spazieren. Manchmal holt sie ihr Vater von der Schule ab und sie begleitet ihn in ihrer Freizeit zu Geschäftsterminen. Da sie davon erzählt, dass ihre Zeit begrenzt ist, freut sie sich wenn sich ihre Freund:innen bei ihr melden um gemeinsam etwas zu unternehmen. *„ich mach's einfach halt solange man es mir vorschlägt komm ich auf die Idee und natürlich sag ich ja“* (Wave 2, S. 67, Pos: 23-24). Dabei unterscheidet sie bewusst zwischen Freund:innen die ihr wichtig sind und denen, die ihr nicht so wichtig sind. Es scheint, als müsste sie einige Kompromisse eingehen, um einen Spagat zwischen sozialen Kontakten und Verpflichtungen zu schaffen.

Auch soziale Medien haben in der Freizeit von Jugendlichen eine große Bedeutung. Die Schülerin erzählt, dass viele Jugendliche Instagram, Snapchat und WhatsApp verwenden. In erster Linie um

Kontakte zu knüpfen oder zu pflegen, ohne jeglicher Verpflichtung. Sie hält jedoch nicht viel von Sozialen Medien und den unverbindlichen Beziehungen die sich daraus ergeben „und das ergibt für mich keine Logik weil ich frag dann auch natürlich weil ich bin ein neugieriger Mensch und ich frag dann: ok warum schreibst du mir, aber willst nicht mit mir in der Schule reden beziehungsweise willst nichts mit mir zu tun haben?“ (Wave 2, S. 4, Pos: 23-27). Die Interviewpartnerin benutzt Social Media, weiß aber, dass es keine persönlichen Beziehungen ersetzen kann. Der Sinn hinter Snapchat ist auch sogenannte „Snapdays“ zu sammeln und somit über einen möglichst langen Zeitraum täglich Nachrichten auszutauschen und somit Follower zu generieren. Die Schülerin erzählt, dass es den meisten nur um den Wettbewerb und Sammeln von Statusmerkmalen geht. Snapchat wird auch für sexuelle Kontaktaufnahme missbraucht, dies sieht die Interviewpartnerin sehr kritisch. „halt das ist wirklich mittlerweile sowie eine Dating Sex Seite //mhm// meiner Meinung nach Also Snapchat ist nicht mehr wirklich einfach, dass man mit Leuten snapt“ (Wave 2, S. 66, Pos: 12-14). Auch sie verwendet soziale Medien, jedoch nicht häufig und sehr reflektiert. Sie hinterfragt so manche Funktionen und die Verhaltensweisen der Jugendlichen.

Wave 3

Die Interviewperson spricht wieder die Vielfalt ihrer Interessen an. Ihre Kreativität lebt sie im Bereich Design und Zeichnen aus. Sie geht gerne spazieren und fühlt sich in der Natur sehr wohl. „Aber bis zu diesem, keine Ahnung das is dann halt besonders, weil dort is wirklich so ur (-) leere Umgebung. Und das fühlt sich einfach voll schön und gut an //mhm//. Weil, du genießt die Aussicht und so weiter und so fort“ (Wave 3, S. 51, Pos: 27-29). Weiterhin verbringt sie ihre Freizeit gerne mit ihren Freund:innen in Shisha Bars oder Lounges oder Cafés um miteinander zu reden, zu Essen oder einfach um Zeit gemeinsam zu verbringen. Am liebsten trifft sie ihre Freund:innen in serbischen Lokalen. „Also, das sind dann so (-) serbische (-) Lounges, so.“ (Wave 3, S. 54, Pos:1).

Sie interessiert sich sehr für Designerläden und geht dort gerne einkaufen, sie lässt sich inspirieren und schätzt die kreative Atmosphäre. Sie ist sportlicher geworden, geht aktiv laufen oder macht Fitnesstraining. Aufgrund ihrer Verpflichtungen hat sie nicht so viel Freizeit wie sie gerne hätte, sie ist eingeschränkt und muss die Treffen mit ihren Freund:innen schon oft im Voraus planen. „Und zB, ich hab ja von Anfang an gesagt, weil ich bin ein sehr gestresster Mensch, also (-) ich verbringe wirklich äh sehr viel Zeit Zuhause. Und entweder tu ich auf meine Geschwister aufpassen(-), oder eben lerne oder bin irgendwas in Team wirklich unterwegs und mach irgendwas, wirklich, in der Arbeit oder keine Ahnung, was auch immer.“ (Wave 3, S. 24, Pos: 9-13).

Die Schülerin berichtet auch, dass sie sehr viel Zeit mit ihrer Familie beim Schwimmen, im Tierpark, im Kino oder beim Spazieren gehen verbringt. Jedoch hätte sie gerne mehr Zeit für ihre Freund:innen. Spontanität spielt nur eine untergeordnete Rolle im Leben der Jugendlichen. *„Wenn sie sich treffen wollen und ich ihnen sage "warte, (lachend) von mir aus", da wirklich, (lachend) ich bin ehrlich, ich sag ein gewissen Monat, und da sag ich, in dem Monat werd ich Zeit haben“* (Wave 3, S. 25, Pos: 20-22).

Durch Social Media, erzählt sie, ist es ihr möglich, mit Freund:innen in Kontakt zu bleiben und darüber hinaus neue Bekanntschaften zu schließen. Es werden Stories, Fotos und Videos gepostet und Erlebnisse miteinander geteilt. Dabei merkt sie kritisch an, dass ihr manche Inhalte wie Schlägereien oder Selbstdarstellungen unangenehm und fragwürdig erscheinen. Die Schülerin hinterfragt auch die Aufrichtigkeit der Kontakte, da man diese Personen nicht persönlich kennt. Manche wollen nur mit einem befreundet sein, damit sie in den Stories vorkommen und somit an Bekanntschaft gewinnen. *„So wirst du dann markiert, wirst angeklickt und heißt, okay sie hängt mit ihm ab, sie is cool. Ist auch gut. (-) Dann (-) fame! //Mhm// Und so einfach geht das, das heißt jeder is unter einer Bedingung mit dir befreundet. Keiner will nur so etwas“* (Wave 3, S. 41, Pos: 15-17). WhatsApp verwendet die Schülerin überwiegend und am liebsten um mit ihren Freund:innen zu telefonieren. Dieser App steht sie auch nicht so kritisch gegenüber. Soziale Medien üben einen großen Einfluss auf das Freizeitverhalten und die Selbstdarstellung aus. Die Interviewpartnerin grenzt sich jedoch bewusst ab, da sie das Verhalten in den sozialen Medien nicht gut findet.

Wave 5

Die Interessen und Hobbys sowie die Freizeitgestaltung sind geprägt durch die Coronazeit und fanden im Interview nur wenig Raum. Die Interviewpartnerin erzählt davon, dass sie gerne alleine spazieren geht, sie liebt es ihren Gedanken nachzuhängen und Zeit für sich zu haben. Was sich in den ersten Interviews schon herauskristallisiert hat, kommt hier verstärkt zur Geltung, ihr Bedürfnis sich zurückzuziehen und alleine Zeit zu verbringen. *„also ich hab´ gelernt, dass macht viel mehr Spaß, wenn ich alleine spazieren gehe und nachdenke, meinen Gefühlen freien Lauf lasse und so weiter anstatt halt mit Le...“* (Wave 5, S. 3, Pos: 7-9).

Auch Social Media spielt immer noch eine wichtige Rolle. Sie spricht über den Einfluss auf Jugendliche. Es wird deutlich, dass die Followeranzahl auf Social Media für viele Jugendliche ein Statussymbol ist. Sie merkt allerdings an, dass dieser „Fame“ nichts über den tatsächlichen Wert einer Person aussagt. Social Media hat auch einen großen Einfluss auf das Freizeitverhalten, denn

auf dieser Plattform werden Veranstaltungen und Treffpunkte geteilt. „und durch Social-Media erfährt man auch davon, da sie es posten bzw. anfragen Leute wer möchte dorthin blablabla und ja man sieht halt jeden zweiten Tag, dass irgendwo irgendjemand was feiert.“ (Wave 5, S. 30, Pos: 3-5). Die Interviewpartnerin zieht aber persönliche Kontakte und Verabredungen denen über Social Media vor.

Selbstentfaltung und Verpflichtungen

Im Vergleich zeigen alle Interviewwellen, dass die Interviewpartnerin eine große Vielfalt an Interessen und Hobbys besitzt. Erwähnt sie im ersten Interview, dass sie am meisten Zeit mit ihrer Familie verbringt, wandelt sich dies im späteren Verlauf und die Zeit mit ihren Freund:innen steht im Vordergrund. In Familien mit Migrationserfahrung bestehen meist starke Bindungen und ein Gemeinschaftsgefühl, so auch im Fall der Schülerin. Außerdem erzählt sie, dass ihr Vater sie in ihrer Freizeit öfters zu Geschäftsterminen mitnimmt. Dies kann ein Versuch sein, die Schülerin auf ihre zukünftige berufliche Rolle vorzubereiten und ihr ein Rollenverständnis zu vermitteln, dass den traditionellen Erwartungen nicht unbedingt entspricht. Es ist ein Bild, dass ihr schon früh vom Vater mit auf den Weg gegeben wurde und im Gegensatz zur Rolle ihrer Mutter als Hausfrau steht. Da dies in jungen Jahren geschieht besteht die Möglichkeit, dass die Schülerin ihre eigenen Wünsche hinterfragt und ihre Identität zu Gunsten des Vaters geformt wird.

Die Verlagerung gemeinsamer Zeit auf ihren Freundeskreis ist dem Jugendalter entsprechend, es ist ein Prozess von der primären Sozialisation hin zur sekundären Sozialisation. Die Jugendliche beginnt abseits ihrer Eltern Menschen außerhalb ihrer Familie für die Identitätsbildung heranzuziehen (vgl. Berger & Luckmann 1997, 143f.). Schon ab dem zweiten Jahr verbringt sie mehr Zeit mit ihren Freund:innen, die wie sie Migrationserfahrung haben. Die Treffen finden in Shisha Bars und typisch serbischen Lokalen statt. Sie erzählt, dass sie mit ihren serbischen Freund:innen besonders viel und über alles reden kann. Da sie zwischen zwei Kulturen aufwächst kommt zum Vorschein, dass sie Anschluss an die Kultur ihrer Eltern sucht und sich damit identifizieren möchte. Es zeigt sich, dass sich eine beidseitige Migrationserfahrung positiv auf die Freundschaft auswirkt und eine Rolle in der Entwicklung eines Selbstbildes spielt. Sei es durch gegenseitiges Verständnis oder gleiche Werte und Erfahrungen. Diese Freundschaften sind nicht nur durch Gleichheit und Verständnis gekennzeichnet, sondern bieten im Gegensatz zum familiären Umfeld einen Raum ohne Erwartungsdruck, indem sie so sein kann wie sie ist.

Sie betont auch besonders ihre kreative Begabung und sucht sich bewusst Aufgaben in denen sie sich und ihr Talent einbringen kann. Dadurch, dass sie erwähnt, dass nicht jede(r) diese Aufgaben übernehmen könne deutet sie auf ein Bedürfnis hin, sich von anderen abgrenzen zu wollen. Die Kreativität kann der Schülerin auch als Ausgleich zu dem familiären Druck hinsichtlich des Erfolgs dienen und ein Rückzugsraum sein um ihre eigene Identität ausleben zu können. Da ihr schon früh vermittelt wurde, dass nur mit Erfolg etwas erreicht werden kann, ist die kreative Begabung ein Merkmal, womit sie sich von anderen abheben und abgesehen von der schulischen Leistung hervorheben kann. Dadurch versucht sie die soziale Identität (role-taking) durch ihre personale Identität (role-making) auszugleichen (vgl. Krappmann 2000, S. 30). Durch ihre Interessen und ihre kreative Art drückt sie ihre Selbstdarstellung aus. Sie bringt dadurch ihre Fähigkeiten sichtbar nach außen.

Die Schülerin erwähnt öfters, dass sie gerne alleine ist und ihren Gedanken nachhängt, was sich im Laufe der Jahre verstärkt. Sie muss verschiedene Rollen einnehmen und ist somit mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert. Sie ist Tochter, Schülerin, Schwester und Freundin und muss zwischen all diesen Rollen, die sie gleichzeitig innehat, eine Balance finden (vgl. Krappmann 2000, S. 168f.). Die Anforderungen an sie nehmen mit jedem Jahr zu, sowohl in der Familie als auch im schulischen Umfeld. Es wird auch von ihr erwartet im Haushalt zu helfen und sich um ihre Geschwister zu kümmern, sie empfindet ihr Leben als stressig. Dazu kommt auch die Entwicklungsaufgabe des Erwachsenwerdens. Der Rückzug und alleine Zeit verbringen sind für die Schülerin eine Möglichkeit die verschiedenen Rollen und Erwartungen zu verarbeiten oder in ihre Identität zu integrieren. Sie hat beim Alleine sein die Möglichkeit eine Identitätsbalance auszuarbeiten. Die Verwendung von Social Media wurde in der ersten Erhebungswelle nicht erwähnt, dafür in jedem weiteren Interview. Die Schülerin steht Social Media von Anfang an kritisch gegenüber. Der Selbstpräsentation und dem „Kontakte knüpfen“ kann sie nichts Positives abgewinnen. Die Schülerin hat in ihren Freundschaften viele Enttäuschungen erlebt, was auch deutlich wird indem sie sich trotz Freund:innen als Einzelgängerin bezeichnet. Dass sie Social Media misstraut und keinen Wert darauf legt dort Menschen kennenzulernen lässt sich darauf zurückführen, dass sie sich tiefere und bedeutungsvolle Beziehungen wünscht. Die Distanz kann auch ein Schutz gegenüber unrealistischen Darstellungen Anderer und schlechten Einflüssen sein, die ihre Identitätsbildung beeinträchtigen können. Die Schülerin hätte durch Social Media die Möglichkeit einer Selbstdarstellung, die sie nicht zu nutzen scheint.

Im Gegensatz zu den ersten Jahren hat sie durch Verpflichtungen, die aus familiären und schulischen Aufgaben resultieren, nur noch wenig Freizeit. Sie bemüht sich alles unter einen Hut zu bringen und beginnt zwischen wichtigen und weniger wichtigen Freund:innen zu unterscheiden. Da sie aufgrund der Migrationserfahrung unter Erwartungsdruck ihrer Familie steht und vermutlich auch kulturelle Werte eine Rolle spielen, muss sie eine Entscheidung hinsichtlich ihres Freundeskreises treffen. Vermutlich entscheidet sie sich für diejenigen die die gleichen kulturellen Werte teilen oder sie dabei unterstützten die Erwartungen der Eltern zu erfüllen. Sie bringt das im Sinne von „die Ruhigeren“ oder ihren serbischen Freund:innen zum Ausdruck. Diese Freundschaften können der Schülerin in der Identitätsbalance helfen, da sie nicht im Konflikt zu den familiären Werten stehen. Ihre Freundesgruppe nimmt sie dabei als ein verlässliches Umfeld wahr (vgl. Conzen 1996, S. 144f.).

6.2.5. Lebensumstände

Identitätsbildung und die Kontinuität hängen auch mit den Lebensumständen zusammen, in denen sich ein Individuum befindet. Das Leben läuft nicht immer wie geplant. Die Gesellschaft gibt einem keine klare Orientierung vor. Es kann in individuelle Richtungen gehen und neue Herausforderungen können zu überwinden sein (vgl. Abels 2010: 228).

Wave 1

In der ersten Erhebungswelle spricht die Jugendliche nur über die aktuelle Wohnsituation, in der sie sich befindet. Sie erzählt, dass die Wohnungen immer ausreichend groß sind und die Familie sehr oft umzieht, da immer größere Wohnungen benötigt werden. *„Also ich glaub das ist jetzt schon meine vierte oder fünfte Wohnung, auf jeden Fall wir habens sehr mit dem umziehen“* (Wave 1, S. 33, Pos: 7-9). Die Umzüge empfindet die Interviewpartnerin immer als sehr stressig, sie hat deshalb auch immer wieder die Schule gewechselt und dadurch teilweise Freund:innen verloren.

Wave 2

In der zweiten Erhebungswelle wird erstmals das männliche Geschlecht angesprochen, die Schülerin erwähnt Unterschiede in den traditionellen Geschlechterrollen. Sie argumentiert, dass Jungs und Männer gegenüber Mädchen und Frauen immer bevorzugt werden. Es kommt zum Vorschein, dass traditionelle Geschlechterrollen, trotz rechtlicher Gleichberechtigung, für die Interviewpartnerin wahrnehmbar sind. *„[...] es is einfach so das Männer Jungs einfach einen*

Vorteil haben als die Frauen egal wie (-) obwohl wir halt obwohl wir halt in einer neuen Welt sind wo Frauen genau die gleichen Rechte haben [...]“ (Wave 2, S. 75, Pos: 18-20).

Wave 3

Die Interviewpartnerin erzählt über die Wohnverhältnisse und sie empfindet ihre aktuelle Wohnsituation als eher durchschnittlich, richtig wohl fühlt sie sich nicht. Sie lebt in einer Gegend, die sie als „kleines Istanbul“ bezeichnet, da dort viele Menschen türkischer Herkunft wohnen und die Umgebung nachts als etwas gefährlich wahrgenommen wird. Sie selbst erwähnt aber, dass sie sich in der Umgebung sicher fühlt, da es eine lange Straße mit Geschäften und Cafés gibt. Sie wünscht sich, dass die Familie wieder umzieht, da sie gerne mehr Platz für sich hätte. *„Ich mag sie nicht. Ich würd gern woanders leben. Also wohnen. ZB im vierzehnten oder im neunzehnten.“* (Wave 3, S. 56, Pos: 20-21).

Auch in diesem Interview kommen die geschlechtsspezifischen Unterschiede zum Vorschein. Die Erwartungen die an Jungen gestellt werden, sieht die Interviewpartnerin als lockerer an und dass von Mädchen generell Zurückhaltung, Keuschheit und Häuslichkeit erwartet wird. Wohingegen sich Jungs frei und ungezügelt verhalten dürfen. *„Das heißt, damit (lachend) mein ich jetzt nicht, dass wir Jungedlichen die Frauenrechte ansprechen, aber bspw, wenne in Mädchen feiern geht, heißt es, sie is widerlich, weil sie trinkt, lässt sich antanzen (-) und ist in Clubs. (-) Das gehört sich nicht für ein Mädchen.“* (Wave 3, S.42, Pos: 14-16). Es zeigen sich deutliche Einschränkungen, die sie als Mädchen in ihrem Verhalten und ihrer Denkweise anleiten.

Wave 5

Die Wohnsituation der Interviewpartnerin hat sich deutlich verändert. Sie erzählt, dass sie früher in einer 130qm Wohnung gewohnt hat und heute in einer 80qm Wohnung lebt. Der Umzug war für sie zunächst ungewohnt und unangenehm, aber sie konnte sich mit der neuen Situation arrangieren. Die Kinder teilen sich ein Schlafzimmer und die Eltern das Wohnzimmer. Es bedeutet für die Jugendliche ein Verlust an Privatsphäre, die ihr jedoch sehr wichtig ist. *„und jetzt ist es nicht mehr so. Privat also Privatsphäre (lacht) hat man sowieso nicht“* (Wave 5, S. 18, Pos: 1-2). Herausfordernd war auch ihr Gesundheitszustand. Die Schülerin berichtet, dass sie im Herbst leicht depressiv geworden ist und sich „down“ gefühlt hat. Grund war die Trennung von ihrem festen Freund und auch die Situation, als sie von ihm zurückgewiesen wurde, was sie sehr verletzte. Die Schwester hat die Beziehung nicht akzeptiert und riet ihr sich zu trennen, bevor der Vater etwas davon erfährt. *„[...] und meine Schwester meinte: Ja schau mal, sei mir nicht böse*

aber Papa wird das niemals akzeptieren, also schau, dass du es beendest.“ (Wave 5, S. 22, Pos: 27-28). Da sie es nicht schaffte sich zu trennen, tat sie alles damit er sich von ihr trennt, wurde danach depressiv und hat nach einiger Zeit wieder den Weg aus der Depression gefunden

Arrangieren trotz innerer Konflikte

Die Wohnsituation ist für die Interviewpartnerin in allen Erhebungswellen, außer der 2. Welle, ein Thema. Die Schülerin lebt mit weiteren fünf Personen in einem Haushalt, ihren Eltern und drei Geschwistern. Beginnend mit Zufriedenheit und genügend Wohnraum für die ganze Familie und einem allgemein guten sozialen Status, zeigt sich im Verlauf eine Verschlechterung der Wohnsituation und eine schleichende Unzufriedenheit. Im letzten Interview ist die Wohnsituation und die finanzielle Lage für alle Familienmitglieder sehr knapp und es fehlen Rückzugsorte für Privatsphäre. Trotzdem ist die Schülerin froh, dass sich die Eltern nicht getrennt haben, sich alle lieben und sie kann sich mit der neuen Situation arrangieren. Sie weiß, dass diese Umstände der Arbeitslosigkeit ihrer Eltern und der Coronazeit geschuldet sind. Sie zeigt hier, dass sie zur Empathie (role-taking) fähig ist und versucht die Situation aus Sicht ihrer Eltern zu verstehen. Sie hat in dieser Situation eine hohe Ambiguitätstoleranz. Somit kann ein Teil ihres „Ichs“ Verständnis zeigen, sich anpassen und sie schafft es die Situation anzunehmen (vgl. Krappmann 2000, S. 142f.). Es zeigt auch, dass sie erkennt, dass familiärer Zusammenhalt wichtiger ist als Geld.

Im letzten Interview wird erstmals das Thema „Gesundheit“ und „fester Freund“ angesprochen. Sie hat durch die Trennung von ihrem festen Freund eine depressive Phase durchgemacht. Die ältere Schwester hat im Sinne des Vaters entschieden, dass sich die Schülerin von ihrem Freund trennen muss, da die Religion nicht passt. Die ältere Schwester dient in diesem Fall als Vorbild, da sie in der Schule Erfolg hat und in einer festen Beziehung ist. Sie stellt somit ein Vorbild nach den Wünschen des Vaters dar, was für die Schülerin ebenfalls erstrebenswert ist. Ihr Freund kann durch die falsche Religion den Erwartungen nicht entsprechen. Erkennbar an den Worten der Schwester, dass sie jemand besseren findet. Der Mutter ist die Religion des Freundes egal, ihr ist wichtig, dass die Schülerin glücklich ist. Der Vater wäre damit jedoch nicht einverstanden. Die Familie möchte unter sich bleiben und ihre kulturellen Traditionen im neuen Aufenthaltsland bewahren und weitergeben. Dass die Jugendliche tatsächlich alles daransetzt, sich von ihrem Freund zu trennen, ist ein Zeichen, dass sie sich den Erwartungen ihrer Familie beugt. Sie lässt sich viel sagen und verzichtet auf ihre eigenen Bedürfnisse. Auch erarbeitet sie sich wenig Spielraum und beugt sich aus Angst vor Konsequenzen den Regeln der Familie. Erkennbar werden

dadurch innere Konflikte und Identitätsspannungen die zwischen ihrer kulturellen Herkunft, familiären Anforderungen und ihren eigenen Wünschen stehen. Diese Spannungen lassen eine Identitätskrise nach Erikson erkennen, in der die Schülerin ihre Identität immer wieder aufgrund der Einflüsse ihres Umfelds verteidigen muss (vgl. Conzen 1996, S. 68).

Im zweiten und dritten Interview spricht sie über die geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der gesellschaftlichen Erwartungen und Verbote. Mädchen wird viel weniger erlaubt als Jungen und haben grundsätzlich weniger Freiheiten. Sie findet diese Tatsache unfair, verhält sich trotzdem danach. Sie selbst kritisiert es, wenn sich Mädchen nicht so verhalten wie es erwartet wird oder sich verhalten als wären sie Jungen. Es wird deutlich, dass sie von den geschlechtsspezifischen Annahmen gelenkt und in ihrem Denken geprägt wird. Sie ist sich der Rechte der Gleichberechtigung bewusst, weiß aber um die traditionelle Verankerung ihrer Familie und hält sich aus Angst vor Konsequenzen auch daran. Sie hat dieses Denken durch die familiäre Prägung internalisiert. Hier zeigt sich die Ambiguitätstoleranz der Schülerin, indem sie um die kulturelle Differenz weiß und diese annimmt (vgl. Krappmann 2000, S. 155).

6.2.6. Zugehörigkeit

Zugehörigkeit ist auch ein Eckpfeiler für die Identitätsbildung. Hierzu konnten die Subthemen Jugend, Stil/Marken/Styling, Sprache, Religion und Zugehörigkeit identifiziert werden. Wo ich mich zugehörig fühle oder nicht beeinflusst auch wer ich bin oder nicht bin. Dies zeigt sich vor allem auch in Kleidung, Wahl der Freund:innen, Religion, Kultur, Gruppen, usw. (vgl. Kirchner 2014: S. 512).

Wave 1

Es werden verschiedene Aspekte des Verhaltens und der Einstellung junger Menschen in der heutigen Zeit angesprochen. Die Interviewpartnerin erzählt, dass viele junge Menschen einen respektlosen und unhöflichen Umgang mit anderen pflegen. Insbesondere gegenüber älteren Personen. *„also und das ist dann wirklich (/) halt eben in dem Ton, also wirklich so: Pass auf (wiederholt es in der gleichen Tonlage wie vorher). und das ist eben, dann (/) dann denk ich mir (/) zum Beispiel ein Freund von mir, der ist eben so drauf und dann denk ich mir (/) (-) das kommt (/) das kommt bei mir gar nicht gut rüber, weil ich finde das eigentlich nicht okay, weil ich bin nicht so“* (Wave 1, S. 27, Pos: 1-5). Die Schülerin grenzt sich bewusst davon ab. Sie berichtet, dass Schimpfwörter gegenüber den Eltern oder rücksichtsloses Verhalten in der Öffentlichkeit zur Tagesordnung der Jugend gehören. In der Öffentlichkeit fällt ihr dieses Verhalten unter anderem

in den Parks oder Shisha Bars auf. Die Interviewpartnerin möchte mit diesem Verhalten nicht in Verbindung gebracht werden und distanziert sich davon. Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den Umgangsformen der Schülerin und denen anderer junger Menschen.

Nicht nur das Verhalten, auch die Sprache der jungen Leute ist aggressiv und umgangssprachlicher geworden und wird von Erwachsenen oft als unangemessen empfunden. Die Eltern und Lehrer:innen erwarten, dass die Jugendlichen zu Hause und in der Schule schöner sprechen und eine respektvollere Ausdrucksweise an den Tag legen. Es zeigt sich hier ein Spannungsfeld zwischen der gewählten Sprache der Jugendlichen und den Erwachsenen.

Auch der Kleidungsstil, der bedeutend für die Identität und das Zugehörigkeitsgefühl ist, kann zu Spannungen führen. Ihr Vater und ihr bester Freund versuchen sie in Sachen Kleidung zu beeinflussen. Der beste Freund sagt ihr direkt ins Gesicht, wenn ihm ihr Kleidungsstil nicht gefällt und bietet ihr an, sich von ihm „coole“ Pullover auszuborgen. Die Schülerin betont jedoch, dass sie ihren eigenen Stil entwickelt hat, sich damit wohl fühlt und der Stil ihr Selbstvertrauen stärkt. Sie grenzt sich von dem typischen „Mädchenstil“ ab und kleidet sich lieber businessmäßig. Die Kleiderwahl erinnert sie an ihren Vater und dass sie ihn damit stolz machen kann, wenn sie sich nach seinem Vorbild kleidet. *„Wie quasi eine Geschäftsfrau. Etwas erwachsener“ (Wave 1, S. 25, Pos: 33). „und eben auch mit dem Style, er ist eben, quasi ich kopier meinen Vater nicht, aber ich bin eben sehr ähnlich wie mein Vater, eben er trägt auch Poloshirts, und Markenklamotten und eben und diese ganze eleganten Sachen und dann halt ähm ich bin dann wie gesagt nicht wie diese Mädchen und dass ich mir (-) den (/) dein (deren?) Style ansehe“ (Wave 1, S. 26, Pos: 8-11).*

Wave 2

Die Interviewpartnerin gibt einen näheren Einblick in die Jugendkultur von heute. Es wird deutlich, dass der Konsum in Shisha-Bars und das Knüpfen von oberflächlichen Kontakten weit verbreitet ist. Viele Jugendliche besitzen einen großen Bekanntenkreis ohne wirklich enge Freundschaften zu pflegen. Junge Mädchen, erzählt sie, werden als „kompliziert“ wahrgenommen und viele von ihnen sind früh sexuell aktiv und führen mehrere Beziehungen gleichzeitig. *„sagen wir mal so, weil jede zweite ähm (-) sagen wir mit halb Wien ne Affäre hat und, dass heutzutage auch so das sch (/) die Mädchen schon meistes mit vierzehn entjungfert sind und das ist eben so eine Sache bei den Jungs, weil das verstört sie eben und leider ist es aber der Groß (/) eigentlich sind sie der Grund warum diese Mädchen so sind aber auch ok.“ (Wave 2, S. 15, Pos: 13-18).* Es werden auch Wetten abgeschlossen, welches Mädchen „leicht zu haben“ ist.

Statussymbole sind bei Jugendlichen von großer Bedeutung. Die Interviewpartnerin grenzt sich von den Jugendlichen ab. Sie stellt sich gegen die oberflächlichen Beziehungen, das Statusdenken und das aus ihrer Sicht unangemessene Verhalten. Styling und Marken haben einen zentralen Stellenwert für die Zugehörigkeit zu bestimmten Peer-Groups. Sowohl Mädchen, also auch Jungs legen einen großen Wert auf Markenkleidung, wobei sie betont, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Mädchen bevorzugen einen ladyliken Style, wohingegen Jungs Logos deutlich sichtbar tragen. Erst dann werden sie als interessant für das andere Geschlecht wahrgenommen. *„sobald ein Junge kein T-Shirt trägt wo eben so eine Marke draufsteht, is er uninteressant“* (Wave 2, S. 73-74, Pos: 34-1). Die Interviewpartnerin setzt Markenkleidung ein, um ihren besten Freund zu provozieren, ihn eifersüchtig zu machen und um seine Aufmerksamkeit zu bekommen. Markenkleidung ist somit ein Muss um dazuzugehören und um Aufmerksamkeit zu bekommen. Diesen Trend macht sie gerne mit.

Sie pflegt eine starke Verbindung und Gemeinschaft zu in Österreich lebenden Serb:innen, Bosnier:innen, Kroat:innen und Mazedonier:innen. Die Zugehörigkeit zeigt sich durch ein großes gemeinsames Netzwerk. *„Aber eben (-) äh ob es jetzt Bosna Kroaten (-) oder Serben sind //mhm// oder Mazedona eben (-) es is alles in einem (-) jeder kennt sich unter jeden“* (Wave 2, S. 29, Pos: 20-22). Jedoch zeigen sich auch Spannungen und Hierarchien zwischen den Gruppen, die sich in Erwartungen bezüglich Leistung und Erfolg äußern können. Die Interviewpartnerin reflektiert ihre Position als Serbin und die Beziehung zu anderen. *„Ich weiß nicht bei uns Jugoslawen //ja// gegen Serben. Z.B. jetzt ich bin Serbin“* (Wave 2, S. 29, Pos: 20). Es ist deutlich zu erkennen, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Herkunftsregion ein wichtiger Teil der Identität ist.

Auch durch die Sprache drückt sich Zugehörigkeit aus. Wie gesprochen wird hängt von der jeweiligen Situation und ihrem Gegenüber ab. In der Schule und bei Prüfungen spricht sie Deutsch und versucht sich gewählt auszudrücken. Bei informellen Zusammenkünften, wie beispielsweise in der Familie oder unter Freund:innen wird eine Mischung aus Deutsch und der Herkunftssprache gewählt. *„ja eigentlich is das bei uns so halt, dass wir äh es sogar ab und zu mischen //ja// serbisch und Deutsch oder halt andere Sprachen“* (Wave 2, S. 81, Pos: 7-8). Die Interviewpartnerin bezeichnet die Sprache als „Remix“ und sie dient dazu, dass Außenstehende nicht verstehen, was gesprochen wird. Die Anwendung der Sprache erzählt sie erfolgt meist unbewusst. *„Aber halt eigentlich der Grund dafür is, dass wir halt das mixen is eigentlich so, dass wir halt äh, weil wir ja untereinander ja eh Serbisch reden aber halt, wenn wir dann halt, wenn wir vergessen, dass eine Person eben dasitzt und eben nicht unsere Sprache beherrscht dann tun wir das so immer halt*

dann sagen wir halt auf Deutsch damit sie halt klarkommen halt sozusagen mitkommt“ (Wave 2, S. 81, Pos: 17-21). Auch wird der fließende Wechsel der Sprachen als eine Kompetenz wahrgenommen. Über gemeinsame Sprache wird durch ihre Erzählung eindeutig Zugehörigkeit ausgedrückt.

Ein weiterer Faktor der Zugehörigkeit ist die Religion. Die Interviewpartnerin gehört der christlich-orthodoxen Kirche an. Sie schätzt die christlichen Traditionen und Freiheiten. Sie erzählt, dass sie keinen Muslim heiraten möchte, da sie ihre Traditionen nicht aufgeben möchte. *„weil ich mein ich hab so viele Freiheiten bei meinen Eltern als Christin und dann soll ich (-) sozusagen zur Muslimin wechseln //ja// das is bisschen blöd halt“ (Wave 2, S. 55, Pos: 31-32). Sie empfindet es als unangenehm, wenn sie die Gebräuche des Islam einhalten müsste, da sie diese nicht gewohnt sei. Die Schülerin glaubt, dass es für ihre Eltern ok wäre, wenn sie ihren Glauben wechselt, sie selbst möchte ihre Konfession jedoch nicht aufgeben. Religion scheint für sie ein wichtiger Teil ihrer Identität zu sein.*

Wave 3

Das Zugehörigkeitsgefühl zur heutigen Jugend ist durch die Erzählungen der Interviewpartnerin eher getrübt. Sie kritisiert, dass viele Jugendliche ihr Verhalten im Gegensatz zu früher sehr verändert haben, nur um zu dazuzugehören. Die Schülerin sieht die heutige Jugend als krank und verrückt an. Im Vordergrund stehen das Statusdenken und die ständige Profilierung der Jugendlichen, dem sie nichts abgewinnen kann. *„ich weiß nicht, jeder führt sich so komisch auf. Jeder versucht irgendwie besser als der andere zu sein“ (Wave 3, S. 35, Pos: 5-6).*

Sie grenzt sich auch mit ihrem Outfit von den anderen ab. Die Schülerin stylt sich nicht so gerne, was zu Unmut bei ihrem besten Freund führt. Sie bevorzugt weite und gemütliche Kleidung. Ihr bester Freund kritisiert ihr Aussehen, wenn ihre Schminke und ihr Outfit nicht seinen Vorstellungen entsprechen. *„[...] fragt er mich, "was is das für eine Farbe?! Das passt doch nicht dazu" //(lacht)//. (Lachend) Dann sagt er entweder "geh dich umziehen" oder halt Pullover oder so, dann gibt er es von mir, also von sich gibt er mir dann was. Dann denk ich mir (-) "was war jetzt genau daran falsch?" (vgl. Wave3, S. 13, Pos: 29-31). Die Interviewpartnerin empfindet diese Kritik als belastend. Es zeigt sich, dass Styling ein Grund für Spannungen in Beziehungen sein kann. Wichtiger ist es der Jugendlichen outfittechnisch den Vorstellungen des Vaters zu entsprechen als dem Trend der Jugend zu folgen.*

Auch in diesem Interview geht sie wieder auf die ethnische Zugehörigkeit ein. Die Interviewpartnerin sagt, dass ihre Freundin auch Serbin ist und dass das der Grund ist, warum sie sich so gut mit ihr versteht. *„Ja, das sind (-), also (-), die eine is eigentlich, auch wie ich Serbin, deswegen versteh ich mich auch relativ gut mit ihr.“* (Wave 3, S. 21, Pos: 3-4). Auch ein weiterer Freund von ihr ist Serbe und auch mit ihm und der ganzen Gruppe versteht sie sich sehr gut. *„Und äh, er is auch wie ich aber Serbe und deswegen, wir reden extrem viel [...]“* (Wave 3, S. 23, Pos: 24-25). Die Freund:innen treffen sich gerne in Cafés und reden sehr viel miteinander, sie findet es besonders wichtig, dass über jedes Thema gesprochen werden kann und es keine Einschränkungen gibt. Eine Abgrenzung zur österreichischen Sprache lässt sie durch die Verwendung der Bezeichnungen „Bruder“, „Brüder“ oder „Geschwister“ erkennen. Diese werden verwendet, wenn über Freund:innen und Bekannte gesprochen wird und eine innige Beziehung ausgedrückt werden soll. *„Wenn es jemand enges is, sprichst du ihn mit Bruder "bro" an, das is normal bei uns.“* (Wave 3, S. 27, Pos: 32-33).

Die Interviewpartnerin ist christlich orthodoxer Zugehörigkeit, die sie auch auslebt. Sie bezeichnet sich als religiös und geht an besonderen Feiertagen in die Kirche. Sie betet, wenn sie Hilfe für Prüfungen benötigt. Auch lebt sie die typischen Traditionen und nimmt an Bräuchen teil, jedoch nicht oft. Die Jugendliche geht meist in Begleitung ihrer Familie in die Kirche. *„ich hab mein Glauben, aber (-) ich übertreibe nicht mit meinen Glauben [...]“* (Wave 3, S. 59, Pos: 23-24).

Wave 5

Die Interviewpartnerin beschreibt die Jugend als oberflächlich und egoistisch. Aussehen zählt mehr als innere Werte und sie versuchen andere für den eigenen Vorteil auszunutzen. *„und die wollen (/) jeder versucht einfach aus jedem (/) also aus jemandem nur etwas rauszuziehen was ihm zum Nutzen bringt“* (Wave 5, S. 3, Pos: 17-18). Jugendliche würden sich nicht um andere kümmern. Die Schülerin zeichnet ein negatives Bild der heutigen Jugend, dass von Oberflächlichkeit und Egoismus geprägt ist. Betreffend ihres Zugehörigkeitsgefühls kommt zum Vorschein, dass sie Serbien als ihre Heimat betrachtet. *„Wir waren halt noch in der Heimat und meine Schwester war in Wien.“* (Wave 5, S. 17 Pos: 9-10).

Die Schülerin spricht davon, dass „österreichisch-sein“ mit mehr Freiheiten verbunden ist. Wenn jemand Österreicher:in ist, darf man automatisch mehr. Sie erzählt, dass es Themen gibt, die einfach „Ausländer-Themen“ sind und speziell nur zugezogene Personen betreffen.

Ein Thema ist die Sprache, es wird zu Hause Serbisch und Deutsch gesprochen, jedoch vermehrt Deutsch. Welche Sprache gewählt wird, hängt auch von der Situation ab. Die Sprachwahl ist eine bewusste Entscheidung. *„Deutsch //mhm// Oder auch Serbisch je nach dem, wenn wir uns beschimpfen oder wenn wir lästern“ (Wave 5, S. 42, Pos: 34-35).*

Die Interviewpartnerin möchte ihre Religion nicht ändern, auch nicht für ihren festen Freund. *„[...] und eigentlich muss ich auch ehrlich sagen, ich (/) ich hätte auch nicht gewollt, dass ich meine Religion ändern [...]“ (Wave 5, S. 25, Pos: 18-19).* Sie erzählt, dass sie orthodoxe Christin ist und ihr Freund Moslem und um zusammen sein zu können wäre es für beide in Ordnung, die eigene Religion zu behalten. Ihre Familie, so berichtet sie, sah das anders und sie musste sich von ihrem festen Freund trennen. Die Interviewpartnerin steht zwischen den Stühlen, sie weiß, dass sie auf ihre Familie hören muss, andererseits sind ihr die unterschiedlichen Religionen nicht so wichtig.

Zugehörigkeit und Abgrenzung

Es zeigt sich in allen Erhebungswellen eine bewusste Abgrenzung von Gleichaltrigen, aufgrund von Unstimmigkeiten zwischen dem Verhalten der heutigen Jugend und dem gewünschten Verhalten der Schülerin. Die Prägung durch die Eltern nimmt großen Einfluss auf ihre Entscheidungen. Sie hat die Erwartungen und Umgangsformen des Vaters zu ihren eigenen gemacht und sind somit Bestandteil ihrer Realität (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 144). Diese passen nicht mit denen der Gleichaltrigen überein. Sie beginnt sich von Personen die weder auf sie, noch auf die Gesellschaft einen guten Eindruck machen, fernzuhalten. Sie passt ihre Umwelt also den Ansprüchen ihrer Eltern an und hat diese in ihre Identität integriert. Besonders mit dem Kleidungsstil macht sie eine Abgrenzung zu den Peers deutlich. Sie übernimmt den Kleidungsstil des Vaters, der sich wie ein Geschäftsmann kleidet. Der Kleidungsstil symbolisiert Erfolg und sie versucht sich so mit ihrem Vater zu identifizieren. Gerade durch die Migrationserfahrung der Familie kann dieser Kleidungsstil auch ein Ausdruck von Erfolg sein und eine bessere soziale Position in der Gesellschaft sichern. Der Kleidungsstil des Geschäftsmanns kann jedoch auch mit Männlichkeit in Verbindung gebracht werden, sie ist also im Begriff eine gewisse männliche Teil-Identität auszuformen, die für sie im Zusammenhang mit Erfolg steht. An dieser Stelle könnte sich eine Identitätsdiffusion zeigen, da es in diesem Fall zu Abgrenzungen von Gleichaltrigen kommt, der Übernahme eines Kleidungsstils das mit Erfolg und Männlichkeit verbunden ist und doch ein

Dazugehören gewünscht wird (vgl. Krappmann 1997, S. 76). Wichtig ist ihr, ihren eigenen Stil, nach dem Vorbild des Vaters, zu finden, mit dem sie sich wohl fühlt und nicht dem Mainstream zu folgen, sondern unverwechselbar zu sein. Hier zeigt sich eine Identitätsdarstellung, in der sie anderen klar machen möchte wer sie ist und womit sie sich hervorhebt (vgl. Krappmann 2000, S. 168f.).

Die Gruppenzugehörigkeit bringt sie durch Marken zum Ausdruck und erwähnt, dass sie gerne damit provoziert und von ihrem besten Freund somit Aufmerksamkeit bekommt. Es kann ein Weg sein um Anerkennung zu suchen aber auch um sich vom Vater abzugrenzen. Markenkleidung dient als Symbol wodurch der Schülerin Zugehörigkeit zu ihrem besten Freund gesichert wird. Die Aufmerksamkeit die sie von ihm dadurch bekommt, kann die fehlende Aufmerksamkeit ihrer Familie kompensieren. Es zeigt sich somit über alle Erhebungswellen eine Spannung zwischen dem Dazugehören und dem Abgrenzen. Es steht der Wunsch dem Vorbild des Vaters zu folgen im Gegensatz zum Tragen von Markenkleidung. Diese beiden Identifikationen können im Widerspruch zueinander stehen, da verschiedene soziale Erwartungen daran geknüpft werden. Für ihre Identität ist es von Vorteil beides in ihr Selbstbild zu integrieren und eine Balance zu schaffen.

Ab dem zweiten Interview kristallisiert sich heraus, dass die Schülerin ihre Zugehörigkeit vermehrt über ihre in Österreich lebenden Freund:innen, die ursprünglich aus Serbien stammen, definiert. Die gemeinsame Migrationserfahrung kann ein Gefühl der Verbundenheit und Zugehörigkeit erzeugen und sie kann ihre kulturelle Identität leben ohne sich anpassen zu müssen. Sie empfindet sich als Serbin und spricht über Serbien von Heimat. Dadurch macht sie dieses Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Wirklichkeit (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 145). Diese Tatsache bringt zum Vorschein, dass sich die Schülerin mit ihrer Ich-Identität kulturell dem Herkunftsland ihrer Eltern zugehörig fühlt. Durch die vermittelten Werte und Lebensweise der Eltern wird ein großer Teil ihrer kulturellen Verankerung, trotz dem Leben in Österreich, auf die Tochter übertragen. Dass sie Serbien als ihre Heimat ansieht und vorwiegend Freundschaften mit Serb:innen pflegt, kann ihre kulturelle Identität stärken. Zudem werden je nach Situation sowohl Deutsch als auch Serbisch gesprochen. Beide Sprachen machen ihre Persönlichkeit gleichermaßen aus. Sie erwähnt auch die typischen Ausdrücke wie „Bruder“, die eine sprachliche Abgrenzung zu Deutsch darstellen und eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe ausdrückt. Die Sprache ist ein Symbol ihrer Identität und sie stellt damit ihre Wirklichkeit her. Spricht sie serbisch, verstärkt das ihr Zugehörigkeitsgefühl zur serbischen Gemeinschaft, spricht sie hingegen Deutsch

drückt sie die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft aus. Innerhalb der serbischen Gemeinschaft kann sie dadurch als Serbin gesehen werden, da sie sich sowohl sprachlich als auch kulturell danach verhält. Unter der österreichischen Gesellschaft kann sie sowohl als Österreicherin als auch als Serbin gesehen werden. Wie ihre Mitmenschen sie einordnen hängt davon ab wie sich die Schülerin anderen gegenüber präsentiert, welche Werte sie vermittelt und welche Sprache sie spricht (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 144).

Im letzten Interview wird sie am deutlichsten, sie bringt in der Erzählung zum Vorschein, dass Serbien ihre Heimat ist und „Wien ist Wien“. Auch die Religion wird ab dem zweiten Interview angesprochen. Auch hier stellt sie klar welche Religionszugehörigkeit sie hat. Findet das Thema der nationalen Zugehörigkeit im ersten Interview keinen Platz, verstärkt sich ihre Erzählung bis zum letzten Interview immer mehr und konkretisiert sich. Durch das soziale Umfeld in dem sie sich bewegt formt die Schülerin ihre soziale Identität. Kennzeichnend ist ein Zugehörigkeitsgefühl zu bestimmten Gruppen mit gemeinsamen Attributen, in ihrem Fall das verstärkte Zugehörigkeitsgefühl zu Serbien (vgl. Krappmann 2000, S. 30). Bei der Schülerin finden sich gleich mehrere Faktoren in ihrem Gesagten wieder, indem sie sich als Serbin positioniert. Sie spricht von Serbien als Heimat, von ihren Freund:innen die auch Serb:innen sind, von der typisch sprachlichen Ausdrucksweise „ihres“ Herkunftslandes und von ihrer Religion. Die Schülerin erlebt zwei Sozialisationsprozesse, einmal die primäre Sozialisation in ihrer Familie mit eigens vermittelten Werten und einmal die sekundäre Sozialisation in der Schule und durch Gleichaltrige. Blieb im ersten Interview ihre kulturelle Positionierung noch weitgehend unklar, kristallisiert sich im Laufe der Jahre eine klare Zuordnung heraus. Die Primärsozialisation durch die Familie hat für die Schülerin mehr Gewicht im Sozialisationsprozess als die Sekundärsozialisation (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 151ff.).

6.2.7. Ausbildung

Die Kategorie Ausbildung die hier im Sinne von Schule und Berufswunsch vorkommt, sind ein weiterer Teil der auf die Identitätsbildung von jungen Menschen einwirkt. Schule ist ein Ort, in dem soziale und kommunikative Aushandlungsprozesse stattfinden (vgl. Hagedorn 2014, S. 18). Mit der Entscheidung für den weiteren Lebensweg und der Auseinandersetzung mit dem Beruf kann durch ein Unvermögen, sich für eine berufliche Identität zu entscheiden, eine Identitätsdiffusion entstehen (vgl. Noack-Napoles 2014: 54f.).

Wave 1

Die Interviewpartnerin spricht über die Erfahrungen und Herausforderungen in Bezug auf die Schule. Sie fühlt sich unfair behandelt und glaubt, dass ihre schlechten Noten durch die Leistungsgruppe zustande kommen und die Lehrer:innen daran schuld sind. Die Noten sind nicht gut und die Sorgen um die Zufriedenheit der Eltern stehen im Vordergrund. Ihrem Vater wäre es lieber gewesen, dass sie auf ein Gymnasium geht. Sie selbst hatte aber Bedenken, dass ein Gymnasium zu schwer gewesen wäre. *„Aber leider (Hände klatschen) haben sich meine Eltern entschieden, dass ich in eine äh öffentliche Schule geh [...]“* (Wave 1, S. 5, Pos: 6-7).

Die Interviewpartnerin hat verschiedene Berufsvorstellungen, die sie jedoch immer wieder verworfen hat. Ihre Berufswünsche reichen von Designerin über Ärztin bis hin zu Eventmanagerin. Jeder Wunsch wird ihr von ihrer Schwester und ihrem Vater ausgedreht, die ihr sagen, dass sie für alle Berufe ungeeignet sei oder die Ausbildung nicht möglich ist. *„Also auf jeden Fall, wenn ich (/) Ich wollte Designerin werden, sie hat mir kaputt gemacht, also habe ich mir das aus dem Kopf ausgeschlagen. Dann hab ich gemeint, ich möchte Ärztin werden. Ihr Argument dazu war: ähm, also, willst du verantwortlich sein, wenn Menschen sterben? (lacht) Dann hab ich gemeint: Toll, danke schön. oke, so hab ich mir das auch ausgeschlagen.“* (Wave 1, S. 17, Pos: 20-24).

Wave 2

Die Schule ist anspruchsvoller geworden und die Interviewpartnerin hat Schwierigkeiten dem Unterrichtsstoff zu folgen. Sie fühlt sich in ihrer Klasse beziehungsweise Schule auch etwas isoliert, da die Schüler:innen untereinander wenig Kontakt haben. Aufgrund der unterschiedlichen Schulen bereitet ihr auch der wenige Kontakt zu ihrer besten Freundin Sorgen. *„[...] aber jetzt in der Schule es ist so ziemlich wirklich so, dass ich mich wirklich nur in meiner Klasse bewege also ich gehe schon raus aus der Klasse aber es is so wie, dass sich keiner traut anderen aus anderen Klassen zu sprechen sozusagen“* (Wave 2, S. 4, Pos: 5-7).

Im Gegensatz zu den Berufsvorstellungen im Jahr davor stehen nicht mehr konkrete Wünsche im Vordergrund. Für die Schülerin ist es wichtig einen Beruf zu haben der ihr Spaß macht, sie wenig arbeiten muss und trotzdem viel Geld verdient. Ein guter Verdienst ist für die Interviewpartnerin wichtiger als die Tätigkeit selbst. *„ein guter Job das wäre traumhaft wenn ich wenn ich nicht viel tun müsste wenn ich ausschlafen könnte //(lacht)// wenn ich eben nicht viel tun müsste, aber Mengen Geld verdiene und ja das ich einfach daran sehr viel Geld verdiene aber nichts mache.“* (Wave 2, S. 76, Pos: 21-23). Von ihren Berufswünschen aus dem Interview davor ist sie

mittlerweile abgekommen. Es zeigt sich, dass neben dem Spaß vor allem ein hohes Einkommen und geringer Arbeitsaufwand Hauptgründe für die Berufswahl sind.

Wave 3

Die Interviewpartnerin muss die Klasse wiederholen und hat Schwierigkeiten sich zu motivieren und den Unterricht interessant zu finden. Auch die Atmosphäre in der Klasse stört sie, da sie größtenteils die gleichen Lehrer:innen wie aus dem Vorjahr hat, die gleiche Klasse, der gleiche Geruch, zudem kritisiert sie den Unterrichtsstil. *„Einfach komplett (-) diese, dieses einfach dieses komplette Dasein in dieser, noch einmal in dieser gleichen Klasse //mhm//. Weil, es ist wirklich so, dass ich in der gleichen Klasse mit dem gleichen Klassenvorstand wieder bin.“* (Wave 3, S. 3, Pos: 32-34).

Sie spricht auch ihre Gesundheit an und dass sie häufig müde ist und im Unterricht einschläft. Die Lehrerin vermutet, dass die Schülerin an Eisenmangel leidet und empfiehlt ihr, sich von der Schulpsychologin untersuchen zu lassen. Die Schülerin ist aber skeptisch gegenüber dieser Empfehlung, und denkt der Eisenmangel könnte eine gute „Ausrede“ für ihre Leistungsschwäche sein. *„Weil, dann weiß ich wenigstens, was meine (lachend) Ausrede ist, dafür, dass ich irgendwie hinten nach bin //(lacht) ja// (lacht). Dann weiß ich zumindest, dass ich nicht irgendwas nehmen muss oder so“* (Wave 3, S. 28, Pos: 27-28).

Sie ist dankbar, dass sich eine Lehrerin um sie kümmert und ihre Probleme ernst nimmt, jedoch hat sie das Gefühl, dass ihr die Lehrerin und die Schulpsychologin unterschiedliche Ratschläge geben, was sie verunsichert. Sie wünscht sich eine klare Orientierung, denn sie hat das Gefühl viel Zeit zu verlieren. Der Wechsel von der Schule in eine Ausbildung bereitet ihr Sorgen, da sie Unsicherheiten bezüglich der Arbeitszeiten und Erwartungen des Chefs hat. Die Berufsvorstellungen konkretisieren sich auf Basis des Interviews aus dem Jahr davor. Die Interviewpartnerin äußert wieder den Wunsch, ihre eigene Marke aufzubauen, ähnlich wie bei großen Labels oder Köchin in ihrem eigenen Restaurant zu sein. Es scheint als wären ihr Status und Gehalt weiterhin sehr wichtig. Die Motivation zeigt sich darin, etwas Eigenes aufzubauen. *„Und das läuft dann halt so. Ist ja auch im normalen Leben so, also halt, ich mein (-) die ganzen großen Designer machen das auch so.“* (Wave 3, S. 63, Pos: 2-3).

Wave 5

Die Interviewpartnerin erzählt, dass sie die Schule abgebrochen hat, da sie zu herausfordernd war. Es war ihre Entscheidung, die sie auch ihren Eltern mitgeteilt hat. Die Schülerin schaffte es,

trotz den Erwartungen des Vaters, ihre eigene Entscheidung zu treffen, die er schlussendlich auch akzeptierte. *„irgendwann hab ich gesagt: Mama, Papa, es tut mir leid, aber ich kann diese Schule nicht weiter machen.“* (Wave 5, S. 19, Pos: 5-6).

Sie begann eine Lehre in der Gastronomie, die sie jedoch nach drei Monaten wieder aufgab. Ihr wurde von der Vorgesetzten großes Vertrauen entgegengebracht und sie durfte über den Vorgaben des Lehrplans hinaus Tätigkeiten nachgehen. Sie fühlte sich jedoch vom gesamten Team nicht gut behandelt. *„[...] und ja, da wurde mir klar, okay, das ist kein Spaß mehr. Halt ich habe quasi all das, all das was man in drei Jahren lernt, langsam, hab in einem Monat gelernt.“* (Wave 5, S. 20, Pos: 30-31). Diese Umstände überforderten die Jugendliche, sie kündigte ihre Stelle und möchte sich nach einem neuen Lehrplatz umsehen. Sie hat auch eine Idee wo es ihr besser gefallen könnte und besser auf ihre Interessen abgestimmt ist.

Gesellschaftliche Erwartungen und berufliche Identitätsbildung

Die Ausbildung stellt durchwegs eine Herausforderung dar und die Schülerin sucht Ausreden für ihre Leistungsschwäche. Schuld sind für sie die Einteilung in Leistungsgruppen, die Lehrer:innen und ihr Gesundheitszustand. Für sie ist es wichtig das Bild der Intelligenz, das mit Erfolg einhergeht, aufrechtzuhalten. Die Realität stimmt hier nicht mit den Tatsachen überein. Dadurch, dass sie diese Gründe kommuniziert macht sie diese zu ihrer Wahrheit und der der anderen (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 145). Der Druck des Vaters hinsichtlich des Erfolgs ist auch ein Motiv für das Suchen nach Ausreden. Anfangs möchte sie die Schule aufgrund der Erwartungshaltung ihrer Eltern durchziehen. Sie hat familiär wenig Spielraum für eigene Entscheidungen und erarbeitet sich diesen zunächst auch nicht. Erst im letzten Interview setzt sie ihre eigenen Interessen durch und bricht die Schule ab, ausgelöst durch das Erkennen, dass sie sich in einer ausweglosen Situation befindet. Es kann ein Versuch sein ihre Ich-Identität zu stärken und sich über ihre Wünsche zu definieren, nicht über die Vorstellungen der Eltern. Sie zeigt damit deutlich, dass sie sich nicht mehr fremdbestimmen lässt. Der Übergang hin zu ihren eigenen Entscheidungen kann zu einer kurzfristigen Identitätsspannung führen, bis sie die Balance zwischen den Erwartungen der Eltern und ihren eigenen Vorstellungen findet. Sie hat mit verschiedenen Rollen zu tun denen sie gerecht werden muss. Erstens die Rolle der Schülerin und zweitens die Rolle der Tochter. Als Schülerin und Tochter bringt sie zunächst das „role taking“ zum Ausdruck, da sie sich so verhält wie es erwartet wird (vgl. Krappmann 2005, S. 142f.). Die Erwartung eines Schulabschlusses, die über beide Rollen an sie herangetragen werden, stehen über ihren eigenen Bedürfnissen. Im Verlauf setzt sich das „role-making“ durch, indem sie ihre

Rolle selbst gestalten möchte. Ein Balanceakt um sowohl ihre als auch die gesellschaftlichen Bedürfnisse in Waage zu halten wird sichtbar (vgl. Krappmann 2010, S. 9).

Ihre Berufswünsche gestalten sich auch sehr unterschiedlich. Anfangs hegt die Interviewpartnerin unterschiedliche, jedoch jeweils konkrete Berufswünsche, die ihr von ihrer Schwester und ihrem Vater ausgedrückt werden. Im zweiten Interview ist nur noch die Sprache von viel Gehalt und wenig Arbeit. Dabei kommen konkrete Berufsbilder nicht mehr vor. Erkennbar sind Unsicherheiten in der beruflichen Ausbildung, die nach Erikson auf Dauer eine Identitätskrise auslösen können (vgl. Conzen 1996, S. 146). Im dritten Interview konkretisiert sie ihren Wunsch nach Prestige und Geld. Das Erfolgsdenken des Vaters hat sich auf die Schülerin übertragen, sie hat merklich seine Denk- und Handlungsweise internalisiert. Geld und Erfolg sind für sie das Mittel für Anerkennung, was für viele Menschen mit Migrationserfahrung auch ein Grund ist, einen höheren sozialen Status erreichen zu wollen. Sie kennt auch die männlich dominierte Geschäftswelt des Vaters, in die sie immer wieder mitgenommen wird und Prestige eine Rolle spielt. Sie überträgt das Bild des (erfolgreichen) Geschäftsmannes auf sich und auf ihre weibliche Identität, sie strebt danach ein weiblicher Geschäftsmann zu werden. Auffallend dabei ist, dass die Schülerin in jedem Interview davon spricht, ihre eigene Marke aufzubauen und sich selbstständig machen zu wollen. Spannend ist dabei der Fakt, dass die von der Schülerin genannten Statussymbole in manchen Kulturen auch besonders von Bedeutung sind. Hier kommt das „role taking“ zum Vorschein, da sie durch das Prestigedenken ihres Vaters in ihren Wünschen geprägt sein kann und somit insbesondere seinen Erwartungen und seinem beruflichen Vorbild entsprechen möchte. Nach dem Verlassen der Schule beginnt sie eine Lehre, die sie jedoch wieder abbricht. Ausgelöst durch das Gefühl nicht gerecht behandelt zu werden und dass zu viel von ihr verlangt wird. Die persönliche Identität ist im letzten Jahr der Interviewführung bereits gut genug ausgebildet um sich aus Situationen loszulösen, die ihr nicht gefallen und sich nach Alternativen umzusehen. Auch ohne sich von ihrer Familie beeinflussen zu lassen.

6.2.8. Zukunft

Zukunft und Wünsche eines Individuums sind auch Teil der Identitätsbildung. Sie sind individuell und zählen genauso wie die biologische Entwicklung zu den Entwicklungsaufgaben. Junge Menschen haben die Freiheit selbst darüber zu bestimmen (vgl. Mienert 2008: 30).

Wave 1

Im Vordergrund steht für die Zukunft der Wunsch nach einer Beziehung und einer Familie. Die Interviewpartnerin möchte ihre erste große Liebe finden und diese Liebe soll auch gleichzeitig die Letzte sein. Die Familie soll aus zwei Kindern, einem Mädchen und einem Jungen, bestehen. Ihr Vater hat eine prägende Rolle, die Interviewpartnerin wünscht sich, dass ihr zukünftiger Mann ein Geschäftsmann ist. „[...]zum Beispiel ich würd mir auch später mal wünschen, dass mein Mann Geschäftsmann ist, eben wegen meinen Vater, weil das ist eben das hat wirklich einen sehr positiven ein (/) ein (/) Einfluss auf mich“ (Wave 1, S. 28, Pos: 4-5). Reisen sind ein weiterer Teil ihrer Wünsche, ohne Aufsichtspersonen und nur mit Freund:innen in ferne Länder. Sie strebt nach einem traditionellen Familienbild, nach familiärem Vorbild und nach Freiheit.

Wave 2

Die Wünsche haben in diesem Interview vorwiegend materiellen Charakter. Auf der Wunschliste stehen teure Autos und eine Weltreise. Reichtum und Villen sind für die Interviewpartnerin in Zukunft erstrebenswert. „[...] z.B. hab ich gemeint Papa ich möchte z.B. äh bei meinem achtzehnten Geburtstag entweder einen Porsche (-) oder einen Range Rover [...]“ (Wave 2, S. 24, Pos: 4-5). Sie wünscht sich, ihren zukünftigen Kindern alles bieten zu können. Die Partnerschaft spielt auch in diesem Interview eine Rolle. Ihr Partner soll ihren Vorstellungen entsprechen und alles besitzen was sie sich wünscht.

Wave 3

Die Wünsche umfassen in diesem Interview auch die berufliche Perspektive. Die Interviewpartnerin möchte eine eigene Marke aufbauen. Weiterhin wünscht sie sich in ferne Länder zu reisen oder dort zu wohnen. Der finanzielle Wohlstand ist nach wie vor präsent. „Ich würd gern in einer Villa leben. Ich würd sehr gerne sehr viel Geld besitzen.“ (Wave 3, S. 61, Pos: 27-28). Sie legt in diesem Interview den Fokus auf die aktuelle familiäre Situation. Sie wünscht sich weniger Streit und Überfürsorge in ihrer Familie.

Wave 5

Die Wünsche der Interviewpartnerin haben sich grundlegend verändert. Im Vergleich zu den Interviews in den Jahren davor, steht der Wunsch, das alte Leben wieder zurückzubekommen, im Vordergrund. Wichtig für die Zukunft ist ihr, einer geregelten Beschäftigung nachzugehen und ihr eigenes Geld zu verdienen, ohne Sorgen haben zu müssen. Allerdings steht Reichtum nicht mehr

im Fokus ihrer Wünsche. „*Ich möchte nicht reich sein, ähm ich möchte nur genügen haben, um das zu machen was mir Spaß macht.*“ (Wave 5, S. 31, Pos: 21-22). Sie träumt von einer eigenen Wohnung, einer Partnerschaft und davon ein ruhiges Leben führen zu können. Weiterhin besteht der Wunsch nach einer eigenen Marke und dem Bereisen der Welt.

Ziele und Zukunftswünsche

Es zeigt sich ein Bild mit sehr konsistenten Wünschen. Einzig das Interview in der letzten Erhebungswelle unterscheidet sich. Der Wunsch nach materiellen Dingen und Reichtum steht jedes Jahr im Fokus der Erzählungen. Sie orientiert sich sehr an den Werten ihres Vaters und nimmt ihn auch als Vorbild für ihren zukünftigen Mann. Da sie die Eigenschaften ihres Vaters und seine Lebensführung schätzt, sieht sie darin womöglich eine gewisse Sicherheit in Hinblick auf ihr bevorstehendes Leben. Es zeigt sich wie stark die Prägung ist, die vom Vater ausgeht und auf die Schülerin einwirkt. Sie hat auch nichts anderes gelernt, ihr ganzes Leben drehte sich bisher um Erfolg und sich im Leben sozial gut zu positionieren. Es zeigt, dass sich die primäre Sozialisation tief in ihrer Persönlichkeit festgesetzt hat (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 145) und der Vater als „significant other“ (wie auch bei Mead 1991) eine wichtige Rolle dabei spielt (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 141). Das „role-taking“ und die Teilidentität die sie vom Vater übernimmt sind für sie zentral in der Identitätsbildung. Auch ein traditionelles Familienbild wird in allen Interviews, außer dem Letzten, angesprochen. Im letzten Interview, gezeichnet durch die Coronakrise, relativiert sie ihre Wünsche und es reicht ein ruhiges Leben zu zweit. Es zeigt sich, dass im letzten Interview der Wunsch nach materiellen Dingen und Reichtum verschwunden ist. Sie ist froh, dass ihre Familie auch in schwierigen Zeiten weiterhin zusammenhält. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das letzte Interview während der Coronazeit geführt wurde und die Wünsche dementsprechend beeinflusst wurden. Die Krise hat die Familie zusammengeschweißt, mehr als das Geld und das Streben nach Anerkennung. Sie hat gemerkt, dass ein gutes Verhältnis in der Familie wichtiger ist als Geld. Es gibt Phasen im Leben in denen zurückgesteckt werden muss und es schnell passieren kann, dass Gesundheit wichtiger ist als Reichtum. Die Veränderung in ihrer Aussage kann darauf hindeuten, dass sie sich vermehrt mit der persönlichen Identität auseinandersetzt und diese aktiver gestalten möchte. Obwohl für sie Geld nicht mehr im Fokus der Wünsche steht, möchte sie trotzdem noch ihre eigene Marken aufbauen und selbstständig werden. Das berufliche Denken des Vaters hat sich sehr in ihrer Identität verankert, die Rolle als weiblicher Geschäftsmann hat sie in ihre Identitätsbildung integriert. Wünsche für die Zukunft können sich je nach Situationen und Lebensbedingungen

immer wieder neu bilden oder ordnen (vgl. Krappmann 2010, S. 11). Das bedeutet, dass sich die Schülerin auch hinsichtlich der Zukunftswünsche immer wieder neu anpassen muss und ihre Identitätsbildung somit liquide bleibt. Den Wunsch nach Reisen hegt sie über alle Interviewwellen hinweg. Dies kann ein Zeichen sein, dass sie sich von ihrer Familie loslösen möchte, eigene Entscheidungen und Erfahrungen sammeln möchte. Diese Chance hätte sie fernab ihrer Familie, um eine noch stärkere personale Identität aufbauen zu können und so einen Ausgleich zur sozialen Identität zu schaffen. Reisen kann ihr die Möglichkeit geben, ihre Identität auszubalancieren und eine freie Ich-Identität zu entwickeln

7. Diskussion und Zusammenfassung

Dieses Kapitel widmet sich der Ergebnisdarstellung und bietet eine Diskussion sowie Zusammenfassung darüber. Die Ergebnisse der Themenanalyse werden dabei der Literatur gegenübergestellt und mit Theorien verknüpft.

Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass im Laufe der Erhebungswellen Themenbereiche hinzugekommen sind und sich die Schülerin in den einzelnen Interviews auf unterschiedliche Thematiken fokussierte. Es gab außerdem Themen, die in allen Interviews vorkamen. Diese können durch die Häufigkeit der Erwähnung als sehr bedeutsam angenommen werden. Alle Wellen haben gemeinsam, dass „Bezugspersonen“ für die Schülerin ein durchwegs erwähnenswertes Thema blieb. „Prägung“ ist in der ersten und zweiten Welle an zweiter Stelle mit den am häufigsten codierten Subthemen, wohingegen die Häufigkeit in den letzten beiden Wellen abnahm und entgegen der Interviews davor die Themen „Freizeit“ und „Zukunft“ mehr Raum fanden. Um die Thematik näher zu untersuchen, dient folgende Forschungsfrage:

Wie vollzieht sich die Identitätsbildung einer Schülerin von den Neuen Mittelschulen Wien mit Migrationserfahrung im Zeitverlauf?

In den Interviews verdeutlicht sich, dass die Schülerin über alle Erhebungswellen hinweg vor der Herausforderung steht, es ihrer Familie und ihren Freund:innen recht zu machen. Aufgrund der an sie herangetragenen Erwartungen sieht sie sich mit immer anderen Rollenanforderungen und Aushandlungen konfrontiert. Sie bewegt sich in einem ständigen Balanceakt ihrer Identitätsbildung, indem sie sich selbst treu bleiben und trotzdem den Erwartungen von außen gerecht werden möchte. Ihre Entwicklung ist stark von Seiten der Eltern und der älteren Schwester beeinflusst. Vor allem der Vater nimmt in allen Erhebungswellen als Vorbild eine Schlüsselrolle in der Entwicklung der Schülerin ein und sie wird stark durch ihn geprägt. Durch das Vorleben einer gewissen Rolle übernimmt sie seine Denk- und Handelsweise. Im Vordergrund steht beruflicher Erfolg, der eng mit der Kompensation der Migrationserfahrung zusammenhängt. Sie übernimmt bestimmte, von ihm vorgelebte und geforderte Verhaltensweisen. Mienert (2008) zeigt in seiner Arbeit, dass Jugendliche die Identität von Vorbildern annehmen, beispielsweise von den Eltern und diese verinnerlichen (vgl. Mienert 2008, S. 78).

Im Falle der Schülerin zeigt sich das in der Kleidungswahl, im Verhalten und der Sprache. Der Vater als erfolgreicher Geschäftsmann bildet die Grundlage für ihre Anpassung. Sie möchte sich kleiden wie ein Geschäftsmann, eine gehobene Sprache verwenden und sich auch danach verhalten. Als Mädchen übernimmt sie somit die Identität eines männlichen Geschäftsmanns. Sie internalisiert alle Attribute die sie damit in Verbindung bringt und muss somit die männlich besetzte Rolle in ihre weibliche Geschlechtsidentität integrieren. Auch der Freundeskreis wird später nach dem Vorbild ihres Vaters gewählt. Sie legt die familiären Anforderungen auf ihre Umwelt um. In den ersten Jahren der Erhebung zeigt sich dadurch eine große Bereitschaft eine soziale Identität („role-taking“) anzunehmen. Deutlich wird das zum Beispiel auch dadurch, dass sie mit der Erziehung der Eltern einverstanden ist. Das Kind ist in der primären Sozialisation mit der Welt, die es vorgelebt wird einverstanden, das zeigen auch Berger & Luckmann (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 145). Der Vater nimmt als Bezugsperson die Rolle des „significant other“ ein und es wird deutlich, wie sehr ihre Persönlichkeit durch die primäre Sozialisation, die stärker ist als die Sekundärsozialisation, geformt wird (vgl. Berger & Luckmann 1997, S. 159ff.). Zu Beginn der Interviews fügt sich die Schülerin den Erwartungen, versucht sich mit Lügen über die familiären Grenzen hinwegzusetzen und entscheidet sich später jedoch dafür, ihre eigenen Entscheidungen treffen zu wollen. Sie weiß, dass sie Ärger bekommt, wenn sie sich gegen die Meinung der Familie stellt und passt sich somit an. Jähnert (2020) zeigt in ihrer Arbeit, dass Kinder mit Migrationserfahrung vermehrt unter dem Einfluss von Kontrolle und Gehorsam stehen. Jugendliche stecken ihre Autonomieansprüche zurück (vgl. Jähnert 2020, S. 76). Das zeigt auch wie wenig Selbstbewusstsein die Schülerin besitzt. Das wiederum trägt dazu bei, dass ihre Identitätsbildung mit gewissen Schwierigkeiten verläuft. Sie hat kein richtiges Selbstbild und die Kompetenz eine personale Identität ausbilden zu können ist zu Beginn der Erhebungswellen beschränkt. Wie Freise (2005) ausführt sind Jugendliche mit Migrationserfahrung meist den traditionell kulturellen Einstellungen der Eltern ausgeliefert, was sich in ihren Identitätsbildungen niederschlägt (vgl. Freise 2005, S. 20, zit. nach Adams, 1997, S. 39). Sichtbar wird das auch durch die Religion, die Freundeswahl und dem Erfolgsstreben.

Erst im letzten Interview hebt sie ihre Bedürfnisse hervor und trifft eigene Entscheidungen, die auch gegen die Vorstellungen der Eltern gehen. Das Autonomiebestreben der Schülerin entwickelt sich über die Jahre und wird zunehmend größer. Somit gewinnt auch ihre personale Identität („role-making“) an Stärke. Der Wunsch und die Ansprüche nach Autonomie bei Jugendlichen mit Migrationserfahrung verändern sich im Laufe der Zeit, die übermäßige Bedeutung der Familie bleibt dabei weiterhin aufrecht (vgl. Jähnert 2020, S. 76).

Der familiäre Einfluss zeigt sich trotz erhöhter Autonomie der Schülerin nochmals besonders in der letzten Erhebungswelle. Die Schülerin trennte sich widerwillig aber auf Anraten der älteren Schwester von ihrem festen Freund, da die Religionszugehörigkeit nicht akzeptiert wird. Mienert (2008) führt in seiner Publikation aus, dass sich die Frage der Partnerwahl in einigen Kulturen nicht stellt (vgl. Mienert 2008, S. 37). Daraus lässt sich ein Konflikt zwischen dem „role-taking“ und dem stärker ausgebildeten „role-making“ ableiten. Hier gerät, wenn keine Identitätsbalance gefunden wird, die Ich-Identität in Gefahr. Nach Erikson kann dies zu einer Identitätsdiffusion beitragen (vgl. Erikson 2015, S. 106f.).

Weiters kämpft die Schülerin von Beginn der Interviews an um das Vertrauen und die Anerkennung ihrer Mutter. Sie ist immer bemüht alles richtig zu machen. Erst im letzten Interview erfährt sie zu Hause die lang geforderte Anerkennung und Liebe, die sie sonst nur von außerhalb bekam. Auch in der Studie von Mijic, Pohn-Lauggas und Reinprecht (2020) über ein junges Mädchen kommt der Wunsch nach „Liebe“ als eine Anerkennungsform zum Vorschein kommt (vgl. Mijic, Pohn-Lauggas, Reinprecht: 2020, S. 296.). Anerkennung zeigt Wertschätzung, was wiederum positiv besetzt ist und sich auf die Identitätsbildung der Schülerin auswirkt. Hervorgebracht werden kann dies durch symbolische Interaktion, beispielsweise durch Sprache. Dass sie sich in der Familie wenig wertgeschätzt fühlt, bringt sie durch ihre Rollenbeschreibung als „schwarzes Schaf“ zum Ausdruck, die dadurch entsteht, dass ihr immer wieder gesagt wurde, dass sie an allem Schuld sei. Diese Zuschreibung wird sie im letzten Interview los und erzählt gleichzeitig von der an sie gerichteten Liebe der Mutter. Die Kommunikation und die Schuldzuschreibungen sind ein Teil der sozialen Konstruktion und somit wurde die Rolle als „schwarzes Schaf“ für die Schülerin zur Wirklichkeit. Durch den Ausdruck der Liebe konnte sich diese Realität für die Schülerin verändern und die Rolle als vergangene Zuschreibung betrachten.

Mit Enttäuschungen kämpft die Schülerin im Freundeskreis. Sie erwähnt über alle Erhebungswellen hinweg, wie wichtig ihr Treue und Loyalität sind. Es passiert im Laufe der Jahre eine bewusste Abgrenzung zu den Gleichaltrigen, da ihre Erwartungen an eine Freundschaft nicht erfüllt werden können. Azimta und Ittel (2002) stellen in ihrer Studie auch fest, dass sich Freundschaften zu bedeutsameren und intimeren Beziehungen wandeln und dass Loyalität und Verlässlichkeit im Vordergrund stehen und dass Erwartungen an die Freundschaft gestellt werden (vgl. Azimta & Ittel 2002, S. 103). Und auch El Mafaalani & Toprak (2011) gehen damit konform, dass Loyalität eine zentrale Bedeutung in Freundschaften hat (vgl. El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 77f.). Die Voraussetzungen für eine Freundschaft sieht die Interviewpartnerin zu Beginn der

Untersuchung in der Ähnlichkeit von Intelligenz, familiärer Werte und Bildung. Nach Ecarius (2013) spielt der familiäre Einfluss dahingehend eine Rolle, dass sich Kinder ihre Freund:innen nach dem eigenen Vorbild aussuchen und das soziale Milieu der Familie dadurch verfestigt wird (vgl. Ecarius 2013, S. 66). Die Schülerin beginnt ihre Freund:innen nach der Erwartungshaltung der Eltern, indem Erfolg im Vordergrund steht, auszuwählen. Der Freundeskreis, der sie eher an ihr Ziel bringt und in den elterlichen Anforderungen unterstützt wird von ihr bevorzugt. Das verdeutlicht sie, indem sie sich den Ruhigeren zugewandt hat und sie dadurch mehr zum Lernen kommt. So ähnlich hebt auch Reinders (2010) hervor, dass Jugendliche, ganz gleich ob mit oder ohne Migrationserfahrung, ihren Freundeskreis mit Personen gleicher Interessen bilden. Gruppen mit ähnlichen oder gemeinsamen Eigenschaften scheinen ein Zugehörigkeitsgefühl in Freundschaften zu verstärken. Die Schülerin scheint sich am meisten mit Freund:innen gleicher Herkunft verbunden zu fühlen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Erwartungen dieser Gruppe besser mit den eigenen zu vereinbaren sind und somit eine Identitätsbalance ermöglichen können.

Der Freundeskreis der Interviewpartnerin ist auffallend klein, sie spricht von zwei bis drei guten Freund:innen. Jähnert (2020) zeigt in ihrer Studie, dass Jugendliche mit Migrationserfahrung im Schnitt 5,8 enge Freund:innen haben. Das sind im Durchschnitt weniger als bei Jugendlichen ohne Migrationserfahrung (vgl. Jähnert 2020, S. 81). Die Jugendliche erwähnt sehr strikt, dass sie über die Jahre immer weniger richtige Freund:innen hat und sie sich bewusst gegen neue Freundschaften entscheidet. Ihre Rolle als Einzelgängerin resultiert daraus, sie immer wieder Enttäuschungen hinnehmen musste. Sie war bereit für alle alles zu geben, zurückbekommen hat sie nichts. Aus diesem Grund fühlt sie sich alleine gelassen und nimmt die Rolle der Einzelgängerin ein. Im letzten Interview stand der Wunsch nach einer festen Partnerschaft sogar über dem Stellenwert der Freundschaft. Laut Altmann (2010) unterliegen Freundschaften inneren und äußeren Einflüssen, die Veränderungen hervorrufen. Typisch für diese Entwicklungsphase ist der Wunsch nach Liebesbeziehungen. Damit rückt das Interesse für Gleichaltrige in den Hintergrund und macht Platz für das andere Geschlecht. Es ist ein Versuch, durch Liebe zu Identität zu gelangen (vgl. Conzen 1996, S. 145f).

Im Freizeitverhalten zeigt sich, dass die Schülerin in der ersten und zweiten Welle überwiegend Zeit mit ihrer Familie verbringt. Diverse Aktivitäten stehen zur Verfügung, die sie mit ihren Eltern und Geschwistern ausübt. Von Schwimmen über Spazieren bis hin zu Besuchen in Tierparks. Sie spricht auch darüber sehr kreativ zu sein und auch manchmal die Ruhe zu genießen. Durch das

Hervorbringen von individuellen Interessen wird eine Selbstdarstellung der Schülerin möglich (vgl. Krappmann 2005, S. 168f.). Da sie in ihrer Familie kaum Freiheiten hat, versucht sie sich über Kreativität zu identifizieren und eine Identität für sich zu finden. Es zeigen sich Parallelen zu Jähnert (2020) indem die Freizeitgestaltung von Familien mit Migrationserfahrung meist in der Natur stattfindet. Kostenpflichtige Angebote werden dabei meist nicht in Anspruch genommen (vgl. Jähnert 2020, S. 63). Palentien & Harring (2010) zeigen, dass junge Menschen die Freizeitgestaltung im Laufe der Zeit den Interessen der Peers anpassen, die Orientierung somit von der Familie weg geht und die Interaktionserfahrungen die hier gemacht werden, bedeutsam für die Sozialisation sind (vgl. Palentien & Harring 2010, S. 365). Dieser Wandel konnte auch in den Interviews wahrgenommen werden, denn ab der dritten Erhebungswelle steht die Freizeitgestaltung mit den Freund:innen im Vordergrund. Die Schülerin erwähnt als beliebteste Treffpunkte serbische Cafés, serbische Lounges und Shisha Bars. Sie schätzt an diesen Orten die Möglichkeit auf viele Bekannte und Freund:innen gleicher Herkunft zu treffen. Reinders (2010) geht mit dieser Erkenntnis konform, indem er sagt, dass Jugendliche sich an Orte bewegen die ihren Bedürfnissen entsprechen und sich sicher sind, dort auf sozial ähnliche Menschen zu treffen (vgl. Verbrugge 1977, zit. nach Reinders 2010, S. 126). Harring (2010) zeigt auf, dass die Beziehungen unter Gleichaltrigen aus eher unverbindlichen Kontakten bestehen und wenn, dann vermehrt Beziehungen zu Personen gleicher nationaler Herkunft eingegangen werden (vgl. Harring 2010, S. 36). Es zeigt auch, dass sich die Schülerin mit dem Herkunftsland ihrer Eltern verbunden fühlt. Abgesehen davon kommt zum Vorschein, dass sich die Schülerin bewusst von anderen Gleichaltrigen abgrenzt. Sei es durch das Verhalten oder die Kleidung. In allen vier Interviews ist eine Diskrepanz zwischen dem Verhalten der heutigen Jugend und der Schülerin feststellbar. Dadurch, dass sie in ihrem Verhalten früh von ihrem Vater geprägt wurde, verfolgt sie andere Ziele und Verhaltensweisen als die Jugendlichen. Unterstrichen wird dieses Verhalten von King (2013). Die in der Öffentlichkeit wahrnehmbaren Gruppen werden eher von Jungs gebildet. Wahrnehmbare Mädchen-Gruppen sind eher eine Ausnahme, es wird angenommen, dass diese in erster Linie über enge Bekanntschaften und Familie Anerkennung suchen (vgl. King 2013, S. 256).

Die Schülerin macht außerdem deutlich, dass sie ihren eigenen Kleidungsstil finden möchte, am ehesten dem Vorbild des Vaters folgend. Sie möchte nicht wie die anderen Jugendlichen sein und ihr Selbstvertrauen damit stärken. Wird das Individuum mit einer Identitätsdiffusion konfrontiert, zeigt Krappmann (1997) auf, kann eine Abgrenzung von Personen stattfinden, wenn beispielsweise der Kleidungsstil nicht übereinstimmt (vgl. Krappmann 1997, S. 76). Diese

Abgrenzung geht auch mit König (2007) konform, indem er zeigt, dass Kleidung zur Selbstpräsentation dient, die durch Kommunikation hervorgebracht wird. Signifikante Symbole spielen hier eine Rolle, da diese von allen Gruppenmitgliedern gleich verstanden werden. So kann ein Individuum durch die Anderen Selbstbewusstsein entwickeln (vgl. König 2007, S. 96ff.). Sie präsentiert sich durch den Kleidungsstil des Vaters als erfolgreich und zielstrebig. Die Schülerin vermittelt äußerlich ein Bild eines Geschäftsmannes und muss dieses Bild mit ihrer Geschlechtsidentität als Mädchen in Einklang bringen, um den Erwartungen gerecht zu werden. Es kommt dabei eine Ambiguitätstoleranz zum Vorschein. Einzig durch Markenkleidung sucht die Schülerin Zugehörigkeit bei ihren engsten Freund:innen. Marken sind laut Jessen (2015) weitere symbolische Kommunikationsmittel, durch die eine Zugehörigkeit ausgedrückt werden kann (vgl. Jessen 2015, S. 18). Es zeigt sich über alle Interviewwellen hinweg ein Konflikt zwischen „Abgrenzen“ und „Dazugehören“. Zwischen personaler Identität und sozialer Identität. Zwischen einzigartig sein und sich doch an den Erwartungen der anderen zu orientieren.

Zur Kommunikation werden auch soziale Medien verwendet. Die Schülerin ist dem gegenüber jedoch nur eingeschränkt offen und kritisiert die soziale Distanziertheit im „echten“ Leben. Jedoch verwendet sie ausgewählte soziale Netzwerke um Freundschaften zu pflegen und mit Freund:innen zu kommunizieren. Friedrichs und Sanders (2010) bestätigen dies, sie identifizieren den Einsatz sozialer Medien als Türöffner für die weiterführende Beziehung zwischen den Personen (vgl. Friedrichs & Sanders 2010, S. 297). Auch zeigen sie auf, dass soziale Netzwerke dazu beitragen mit Kontakten in Verbindung zu bleiben oder neue Leute kennenzulernen (vgl. Friedrichs & Sanders 2010, 298). Entgegen der Annahme von Jähnert (2020), wobei soziale Netzwerke zur Freizeitgestaltung von jungen Menschen mit Migrationserfahrung zählen (vgl. Jähnert 2020, S. 77f.), verbringt die Schülerin wenig Zeit damit. Da sie im echten Leben immer wieder schlechte Erfahrungen machen musste und sich von vielen Freund:innen alleine gelassen fühlt, bringt sie hier aus Gründen von Selbstschutz eine hohe Reflektiertheit mit. Sie sieht ihre gewünschten Anforderungen von Loyalität bei online Kontakten nicht gegeben. Durch die primäre Sozialisation durch ihre Familie hat sie klare Vorstellungen von Loyalität, die sie in den sozialen Medien nicht finden kann. Somit steht die primäre Sozialisation über der sekundären Sozialisation (vgl. Berger & Luckmann 1997, S.141).

Ein weiterer Faktor für die Identitätsbildung ist die Selbst- und Fremdwahrnehmung. In der ersten Erhebungswelle sieht sie sich selbst als ehrgeizig, zielstrebig, frech und selbstverliebt. In der zweiten Erhebungswelle stellt sie sich als arrogant, frech und als Einzelgängerin dar. Ihre freche

und arrogante Art wird auch von ihrer Umwelt wahrgenommen. Es decken sich zu Beginn der Erhebungen die Selbst- und Fremdwahrnehmung und tragen zu einem ausbalancierten Identitätsgefühl bei. Zu einem Unterschied in der Selbst- und Fremdwahrnehmung kommt es in der dritten Erhebungswelle. Ihre Selbstwahrnehmung als reife und intelligente Person teilen ihre Mitmenschen nicht. Ihr Identitätsgefühl könnte dabei aus der Balance geraten. In der fünften Erhebungswelle löst das Verhalten der Schülerin immer wieder Streit in der Familie aus und sie erwähnt im letzten Interview, die Jahre zuvor das „schwarzes Schaf“ gewesen zu sein. Diese Selbstwahrnehmung entsteht durch die äußeren Zuschreibungen, die sie für sich als Teil ihrer Identität wahrnimmt. Nach Honneth (2003 a/b), beginnt sich durch Interaktion und Beziehung mit der Familie und deren Reaktion auf Verhaltensweisen des Kindes, eine Ausbildung der Ich-Identität zu entwickeln, ganz gleich ob durch Anerkennung oder Missachtung (vgl. Honneth 2003 a/b, zit. nach Ecarius 2013, S. 56). Diese Ich- Identität setzt jedoch einen Balanceakt voraus indem das Individuum seine Einzigartigkeit hervorbringt und gleichzeitig auch die soziale Identität akzeptiert. In Bezug auf Mead ist die Selbstwahrnehmung das „I“ und die Fremdwahrnehmung das „Me“. Das „Me“ ist das Bild eines Individuums das es glaubt das Mitmenschen von ihm hätten. Ein Individuum besitzt somit nicht nur ein „Me“, sondern mehrere (vgl. Mead 1991, S. 218). Nach Ermann (2008) ist eine von beiden Seiten konforme Wahrnehmung für die Identitätsbildung hilfreich. Gehen sowohl die Eigen- als auch Fremdwahrnehmung auseinander, gerät die Balance des Identitätsgefühls durcheinander (vgl. Ermann 2008, S. 138). Sie identifiziert sich in den Erzählungen auch klar als Mädchen und wird auch von ihren Freund:innen und Familie so wahrgenommen. Sie muss jedoch die an sie herangetragene Rolle des Geschäftsmannes in ihre weibliche Identität integrieren. Die Schülerin scheint dadurch ihr Identitätsgefühl gegen Ende der Erhebungswellen vermehrt in Balance halten zu müssen, um der geforderten Rolle gerecht zu werden.

Findet das Thema der nationalen Zugehörigkeit im ersten Interview keinen Platz, verstärkt sich ihre Erzählung bis zum letzten Interview immer mehr und konkretisiert sich. Die Schülerin stellt bewusst ihre Position als Serbin in den Vordergrund und ihre Beziehung zu ihren Freund:innen mit Migrationserfahrung beziehungsweise zu ihrem Herkunftsland. Besonders auffällig ist dabei die Aussage in der fünften Welle, dass „österreichisch sein“ mit mehr Freiheiten verbunden ist. Nach King (2013) ist noch zu untersuchen, wie sich die „determinierende Kraft der lebensgeschichtlichen Vergangenheit“ auf das Individuum auswirkt. Die Herkunft ist jedenfalls für das Individuum von Bedeutung (vgl. King 2013, S. 51). Die Schülerin erwähnt ab dem zweiten Interview auch ihre Religion und dass sie diese nicht ändern möchte. Sowohl Mead (1991) als auch

Berger und Luckmann (2014) sehen die eigene Religion als bedeutend für die Identitätsbildung an. Es bilden sich unterschiedliche religiöse Identitäten aus. Religion ist immer ein Faktor der hinsichtlich Zugehörigkeit und Tradition entsteht (vgl. Schweitzer 2014, S. 520-521). Und auch über die Sprache definiert sich eine Zugehörigkeit die in der fünften Welle Erwähnung findet. Im Umfeld der Schülerin werden beide Sprachen je nach Situation gesprochen, sowohl Deutsch als auch Serbisch. Die Sprachen werden unbewusst verwendet. Serbisch wird unter Freund:innen gesprochen, wohingegen in der Familie vermehrt Deutsch gesprochen wird. Beide Sprachen machen sozusagen ihre Persönlichkeit gleichermaßen aus. Boos-Nünning und Karakasoglu (2006) verorten die Sprache des Herkunftslands als Alltagssprache (vgl. Boos-Nünning & Karakasoglu, 2006, S. 292f.). Die Freizeit verbringt sie mit Freund:innen gleicher Herkunft und verweist hierbei auf eine Identifikation mit bestimmten Gruppen und bildet über den zeitlichen Verlauf, durch hinzukommen von Sprache und der Abgrenzung zu „österreichisch sein“ eine immer stärkere Zugehörigkeit zum Herkunftsland ihrer Eltern aus.

Auch die Wohnsituation ist, je nach vorliegenden Bedingungen, identitätsbildend. Jähnert (2020) führt in ihrer Studie aus, dass Familien mit Migrationserfahrung ein vergleichsweise geringer Wohnraum zur Verfügung steht und mehrere Personen auf engem Raum leben. Kinder teilen sich meist ein Zimmer und haben keine Entfaltungsmöglichkeiten. Dies beeinflusst auch das Freizeitverhalten, denn Treffen mit Freund:innen können nicht in den Wohnungen stattfinden (vgl. Jähnert 2020: 54). Auch deckt sich dies mit den Erzählungen der Schülerin. Sie ist in der ersten Erhebungswelle noch zufrieden mit dem Wohnraum, im Verlauf zeigt sich eine schleichende Unzufriedenheit und sie muss sich der Wohnsituation anpassen. Sie teilt ihr Zimmer zu Beginn mit einer Schwester, am Ende der Erhebungswelle mit allen Geschwistern. Der Wohnraum wird als beengt und mit fehlender Privatsphäre beschrieben. Sie passt sich jedoch den gegebenen Bedingungen an. Hier kommt Empathie (role-taking) nach Krappmann (2000) zum Einsatz und es wird versucht die Situation aus Sicht ihres Gegenübers zu verstehen. Somit kann ein Teil ihres Ichs Verständnis für die Verschlechterung der Situation zeigen, sich anpassen und sich im Laufe der Zeit damit arrangieren (vgl. Krappmann 2000, S. 142).

Die Schülerin steht in allen Erhebungswellen vor einer schulischen Herausforderung. Diese führt zum Schulaustritt und auch die Lehrausbildung im letzten Interview ist mit einigen Hürden und einem schlussendlichen Abbruch verbunden. Im Rahmen der Schulausbildung ist es für die Schülerin essenziell das Bild von Intelligenz aufrecht zu halten. Sie sucht Ausreden für ihre schulischen Schwierigkeiten, die sie nicht auf das schlechte Abschneiden beim Intelligenztest

zurückführen möchte. Sie macht andere Gründe zu ihrer Realität, um weiterhin den Erwartungen des Vaters folgeleisten zu können. Sie gesteht sich erst gegen Ende der Erhebungswelle die Wahrheit ein und bringt ihre Bedürfnisse zum Ausdruck. Sie entscheidet klar gegen den Willen ihrer Eltern und stellt sich erstmals bewusst gegen die gewünschte Erfolgslaufbahn ihres Vaters. Sie weiß was sie möchte und bildet eine immer stärkere personale Identität aus und drängt die soziale Identität in den Hintergrund, um eine balancierte Ich-Identität ausbilden zu können. Eine Übereinstimmung zeigen Segeritz, Stanat und Walter (2010) auf. Jugendliche mit Migrationserfahrung haben deutlich weniger Erfolg in ihrer Bildungslaufbahn als Jugendliche ohne Migrationserfahrung (vgl. Segeritz, Stanat, Walter 2010, S. 183f.). Schaupp (2014) sieht genau diese Auseinandersetzung als identitätsstiftend an. Verschiedene Perspektiven und die Bewältigung von diversen Krisen in der schulischen Übergangsphase können durch Reflektion zu neuen Lebensentwürfen führen (vgl. Schaupp 2014, S. 742f.). Conzen (1996) kommt zu dem Schluss, dass Unsicherheiten bezüglich der beruflichen Zukunft eine Identitätskrise darstellen können. Es wird ein gewisser Druck ausgeübt, der durch Ausbildungsabbrüche, mehrmaliges Wechseln von Studienfächern und Angst vor Verpflichtungen zum Vorschein kommt (vgl. Conzen 1996, S. 146f.).

Auch die Berufsvorstellungen der Schülerin gestalten sich sehr unterschiedlich und ziehen sich über mehrere Jahre. Zu Beginn der Interviews hegte die Schülerin noch konkrete Berufswünsche, die ihr jedoch von ihrer Schwester und ihrem Vater ausgedet wurden. Im zweiten Interview ist nur noch die Sprache von viel Geld, wenig Arbeit und Spaß im Job. Dies unterstreicht den Einfluss des Vaters und die internalisierte Denk- und Handelsweise, die sie auch auf ihre Zukunft umlegt. Dabei kommen konkrete Berufsbilder nicht mehr vor. Im dritten Interview konkretisiert sie ihren Wunsch nach Prestige und Geld. Durch alle Interviews zieht sich der Wunsch nach einer eigenen Marke und Selbstständigkeit. Diese Faktoren werden auch in der Shell-Studie (2019) erwähnt, worin materielle Aspekte und ein hohes Einkommen vor der Wertigkeit der Arbeit gereiht werden (vgl. Shell Studie 2019, S. 29). Sailer und Schuth (2014) bestätigen den über mehrere Jahre andauernden Prozess der Berufswahl und dass Faktoren wie Milieu oder soziale Herkunft einen Einfluss darauf nehmen (vgl. Sailer & Schuth 2014: S. 551). Auffallend dabei ist, dass die von der Schülerin erwähnten Faktoren und die Statussymbole in einigen Kulturen einen hohen Stellenwert haben. Nach Beck et al. (1979) lenken insbesondere familiäre Rollenidentitäten junge Menschen hinsichtlich der Entscheidungsfindung (vgl. Sailer & Schuth 2014, S. 552).

Gleich den Berufsvorstellungen verhalten sich auch die allgemeinen Wünsche für die Zukunft. Für die Schülerin steht Materielles und Reichtum im Vordergrund. Dies deckt sich mit der Shell-Studie (2019) wo allen voran bei Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien Wohlstand und Reichtum an erster Stelle der Wünsche und Lebensziele stehen (vgl. Shell-Studie 2019, S. 23f.). Auch ein traditionelles Familienbild mit Ehemann und zwei Kindern wird in allen Interviews, außer dem Letzten, angesprochen. Zu Beginn diente der eigene Vater als Vorbild für ihren zukünftigen Mann. Dies ändert sich dahingehend, dass sie sich anfangs einen reichen Mann wünscht und am Ende einen Partner mit dem sie ihr Leben teilen kann. Es zeigt sich, dass gegen Ende der Erhebungswelle auch der Wunsch nach materiellen Dingen und Reichtum verschwunden ist. Es sei daran erinnert, dass das letzte Interview während der Coronazeit geführt wurde, die Wünsche unter Umständen dadurch beeinflusst und dahingehend relativiert werden konnten, so dass sie ihr altes Leben zurück möchte. Die Veränderung der Wünsche und Ziele ist das Resultat eines anhaltenden Identitätsbildungsprozesses, die einerseits durch äußere Einwirkung, wie beispielsweise der Coronazeit und andererseits durch die Stärkung der personalen Identität auftritt. In der Shell-Studie (2019) kommen die Autor:innen zum gleichen Schluss. Zentral ist der Wunsch nach Familie, sozialen Beziehungen und Unabhängigkeit. Hier kann auch auf den dynamischen Charakter der Identitätsbildung nach Krappmann (2010) zurückgegriffen werden. Wünsche für die Zukunft können sich je nach Situationen und Lebensbedingungen immer wieder neu bilden oder ordnen (vgl. Krappmann 2010, S. 11). Die

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Identitätsbildung der Schülerin einem dynamischen Prozess unterliegt und sich je nach Interaktionsumfeld (Familie, Peers, Schule, Freizeit,...) und den Gegebenheiten (Krisen, Schulabbrüche,...) verändert. Über die Jahre schafft sie einen Übergang von der anfangs starken sozialen Identität hin zur personalen Identität. Es kommen mehrere Teilidentitäten zum Vorschein – sie spricht von sich selbst als schwarzes Schaf, Einzelgängerin und Serbin und verortet sich in der männlich konnotierten Geschäftswelt und auch als Mädchen. Die Identitätsdiffusion nach Erikson (1970) durch ein falsches Selbstbild erschwert die Ausbildung einer Ich-Identität zusätzlich. Wird die nach Krappmann (2010) balancierte Ich-Identität durch das Gleichgewicht von sozialer und personaler Identität angenommen, kann von einer früher oder später gelungenen Ich-Identität ausgegangen werden, die sich anfangs nicht deutlich abzeichnete.

8. Conclusio & Ausblick

Das letzte Kapitel stellt das Fazit der Arbeit dar. Es enthält außerdem einen Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten. Im Fokus stehen hier nochmals die Themen, die von der Schülerin in den Interviews hervorgebracht wurden und wie sich diese auf die Identitätsbildung der Schülerin auswirken.

Diese Arbeit dreht sich um die Identitätsbildung einer Schülerin mit Migrationserfahrung, die sich im Übergang von der NMS in die Berufsausbildung befand. Konkret wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Identitätsbildung über einen Zeitverlauf von vier Jahren verhält, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen und sich diese über die Jahre verändern und auf die Identitätsbildung wirken. Anhand der Interviews mit einer Schülerin, die im Zuge der Studie „Wege in die Zukunft“ von Flecker et al. (2020) geführt wurden, konnten Daten gewonnen werden, die anhand der Themenanalyse nach Froschauer & Lueger (2003) aufbereitet wurden. Dadurch war es möglich die in Tabelle 2, in Kapitel 6.1, dargestellten Themen, die in den Interviews angesprochen wurden, abzubilden. Es konnten 49 Subthemen identifiziert werden, die insgesamt acht Oberkategorien zugeordnet wurden: „Prägung“, „Bezugspersonen“, „Selbst- und Fremdwahrnehmung“, „Freizeit“, „Lebensumstände“, „Zugehörigkeit“, „Ausbildung“ und „Zukunft“.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schülerin über den gesamten Interviewzeitraum hinweg in einem dynamischen Prozess der Identitätsbildung befand. In den ersten drei Interviews war die Identitätsentwicklung der Schülerin hauptsächlich durch an sie herangetragene Erwartungen (soziale Identität) geprägt. Der Vater nahm dabei die Hauptrolle ein und übte einen besonders starken Einfluss auf die Jugendliche aus. Sie strebte seinen Vorstellungen und seiner Lebensführung nach, die stark kulturell geprägt sind. Die Schülerin vermittelte dabei anfangs den Eindruck nicht aktiv an ihrer Identitätsbildung zu arbeiten, sondern sich lenken zu lassen. Oberhand nahm die soziale Identität und der Einfluss der primären Sozialisation. Sie nahm mit der Zeit auch die Handels- und die Denkweise ihrer Familie an. Dabei grenzte sich die Jugendliche von Gleichaltrigen ab, da sie diese nicht mit den familiären Erwartungen in Einklang bringen konnte.

Die Identitätsentwicklung der Schülerin war außerdem über alle Jahre hinweg von Spannungen gekennzeichnet, die sich einerseits durch das Annehmen von verschiedenen Rollen (Tochter, Schwester, Schülerin, Freundin,...) und den daraus resultierenden Erwartungen ergaben und

andererseits durch den familiären Druck, der im Konflikt mit ihren eigenen Interessen stand. Die ersten drei Interviews zeigten, dass es der Schülerin nur schwer gelang eine stabile Identität aufzubauen. Es kam zu einer Diskrepanz zwischen der Fremd- und Selbstwahrnehmung, indem sie in all den Jahren ein falsches Selbstbild aufrechterhielt. Somit wurde die Ausbildung einer Ich-Identität, um den Erwartungen anderer zu entsprechen, deutlich erschwert. Darüber hinaus begann sie durch den Einfluss des Vaters, sei es durch den Kleidungsstil, das Verhalten oder die berufliche Laufbahn, mit der Zeit eine männliche Teilidentität auszubilden, die in allen Erhebungswellen zu erkennen war. Sie musste somit ihre weibliche Geschlechtsidentität mit dieser Teilidentität verhandeln.

Gleichzeit zur Ausbildung der männlichen Teilidentität begann sie sich ab der zweiten Erhebungswelle als Serbin zu definieren. Das Zugehörigkeitsgefühl verstärkte sich im Laufe der Interviews zunehmend und die Schülerin entwickelte dabei eine kulturelle Identität. Einfluss darauf nahmen sowohl die primäre Sozialisation durch ihre Eltern und ihren kulturell vermittelten Werten, als auch die sekundäre Sozialisation durch ihre Freund:innen.

Sichtbar wurde eine Veränderung des Prozesses ihrer Identitätsbildung in den letzten Erhebungswellen, indem sich die Schülerin vermehrt gegen die äußeren Einflüsse wehrte und ihre eigenen Entscheidungen in den Vordergrund stellte. Der Gipfel der Veränderung war der eigenständig entschiedene Abbruch der Schulausbildung im letzten Jahr der Interviewführung. Die Schülerin begann damit ihren Identitätsbildungsprozess mitzugestalten und sich eine personale Identität aufzubauen. Sie durchlebte an diesem Punkt einen Übergang von der starken sozialen Identität hin zur personalen Identität. Dadurch gewann sie zunehmend an Selbstbestimmung und einer eigens gelenkten Identitätsbildung die ihrem Inneren entspricht.

Die theoretische Sättigung konnte nach den vier vorliegenden Interviews erreicht werden, da von der Schülerin in allen Interviews die gleichen Themen angesprochen wurden.

Weitere Forschungen könnten mit Interviewpartner:innen unterschiedlicher Geschlechter und Migrationserfahrung durchgeführt werden. Nach Meinung der Schülerin werden vor allem Jungen von den Eltern öfters verwöhnt, genießen mehr Freiheiten, sind weniger Druck ausgesetzt und müssen weniger Erwartungen erfüllen. Von Interesse könnte die Frage sein, wie sich die geschlechtlichen Ungleichheiten auf die Identitätsbildung auswirken und welche Spannungen, Erwartungen und Rollenbilder bei Jungen entstehen. Um diese Frage beantworten zu können, könnten zum Beispiel Interviews mit einem Jungen mit Migrationserfahrung anhand der

Themenanalyse ausgewertet werden. So könnten beispielsweise Parallelen zum Verhältnis des Vaters im gleichen Zeitraum zum Vorschein gebracht werden.

Da in dieser Arbeit auf den manifesten Inhalt, also identitätsrelevante Themen, Bezug genommen wurde, wäre es für weiterführende Forschungen ein weiterer Ansatz auch den latenten Inhalt herauszuarbeiten. Der Fokus kann dabei auf unausgesprochene Konflikte in der Identitätsbildung oder unbewusste Anpassungsprozesse der Schülerin gerichtet werden, die durch den manifesten Inhalt unentdeckt blieben. Für dieses Vorgehen würde sich die Feinstrukturanalyse anbieten, um versteckte Inhalte herauszuarbeiten und die vorliegende Arbeit damit zu ergänzen und zu vertiefen.

9. Literaturverzeichnis

Abels, H. 2007. *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abels, H. 2010. *Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U. 2010. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main. Heft 2-2011, S.199-S.205.

Allemann-Ghionda, C. [Hrsg.]; Stanat, P. [Hrsg.]; Göbel, K. [Hrsg.]; Röhner, Ch. [Hrsg.] 2010. *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim u.a. : Beltz - Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55.

Altmann, U. 2010. Beziehungsregulation in Kinderfreundschaften –eine Prozessstudie zu Geschlechterunterschieden In: Harring, Marius, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf, und Christian Palentien, Hrsg. 2010. *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 105-122.

Azimita, M., und Ittel A. 2002. *Die Konstruktion von Freundschaft und Identität in der frühen Adoleszenz*. In: Wege zum Selbst, Hrsg. Harald Uhlendorff und Hans Oswald. Berlin, Boston: De Gruyter.

Benbassa, E. (Hrsg.). 2010 *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*. Paris: Larousse a présent.

Benzel, S., King V., Koller, H., Meurs, P., Weiß, H. Hrsg. 2023. *Adoleszenz und Generationendynamik im Kontext von Migration und Flucht*. Wiesbaden Heidelberg: Springer VS.

Berger, P., Luckmann, T. 1999. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Berger, P., Luckmann, T. 2014 *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*.

Boos-Nünning, U./Karakasoglu, Y. 2006. *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.

Borst E. 1999 Identität und Exil. Konzeptionelle Überlegungen zur 7. Tagung „Frauen im Exil: Sprache – Identität – Kultur“. In: (Hrsg.) Krohn, Claus-Dieter. 1999. Exilforschung. 1999: *Sprache - Identität - Kultur: Frauen im Exil* / hrsg. im Auftr. der Gesellschaft für Exilforschung von Claus-Dieter Krohn ... unter Mitarb. von Sonja Hilzinger. München: edition text + kritik. S. 10-23.

Brake, A. 2010. Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C., Palentien, C. (eds) *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 385-405.

Brüsemeister, T. 2008. *Qualitative Forschung: ein Überblick*. 2., überarb. Aufl. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Conzen, Peter. 1996. *Erik H. Erikson: Leben und Werk*. Stuttgart: Kohlhammer.

Diefenbach, H. 2011. Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs – eine geschlechtsspezifische Betrachtung. In: Becker, R. (Hg.): *Integration durch Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 139 – 159.

Ecarius, J., Eulenbach M, Fuchs T., Walgenbach K. 2011. *Jugend und Sozialisation*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Ecarius, J.. 2013. Familie – Identität – Kultur. In *Familientraditionen und Familienkulturen*, Hrsg. Meike Sophia Baader, Petra Götte und Carola Groppe, 53–70. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

El-Mafaalani, A., Toprak, A. 2011. *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland: Lebenswelten - Denkmuster - Herausforderungen*. Sankt Augustin Berlin: Konrad Adenauer Stiftung.

Engelhardt von, M. 2014. Interaktion und Identität in der Schule. Zur Anwendung und Weiterentwicklung der Theorie von Erving Goffman. In: Hagedorn, J. (ed.). 2014. *Jugend, Schule Und Identität: Selbstwerdung Und Identitätskonstruktion Im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

- Erikson, Erik H. 1966. *Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. 2003. *Jugend und Krise: die Psychodynamik im sozialen Wandel*. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. 2015. *Identität und Lebenszyklus*. 27. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ermann M. 2010: *Identität, Identitätsdiffusion, Identitätsstörung*. Lindauer Psychotherapiewochen, Lindau.
- Ermann, M. 2011: *Identität, Identitätsdiffusion, Identitätsstörung*. In: Psychoterapeut 2011. München: Springer Verlag.
- Flecker, J., Wöhrer, V., Rieder, I. (eds.). 2020. *Wege in die Zukunft: Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Göttingen: V&R unipress.
- Flecker, J., Schels, B., Wöhrer, V. 2023. *Junge Menschen gehen ihren Weg: Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule*. Göttingen, Wien: VetR unipress Vienna University Press.
- Freise, J. 2005. Aspekte der Identitätsentwicklung zugewanderter Jugendlicher: Allgemeine Spannungsfelder, das Problem der Diskriminierung und Konsequenzen für die Jugendhilfe. In: Feld, K./Freise, J./Müller, A. (Hrsg.): *Mehrkulturelle Identität im Jugendalter*. Münster: LIT Verlag. S. 11 – 32.
- Friedrichs, H., und Sander, U. 2010. Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*, Hrsg. Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf und Christian Palentien, 283–307. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Froschauer, U. & Lueger, M. 2003: *Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: facultas.wuv.
- Geisen, T., Riegel Ch., Hrsg. 2009. *Jugend, Partizipation und Migration: Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goffman, E. 2011. *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. 10. Aufl. München, Zürich: Piper.

Han, P. 2016. *Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven*. 4., unveränderte Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Harring, M. 2010. Freizeit, Bildung und Peers: Bildung im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. In: Harring, Marius, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf, und Christian Palentien, Hrsg. 2010. *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 21 – 59.

Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C., Palentien, Ch. 2010. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Harring, Marius, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf, und Christian Palentien, Hrsg. 2010. *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 9 – 19.

Hagedorn, J. 2014. *Jugend, Schule und Identität: Eine Einführung in das Themenfeld*. In *Jugend, Schule und Identität*, Hrsg. Jörg Hagedorn, 17–26. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Honneth, A. 2003a. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Honneth, A. 2003b. *Umverteilung als Anerkennung*. In: Fraser/Honneth 2003: S. 129 – 224.

Hurrelmann, K., Bründel, H. 2003. *Einführung in die Kindheitsforschung*. 2. Auflage; Beltz Verlag: Weinheim.

Hurrelmann, K. 2006. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jessen, W. 2015. *Jugendmode vor dem Hintergrund jugendlicher Lebenswelten*; Artikel ApuZ, 65. Jahrgang, 1-3/2015. S. 18 – 23

Jähnert, A. 2020. Lebenswelten von jungen Menschen mit Migrationshintergrund: Familialer Alltag und Freizeitgestaltung. In: Lochner, S., Jähnert A. (eds.). 2020. *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020*. DE: wbv Media.

Jungwirth, I. 2007: *Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften. Eine postkoloniale und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman*. Bielefeld: transcript Verlag.

Kessler, T., Mummendey, A., Otten, S. 2009. Sozialpsychologische Determinanten – Gruppenzugehörigkeit und soziale Kategorisierung. In: Beelmann, A., Jonas, Kai J. (Hrsg.): *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 43-61.

King, V. 2013. *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

King, V. & Koller, H.-C. 2015: Jugend im Kontext von Migration. Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegserwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen In: Sandring, S., Helsper W., and Krüger H.-H. (eds.). 2015. *Jugend: Theoriediskurse Und Forschungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.

King, V. & Koller, H.-C. 2009. Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King, V., & Koller H.-C. (eds.). 2009. *Adoleszenz – Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9 – 26.

King V. 2009. Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V., & Koller H.-C. (eds.). 2009. *Adoleszenz - Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 27 – 46.

Kirchner, C. 2014. Identitätsbildung im Kunstunterricht: Selbstinszenierung, Rollenspiele und gestalterischer Ausdruck. In: *Jugend, Schule und Identität*, Hrsg. Jörg Hagedorn, 503–517. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Klimont J., Kolb J., Marik-Lebeck St. 2024: *Migration und Integration*. Statistik Austria.

Krappmann, L. 1971: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Krappmann, L. 1998. Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 5.Auflage; Belz Verlag: Weinheim. S.355-S.375.

Krappmann, L. 2000. *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Klett-Cotta, Stuttgart 2000.

Krappmann, L. 2005 *Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Krappmann, L. 2010: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. 11. Auflage. Stuttgart: Klett – Cotta.

Krewer B., Eckensberger L.H.1998: *Selbstentwicklung und kulturelle Identität*. In: Hurrelmann, K., Ulrich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 5. neu ausgestattete Auflage. Weinheim. Basel: Beltz. S. 573-594.

König, A. 2007: *Kleider schaffen Ordnung – Regeln und Mythen jugendlicher Selbst-Präsentation*; UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Küsters, I. 2009: *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Langness, A., Leven, I., Hurrelmann, K. 2006. Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Fischer Taschenbuch Verlag: Deutschland. S.49-S.102.

Leven, I., Quenzel, G., Hurrelmann, K. 2010. Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main. S.53-S.128.

Mataloni, B. 2023. Freizeit als Terrain für die Hervorbringung von Kontrollüberzeugung und Wohlbefinden im Jugendalter. In J. Flecker, B. Schels, & V. Wöhrer (Eds.), *Junge Menschen gehen ihren Weg: Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule*. V&R unipress, Vienna University Press. S. 241–260.

Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, İ., Kalpaka, A., Melter, C. 2010. *Migrationspädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Mienert, M. 2008. *Total diffus: Erwachsenwerden in der jugendlichen Gesellschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mijic, A., Pohn-Lauggas, M., Reinprecht, C. 2020: „Ich bin ja aus Bosnien...“. In: Flecker, J., Wöhrer V., Rieder I. (eds.). 2020. *Wege in die Zukunft: Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Göttingen: V&R unipress. S. 277 – 301.

Müller, B. 2011. *Identitätstheorie im Sinne einer soziologischen Handlungstheorie*. In: Empirische Identitätsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, B. 2011. *Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nierobisch, K., Borst, E. 2016. *Identitätsbildung in der Jugendarbeit: zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Niederbacher, A., Zimmermann, P. 2011. *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Noack-Napoles, J. 2014. *Schule als Ort des Aufwachsens, der Entwicklung und der Identität*. In: Jugend, Schule und Identität, Hrsg. Jörg Hagedorn. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 47–62

Oswald, I. 2007. *Migrationssozioologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Palentien, Ch., Harring, M. 2010. Jugendliches Risikoverhalten, Drogenkonsum und Peers. In: Harring, Marius, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf, und Christian Palentien, Hrsg. 2010. *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 365 – 384.

Reinders, H. 2010: Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In: Harring, Marius, Hrsg. 2010. *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 123-140.

Riesman, D. 1972. *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters*. Reinbek: Rowohlt.

Rosen, L. 2014. Empirische Schlaglichter auf Identitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: *Jugend, Schule und Identität*, Hrsg. Jörg Hagedorn. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 331–348.

Rosenthal, G., Loch, U. 2002: Das narrative Interview. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hg.) 2002: *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssar-57670>. S. 221-232.

Sailer, M. und Schuth, E. 2014. Berufswahl und Identitätsbildung am Beispiel von Laufbahnentwicklungstheorien: Empirische Befunde. In: *Jugend, Schule und Identität*, Hrsg. Jörg Hagedorn. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 551 – 566.

Schaupp, U. 2014. Identitätsprozesse im Zusammenhang schulischer Übergänge. In *Jugend, Schule und Identität*, Hrsg. Jörg Hagedorn, 741–760. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schwarz, Ch. H. 2014. *Adoleszenz in einem palästinensischen Flüchtlingscamp: Generationenverhältnisse, Möglichkeitsräume und das Narrativ der Rückkehr*. Aufl. 2014. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Schweitzer, F. 2014. Identitätsbildung – Religion – Religionsunterricht: Klärungen, Aufgaben und Möglichkeiten. In: *Jugend, Schule und Identität*, Hrsg. Jörg Hagedorn. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 519–532

Schütze, F. 1983: *Biografieforschung und narratives Interview*. In: Neue Praxis 3. S. 283-293.

Segeritz, M., Stanat, P., und Walter, O. 2010. Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg.*, vol. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 165–186. Beltz : Weinheim u.a.

Stein, M. 2017. *Allgemeine Pädagogik*. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

United Nations (1998). *Recommendations on Statistics of International Migration*. New York: United Nations. https://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesM/SeriesM_58rev1e.pdf

Verbrugge, L. M. 1977. *The structure of adult friendship choices*. In: Social Forces, 56. S. 576-597.

Wellgraf, S. 2014. Verachtung: Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In: *Jugend, Schule und Identität*, Hrsg. Jörg Hagedorn. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 317–330.

Witzel, A. 1985. Das problemzentrierte Interview. In: *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Jüttemann, G. (S. 227-255). Weinheim: Beltz.

Witzel, A., und Reiter, H. 2012. *The problem-centered Interview: Principles and Practice*. SAGE.

Woge E.V./Institut für Soziale Arbeit E.V. (Hrsg.) 1999. *Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen*. Münster: Votum Verlag GmbH.

Wöhrer, V., Vogl, S., Scheels, B., Mataloni, B., Malschinger, P., Astleithner, F. 2022. Methodische Grundlagen und Forschungsdesign der Panelstudie. In *Junge Menschen gehen ihren Weg*, Hrsg. Jörg Flecker, Brigitte Schels und Veronika Wöhrer. Göttingen: V&R unipress. S. 29–58.

Zimmermann, P. 2006. *Grundwissen Sozialisation. Einführung in die Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Onlinequellen

Österreichischer Integrationsfond 2018:

<https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/fact-sheet-30-migration-und-schule-54/> (Zugriff 15.04. 2022 10:20)

Österreichischer Integrationsfond. 2019:

https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/2019_Wien_Migration_Integration.pdf (Zugriff 13.5.2022 15:15)

Österreichischer Integrationsfonds. 2020:

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20200618_OTS0091/wien-ueber-die-haelfte-der-schuelerinnen-sprechen-andere-umgangssprache-als-deutsch (Zugriff: 26.08.2021 19:42)

Österreichischer Integrationsfonds. 2021.

<https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/migration-und-integration-2021-zahlen-daten-indikatoren-10674/> (Zugriff 01.04.2022 13:10)

Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt. Teil 2: Forschungsdesign und methodische Überlegungen einer Untersuchung in Wien. IfS Working Paper. 2017

https://www.soz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_soziologie/3_Forschung/3.4_Wege_in_die_Zukunft/WP_Institutsprojekt_Teil_2_Forschungsdesign_und_methodische_Ueberlegungen_einer_Untersuchung_in_Wien.pdf (Zugriff 31.3.2022)

Shell-Jugendstudie 2019:

www.shell.de/jugendstudie (Zugriff 23.04.2024)

Wöhler, Veronika: 2019

http://www.kost-oberoesterreich.at/wp-content/uploads/2019/11/Keynote-Woehler_Wege-in-die-Zukunft.pdf (Zugriff 19.1.2023)

Wege in die Zukunft

<https://wegeindiezukunft.at/index.html> (Zugriff 10.02.2024)

10. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Textreduziervverfahren bei einer Themenanalyse nach Froschauer und Lueger _____ S.34

Tabelle 1: Daten Interviewpartnerin _____ S.38

Tabelle 2: Darstellung der Oberkategorien mit dazugehörenden Subthemen _____ S.39/40

Abstract Deutsch

Migration ist ein immer wiederkehrendes Thema in unserer Gesellschaft und dabei stehen besonders junge Menschen mit Migrationserfahrung vor der Herausforderung der Identitätsbildung unter dem Einfluss der Sozialisation der Eltern und der Sozialisation im Aufnahmeland. Diese Masterarbeit befasst sich mit der Identitätsbildung einer Schülerin mit Migrationserfahrung über vier Jahre und welche Faktoren Einfluss darauf haben. Im Weiteren steht auch im Fokus ob und inwieweit Peers, Familie, Lehrpersonal, Ausbildung und/oder andere wichtige Bezugspersonen sich auf die Identitätsentwicklung der Schülerin auswirken.

Für einen individuellen Blick auf dieses Thema wird eine junge Frau ausgewählt, die im Zeitraum von 2017 – 2020 an vier Interviews der Studie „Wege in die Zukunft“ von Flecker et al (2020) teilnahm. Die Fallauswahl konzentriert sich dabei auf eine Schülerin mit Migrationserfahrung (zweite Generation) die mit ihrer Familie in Wien lebt. Den theoretischen Ansatz bilden der symbolische Interaktionismus, die Sozialisationstheorie sowie das psychosoziale Stufenmodell. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird die Themenanalyse nach Froschauer und Lueger gewählt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schülerin in einer ständigen Auseinandersetzung mit der Herausbildung ihrer Identität befindet. Das Umfeld der Schülerin und besonders ihre Familie spielen eine wichtige Rolle in ihrer Identitätsbildung. Ein weiterer Fokus liegt auch auf der Diskrepanz zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schülerin sowie dem Schulabbruch, der einen Wendepunkt im Prozess ihrer Identitätsentwicklung markiert. Gleichzeitig zeigte sich im Laufe der Jahre ein verstärktes Zugehörigkeitsgefühl zum Herkunftsland ihrer Eltern und formt somit ihre kulturelle Identität.

Abstract English

Migration is a recurring theme in our society. Young people with migration background in particular face the challenge of identity formation under the influence of their parents' socialization and socialization in the host country. This master-thesis deals with the identity formation of a student with migration experience over several years and which factors have an influence on it. It also focuses on the environment in which young people find themselves, social expectations and external attributions, which can influence identity process.

For this master-thesis, a female middle school student was selected who took part in four interviews from the study "Wege in die Zukunft" by Flecker et al (2020) between 2017 and 2020. The case selection focused on a student with migration background (second generation) who lives in Vienna. The theoretical approach is based on symbolic interactionism, socialization theory and the psychosocial stage model. To answer the research issue Froschauer and Lueger's thematic analysis was chosen. The results show that the pupil is constantly dealing with the formation of her identity. The student's environment and especially her family play an important role in her identity process. Another focus lies on the discrepancy between the student's self-perception and the way she is perceived by others, as well as the fact that she dropped out of school, which marked a turning point in the process of her identity development. At the same time the interaction with her parents' country of origin increases over the years, thus shaping her cultural identity.