

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zwischen Ausgrenzung und Zugehörigkeit

eine qualitative Untersuchung der Erfahrungen österreichischer Jugendlicher im
Zusammenhang mit ihrem Status als Nicht-Staatsbürger:innen

verfasst von | submitted by

Elma Hot BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	8
1.1 Problemstellung und Relevanz der Forschung.....	9
1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage.....	9
1.3 Aufbau der Arbeit	10
2. Theoretische Einbettung des Themas.....	11
2.1 Das Konzept der Staatsbürgerschaft	12
2.1.1 Entwicklung und Funktion von Staatsbürgerschaft.....	12
2.1.2 Staatsbürgerschaft in Österreich.....	15
2.1.3 Statistische und demographische Daten	18
2.2 Politische Bildung und Staatsbürgerschaft.....	23
2.2.1 Globale Migration und politische Bildung.....	23
2.2.2 (Post) nationale Identitäten und die Rolle der politischen Bildung.....	26
2.3 Gesellschaftliche Exklusion und Diskriminierung von Jugendlichen	32
2.3.1 Soziale Kategorisierung und Diskriminierungspraktiken im Alltag	33
2.3.2 Rechtlicher Status und Bildungschancen	36
2.3.3 Herausforderungen für die pädagogische Praxis	36
2.4 Zugehörigkeitswahrnehmung(en)	38
2.4.1 Zugehörigkeits- und Identitätswahrnehmungen bei Jugendlichen.....	38
2.4.2 Zugehörigkeit und Ausgrenzung	41
2.4.3 Natio-ethno-kulturelle (Mehrfach) Zugehörigkeit.....	42
2.4.4 Mehrheimisch- und Weltheimischsein: Neue Perspektiven auf Zugehörigkeit	50
3. Forschungsdesign und Methodik.....	53
3.1 Auswahl der Stichprobe	54
3.2 Grundlagen der Grounded Theory	54
3.3 Methodologische Grundlagen des narrativen Interviews	56

4. Empirischer Teil.....	60
4.1 Auswahlkriterien und Vorstellung der Interviewpartner:innen	60
4.2 Analyse der narrativen Interviews	62
4.3 Identifikation von Mustern und Themen.....	63
4.3.1 Diskriminierung und gesellschaftliche Exklusion.....	63
4.3.2 Erfahrungen mit Staatsbürgerschaft und politischer Partizipation.....	74
4.3.3 Soziale Einflüsse in der Zugehörigkeitswahrnehmung	82
4.3.4 Identitätskonstruktion und die Wahrnehmung von Zugehörigkeit.....	89
4.3.5 Bewältigungsstrategien beim Umgang mit belastenden Situationen.....	96
5. Ergebnisse	103
6. Diskussion	105
7. Implikationen für die pädagogische Praxis	109
8. Schluss	112
9. Literaturverzeichnis.....	114
9.1 Abbildungsverzeichnis	118

An mein 11-jähriges Ich – migrantisiert, marginalisiert, motiviert:

„Danke für deine Ausdauer, deine Träume und deinen Mut.“

Danksagung

Danke an all diejenigen, die mich
erzogen,
begleitet,
gebildet,
motiviert
und vor allem an mich geglaubt haben.

Meine Eltern,
meine Brüder,
meine Freund:innen,
meine Kolleg:innen,
meine Lehrer:innen
und Professor:innen.

Ich möchte mich vor allem bei den Jugendlichen bedanken, die sich mir anvertraut und die Interviews ermöglicht haben. Ich war mir bewusst, dass das Thema für einige nicht einfach anzusprechen war, und aus diesem Grund schätze ich ihre Teilnahme an den Interviews umso mehr.

Vielen Dank auch an meine Betreuerin, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Veronika Wöhrer, durch die ich mich während des gesamten Prozesses sehr gut betreut und begleitet gefühlt habe. Ein besonderer Dank gilt auch meiner ehemaligen Lehrenden, Dr.ⁱⁿ Christa Markom, für ihre inspirierenden Seminare und wertvollen Denkanstöße, die mich auch während der Entstehung dieser Arbeit sehr bereichert haben.

Abstract

In dieser Arbeit wird die Wahrnehmung und Definition von Ausgrenzung und Zugehörigkeit bei Jugendlichen untersucht, die in Österreich aufgewachsen sind, jedoch keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Das Ziel dieser Studie ist es zu beleuchten, wie Jugendliche ihren Status als Nicht-Staatsbürger:innen erleben und deuten. Zu diesem Zweck wurden fünf Jugendliche zu ihren Einstellungen und Erfahrungen befragt und mittels Grounded Theory analysiert. Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit der Befragten ihren rechtlich und politisch prekären Status als belastend empfand. Sie berichteten von herausfordernden Situationen in Bildungsinstitutionen und auf dem Arbeitsmarkt sowie von mangelnder politischer Partizipation. Zudem erlebten sie Diskriminierung und Exklusion und waren häufig mit Unsicherheiten bezüglich ihres Aufenthaltsstatus konfrontiert. Gleichzeitig entwickelten die Jugendlichen Strategien zur Bewältigung ihrer prekären Situation und erfuhren Unterstützung sowohl im sozialen als auch im schulischen Umfeld. Aus den Interviews lassen sich unter anderem Hinweise auf Mehrfachzugehörigkeiten und hybride Identitäten ableiten, die die komplexen Erfahrungen von Ausgrenzung und Zugehörigkeit verdeutlichen.

Vorwort

„Das einzig wesentliche Menschenrecht wäre also das Recht, Rechte zu haben (und zwar ein Recht, das allen Menschen gemeinsam ist, und nicht nur den Bürgern einzelner Länder).“ (Hannah Arendt, 1955)

Als ich nach fast 20 Jahren Leben in Österreich von meiner Freundin Lisa ein großes Glas mit der Gravur „Willkommen Elma“ geschenkt bekam, ein Geschenk zur Verleihung meiner österreichischen Staatsbürgerschaft¹, dachte ich mir zunächst nichts weiter dabei. Es war ein lustiger Scherz. Doch während ich an meiner Masterarbeit schrieb, kam mir diese kleine, liebevoll gemeinte, aber tiefgehende Geste wieder in den Sinn. Erst als ich die österreichische Staatsbürgerschaft erhielt und offiziell eingebürgert wurde, hatte ich zum ersten Mal das Gefühl, eine vollwertige und gleichberechtigte Staatsbürgerin dieses Landes zu sein. Mit diesem Moment begann ein Prozess, in dem sich mein Zugehörigkeitsgefühl allmählich verfestigte. Heute, dreieinhalb Jahre später, fühle ich mich Österreich mehr verbunden. Rückblickend wurde mir bewusst, dass Lisa dieses Gefühl des Ankommens vermutlich ebenfalls gespürt oder zumindest geahnt hatte. Die Symbolik des „Willkommensglases“ stand für mich nicht nur für ein persönliches Geschenk, sondern auch für das Gefühl, angekommen zu sein. Es war mehr als nur ein Scherz. Es war ein Zeichen dafür, dass sich mein Status verändert hatte. Nicht nur auf dem Papier, sondern auch im sozialen, rechtlichen und emotionalen Raum. „Hey, ich kann endlich wählen gehen“, dachte ich mir als Erstes und schlenderte mit Stolz und meinem neuen Pass zum Wahllokal zur nächsten Präsidentschaftswahl. Mir wurde schnell klar: Ich bin traurigerweise die Einzige in meiner Familie, die mitwählen und über meine Zukunft in diesem Land auch mitbestimmen kann. Es macht einen Unterschied, eine Staatsbürgerschaft zu besitzen. Die Frage, die sich mir aufdrängte, war, wie es Jugendlichen damit geht. Wie erleben sie das Leben in einem Land, in dem sie so wie ich damals zwar aufgewachsen sind, dem sie jedoch staatsrechtlich nicht angehören? Wie fühlen sie sich als Einwohner:innen Österreichs ohne österreichische

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird in einigen Teilen dieser Arbeit die männliche Form 'Staatsbürgerschaft' verwendet. Diese Formulierung versteht sich jedoch als inklusiv und bezieht Menschen aller Geschlechter mit ein. Sie ist im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache als Kurzform von 'Staatsbürger:innenschaft' zu verstehen.

Staatsbürgerschaft? Erleben sie dadurch Ausgrenzung oder Formen von Exklusion? Ich stellte fest, dass ich selbst kaum je über das Thema Staatsbürgerschaft und Zugehörigkeit gesprochen hatte und im Zuge der von mir geführten Interviews wurde deutlich, dass es vielen Jugendlichen ähnlich ging. Manche begegneten dem Thema eher gleichgültig oder vermittelten zumindest diesen Eindruck. Andere wiederum beschrieben den Einbürgerungsprozess pragmatisch als etwas, das zwar mühsam sei, aber viele Vorteile mit sich bringe, und manche waren emotional stark involviert. Manchen ermöglichte das Gespräch auch eine gewisse Form der Entlastung. In dieser Arbeit geht es um fünf Jugendliche und ihre Erfahrungen mit dem Status der Nicht-Staatsbürgerschaft in Österreich. Im Zentrum stehen ihre Erlebnisse, ihre Sichtweisen und ihr Umgang mit einem rechtlichen Zustand, der ihr Gefühl von Zugehörigkeit maßgeblich prägt.

1. Einleitung

In Österreich sind viele Jugendliche Nicht-Staatsbürger:innen von Exklusionsprozessen aufgrund ihrer formellen Identität auf dem Papier betroffen. Allein in Wien ist etwa jede:r Dritte im Alter von 16 bis 24 Jahren aufgrund einer ausländischen Staatsangehörigkeit von der Teilnahme an Wahlen ausgeschlossen (Stadt Wien 2023, Integrations- und Diversitätsmonitoring, S. 63). Das Fehlen der Staatsbürgerschaft könnte bei einigen Jugendlichen das Erleben einer gleichberechtigten Zugehörigkeit zur Mehrheitsbevölkerung erschweren. Die Frage, inwiefern Staatsbürgerschaft und Zugehörigkeitswahrnehmung zusammenhängen, ist nicht einfach zu beantworten. Dies ist nicht zuletzt so, da der Begriff der Zugehörigkeit sehr vielschichtig und somit schwer zu definieren ist. Wie Reichel (2011) erläutert, ist die Staatsbürgerschaft „ein Instrument zur Inklusion von Gesellschaften innerhalb eines Nationalstaates“ (ebd., S. 21) und impliziert somit die Exklusion und Differenzierung von anderen Nationalstaaten (vgl. ebd.). Die Einbürgerungspolitik in Österreich führt zu prekären Verhältnissen, unter denen Kindern und Jugendlichen ohne österreichische Staatsbürgerschaft das Gefühl von gesellschaftlicher Exklusion vermittelt wird. Diese Umstände prägen den Alltag vieler Jugendlicher aus Familien mit Migrationsbiografie maßgeblich. In Extremfällen wurden Betroffene ausgewiesen, obwohl sie ihr gesamtes Leben in Österreich verbracht hatten. (vgl. Kroisleitner et al. (2022); Ruep (2022)). Seit dem Fall Tina (vgl. Kroisleitner et al., 2022), einem Mädchen, das mit 13 Jahren nach Georgien abgeschoben wurde und durch ein Schülervisum wieder zurückkommen durfte, ist die Debatte rund um das Thema Staatsbürgerschaft, für in Österreich geborene oder hier aufgewachsene Kinder und Jugendliche, in den Medien verstärkt in den Fokus gerückt. Was den pädagogisch/schulischen Kontext betrifft, wird der Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft spätestens dann relevant, wenn es um Schulreisen, Einreisebeschränkungen oder das Thema Wahlbeteiligung von Jugendlichen ab 16 sowie um deren politische Bildung im Unterricht geht.

1.1 Problemstellung und Relevanz der Forschung

Die Debatten über Staatsbürgerschaft sind in den letzten Jahren zunehmend komplexer geworden und zeigen, dass die Ausweitung von Rechten nicht unbedingt das Verschwinden von Exklusion bewirkt. Es bleibt notwendig, das Spannungsverhältnis von Inklusions- und Exklusionspotenzialen der Staatsbürgerschaft zu untersuchen und sichtbarer zu machen (vgl. ebd.). Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es eine wachsende Zahl von Publikationen, die sich mit den rechtlichen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Aspekten der Staatsbürgerschaft beschäftigen (Grünendahl et al., 2019; Mackert, 2006; Reichel, 2011; Valchars & Bauböck, 2021). In Wien ist beispielsweise ein großer Teil der 16- bis 24-jährigen Wiener:innen vom Wahlrecht ausgeschlossen: Rund 39,2 % dieser jungen Menschen, das entspricht 82.546 Personen, dürfen aufgrund ihrer ausländischen Staatsangehörigkeit nicht politisch mitbestimmen und wählen gehen. Somit ist mehr als ein Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Wien politisch nicht stimmberechtigt (vgl. Integrationsmonitoring der Stadt Wien 2023, S. 63). In den nächsten Jahren wird diese Gruppe weiter wachsen, da viele Wiener:innen ohne österreichische Staatsbürgerschaft noch jünger als 16 Jahre alt sind und in den darauffolgenden Jahren ebenfalls nicht wahlberechtigt sein werden. Aus pädagogischer und bildungspolitischer Sicht stellt die gesellschaftliche Inklusion von Menschen aus Familien mit Migrationsbiografie, ihr Wunsch nach Zugehörigkeit sowie ihre politische Partizipation ein aktuelles Thema dar, das mehr Aufmerksamkeit verlangt und künftig noch an Bedeutung gewinnen wird.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Das Ziel dieser Forschung ist es, ein tieferes Verständnis für die Herausforderungen und Lebensrealitäten von Jugendlichen ohne österreichische Staatsbürgerschaft zu schaffen. Die ausgewählte Zielgruppe steht oft vor vielfältigen Barrieren und Diskriminierungen aufgrund ihres Staatsbürgerschaftsstatus, was negative Auswirkungen auf ihre soziale Integration und ihr Wohlbefinden haben kann. In der folgenden Arbeit geht es darum, ihre Erfahrungen sowie ihre Sichtweise in Bezug auf ihren Status als Nicht-Staatsbürger:innen wissenschaftlich zu analysieren. Es soll erforscht werden, wie Jugendliche, die in Österreich geboren sind, oder hier aufwachsen, ihren Status als Nicht-Staatsbürger:innen erleben und ob sie aufgrund der Nicht-

Einbürgerung Formen der Exklusion oder Diskriminierung erfahren. Damit sollen mögliche Erfahrungen und Gefühle von Zugehörigkeit und Ausgrenzung der Betroffenen dokumentiert und analysiert werden. Während der Literaturrecherche sowie der Entwicklung des Forschungsvorhabens ergab sich folgende Fragestellung: ***Wie erleben und deuten Jugendliche ohne österreichische Staatsbürgerschaft ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Exklusion und Inklusion?*** Darüber hinaus kann diese Forschung dazu beitragen, bestehende Probleme genauer zu identifizieren und geeignete pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung der aktuellen Situation dieser Jugendlichen zu thematisieren.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in sechs Hauptkapitel gegliedert. Nach der Einleitung, in welcher das Forschungsinteresse sowie die Forschungsfrage dargestellt werden, folgt im zweiten Kapitel die theoretische Einbettung des Themas. Dort werden zentrale Begriffe wie Staatsbürgerschaft, politische Bildung, gesellschaftliche Exklusion sowie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit thematisiert. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Relevanz rechtlicher Statuszuweisungen, Diskriminierungserfahrungen sowie Identitätsbildungsprozesse in Verbindung mit Migration gelegt. Kapitel drei veranschaulicht das methodische Vorgehen. Es schildert die Auswahl der Interviewpartner:innen, die methodologischen Grundlagen der Grounded Theory sowie des narrativen Interviews nach Fritz Schütze. Auch ethische Aspekte und Fragen des Datenschutzes werden berücksichtigt. Im vierten Kapitel wird der empirische Teil präsentiert. Die ausgewählten Interviews werden zunächst vorgestellt und anschließend systematisch analysiert. Im Anschluss folgt die Darstellung der Ergebnisse, inklusive der im Kodierprozess generierten Haupt- und Subkategorien. Im Fokus steht, wie Jugendliche ohne österreichische Staatsbürgerschaft Zugehörigkeit erleben, mit Ausgrenzung umgehen und welche Bewältigungsstrategien sie dabei entwickeln. Kapitel fünf erörtert die zentralen Ergebnisse, unter Einbeziehung der theoretischen Perspektive, und zum Schluss werden im sechsten Kapitel die wichtigsten Erkenntnisse zusammengetragen. Abschließend wird die Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick auf weiterführende Fragen und mögliche pädagogische Handlungsbedarfe gegeben.

2. Theoretische Einbettung des Themas

Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen, die für diese Arbeit von Bedeutung sind, diskutiert, wobei zentrale Konzepte im Mittelpunkt stehen, die für die Forschungsarbeit relevant sind. Diese sollen helfen, das Erleben von Zugehörigkeit und Identitätsbildung bei der untersuchten Zielgruppe besser zu verstehen. Das Ziel ist es, einen Bezugsrahmen zu schaffen, in welchem die Perspektive und Erfahrungen der Jugendlichen nachvollziehbarer gemacht und besser eingeordnet werden können. Es stehen dabei Fragen nach politischer und rechtlicher Zugehörigkeit im Mittelpunkt sowie Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe sowie der Konstruktion und Wahrnehmung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Vordergrund. Zuerst wird der soziologische und rechtliche Rahmen zur Staatsbürgerschaft (Kapitel 2.1.) in Österreich dargestellt. So sollen strukturelle Bedingungen aufgezeigt werden, unter denen die Jugendlichen aufwachsen. Daraufhin wird die bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Relevanz der Untersuchung erläutert (2.2). Dabei wird versucht zu erklären, warum das Thema Zugehörigkeit und Identitätsbildung im Kontext von Staatsbürgerschaft nicht nur eine gesellschaftliche, sondern auch eine bildungswissenschaftliche Fragestellung ist. Kapitel (2.3) widmet sich der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Exklusion und Diskriminierung, da diese Faktoren beeinflussen können, wie Jugendliche ihren Nicht-Staatsbürger:innen-Status erleben. Anschließend wird das Konzept der Identität und Zugehörigkeit näher beleuchtet, wobei theoretische Perspektiven zur Identitätskonstruktion und zur Bedeutung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in sozialen Kontexten diskutiert werden (2.4). Kapitel 2 bildet somit die theoretische Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 4), in dem untersucht wird, wie Jugendliche ihre Zugehörigkeit und Identitätswahrnehmung unter den Bedingungen des Nicht-Staatsbürger:innen-Status erleben.

2.1 Das Konzept der Staatsbürgerschaft

Damit die Erfahrungen dieser Jugendlichen theoretisch einbezogen werden können, ist es zuerst notwendig, den Begriff und die Funktion der Staatsbürgerschaft näher zu beleuchten, denn grundsätzlich bildet Staatsbürgerschaft nicht nur eine formale Grundlage für rechtliche Zugehörigkeit, sondern auch ein zentrales Kriterium für gesellschaftliche Teilhabe sowie politische Mitbestimmung. Sie definiert somit, wer als vollwertiges Mitglied unserer Gesellschaft gilt und wer nicht.

Im nächsten Abschnitt werden zunächst die historischen, politischen und rechtlichen Bedeutungsrahmen der Staatsbürgerschaft skizziert, damit nachvollzogen werden kann, wie Zugehörigkeit in den heutigen Nationalstaaten an institutionelle Bedingungen geknüpft ist und wie sich damit verbundene Ausschlussmechanismen langfristig auf das Leben junger Menschen auswirken können über Generationen hinweg.

2.1.1 Entwicklung und Funktion von Staatsbürgerschaft

Das Konzept der Staatsbürgerschaft lässt sich bis in die Antike zurückverfolgen. Demokratie in Athen gilt als der Vorläufer unserer modernen Konzepte von Bürger:innenrechten, Gleichheit vor dem Gesetz sowie politischer Partizipation der Bürger:innen. Obwohl die athenische Polis heute noch als Inspirationsquelle für die moderne Demokratie gilt, war die Zugehörigkeit zur Bürger:innenschaft durch geregelte und strenge Exklusionsmechanismen gekennzeichnet. Die athenische Gesellschaft war damals strikt hierarchisiert. Vollbürger besaßen politische Rechte, während Frauen und Metöken, also dauerhaft ansässige fremde Einwohner:innen Athens, von denselben Rechten ausgeschlossen waren. Versklavte Menschen waren genauso von den Ausschlussmechanismen betroffen und hatten ebenfalls keinerlei Zugang zur Staatsbürgerschaft. Das Spannungsverhältnis zwischen Inklusion und Exklusion ist somit seit der Antike und „*Wiege*“ der Demokratie gegeben und wirkt bis heute nach. Im Zuge der Französischen Revolution nahm durch die Verkündung der Menschen- und Bürgerrechte am 26. August 1789 die moderne Staatsbürgerschaft eine wichtige Rolle in der Gesellschaft ein. Durch sie wurde langsam ein Status institutionalisiert, der zuerst einmal männliche Mitglieder der Gesellschaft als formal gleichberechtigt und frei definieren sollte, für Frauen galt dies allerdings weiterhin nicht. Heute

erscheint die Institution der Staatsbürgerschaft als eine selbstverständliche gesellschaftliche Ordnung, bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch die Vielschichtigkeit und auch die fortwährende Aushandlung in Prozessen der Politik und des Sozialen. Im Kern beschreibt die Staatsbürgerschaft rechtliche und politische Zugehörigkeit einer Person zu einem bestimmten Staat, die mit bestimmten Rechten, aber auch Pflichten verbunden ist. Zu diesen gehören grundlegende politische, soziale und bürgerliche Rechte, wie das Wahlrecht, der Schutz durch die Rechtsordnung sowie der Anspruch auf soziale Absicherung. In Gesellschaften, wo demokratische Systeme herrschen, gilt es als selbstverständlich, dass Bürger:innen über die oben genannten Rechte verfügen und dass der Nationalstaat für den Schutz seiner Bürger:innen sorgt. Allerdings besteht dabei kein uneingeschränktes Recht auf Staatsbürger:innenschaft. Denn die Nationalstaaten behalten sich rechtlich vor, Migration zu regulieren und gewisse Gruppen von der Staatsbürgerschaft auszuschließen. Daraus folgt, dass die Staatsbürgerschaft nach wie vor ein komplexes Zusammenspiel von kollektivem Gedächtnis, gesellschaftlicher Praxis sowie normativen Vorstellungen ist. Sie ist eine rechtliche Kategorie und ein kulturelles sowie politisches Konstrukt. Dass Staatsbürgerschaft keine statische, sondern eigentlich eine dynamische Institution ist, zeigt sich besonders bei kontroversen politischen Auseinandersetzungen. Das zeigt sich etwa bei Fragen nach den Bürger:innenrechten in autoritären Systemen, Menschenrechtsverletzungen durch Staaten, oder dem Umgang mit Migration und Integration. Besonders der letzte Punkt ist oft Gegenstand intensiver Debatten. So sind zum Beispiel die Bedingungen, unter welchen Migrant:innen die Staatsbürgerschaft erlangen sollen, ein immer wieder politisch und gesellschaftlich diskutiertes Thema. Die Gestaltung von Rechten und Pflichten ist, nicht zu vergessen, immer abhängig von historischen Entwicklungen, politischen Machtverhältnissen und auch den gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Obwohl eine demokratische Gesellschaft formale Gleichheit postuliert, zeigt sich oft in der Praxis, dass Staatsbürgerschaft durch verschiedene Mechanismen der Inklusion und Exklusion geprägt ist (vgl. Mackert 2006, S.17-21). Wenn wir von der Antike in die Zeit der industriellen Revolution blicken, führte diese in wirtschaftlicher Hinsicht zur Entstehung eines Marktsystems, in dem der sich entwickelnde Kapitalismus die bis dahin vorherrschenden hierarchischen, partikularistischen, patriarchalen und religiösen Institutionen veränderte. Durch die Auflösung von traditionellen Einbindungen in Über- und Unterordnungsverhältnisse wurde die Grundlage geschaffen, in

welcher Individuen als freie und gleiche Bürger:innen auf dem Markt agieren und frei Verträge schließen können. Politisch gesehen aber ist diese Entwicklung und die Entwicklung der modernen Staatsbürgerschaft auch eng mit der Herausbildung des Nationalstaates verbunden, denn die Staaten wurden nach und nach als geographisch klar definierte Einheiten mit festen Grenzen betrachtet. In diesen wollten Nationalstaaten eine legitime Herrschaft beanspruchen und durchsetzen. Dieser historische Wandel bewirkte ein neues Verständnis von Bürger:innen. Wo früher ein Glaube an gottesgewollte Ungleichheiten und Ehrfurcht vorherrschte, ist nun ein rationales Verhältnis zur weltlich definierten Herrschaft gefordert (vgl. Mackert 2006, S.21-25).

Die Entwicklung der Staatsbürgerschaft als dreigliedriges Konzept entstand im 18. Jahrhundert und beinhaltete zivile Rechte: Meinungsfreiheit, Eigentumsrechte und Gleichheit vor dem Gesetz. Im 19. Jahrhundert kamen politische Rechte wie das Wahlrecht und die Beteiligung am politischen Prozess hinzu. Im 20. Jahrhundert entwickelten sich schließlich soziale Rechte, unter anderem der Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung und sozialer Sicherheit. (vgl. Banks 2022, S. 275).

Das Geburtsortsprinzip² (*ius soli*), das ursprünglich in England seine Wurzeln hatte, war dort die Norm und verbreitete sich als Grundregel in den britischen Überseekolonien. Auch nach der Unabhängigkeit hielten die Kolonien in Nordamerika und Ozeanien an diesem Grundsatz fest. Das Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) war hingegen in den freien Stadtrepubliken vom antiken Athen bis zur französischen Revolution die dominierende Regel. Es signalisierte, dass das souveräne Volk sich selbst reproduziert, und diente als Zugangskriterium zur Staatsbürgerschaft. Während in Nord- und Südamerika die *Ius-soli*-Regel vorherrscht, findet sich in Europa, Afrika und Asien überwiegend die *Ius-sanguinis*-Regel. Internationale Migration macht das Geburtsortsprinzip (*ius soli*) zunehmend erforderlich, da das Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) die Diskrepanz zwischen Staatsbürger:innen und Wohnbevölkerung vergrößert und dadurch

² *ius soli* oder auch Geburtsortsprinzip genannt, ist das „Recht des Bodens“ und bestimmt, dass Staatsbürgerschaft durch die Geburt im Staatsgebiet erworben wird (vgl. Valchars/Bauböck 2021, S.49f.).

ius sanguinis oder auch Abstammungsprinzip genannt, heißt übersetzt „Recht des Blutes“ und bestimmt, dass Staatsbürgerschaft von den Eltern auf die Kinder übertragen wird (vgl. Valchars/Bauböck 2021, S.49f.).

Kinder von Migrant:innen, die im Inland geboren werden, über Generationen hinweg zu Nicht-Staatsbürger:innen macht (vgl. Valchars/Bauböck 2021, S.49-54).

Der britische Soziologe T.H. Marshall beschreibt in den 1950ern die Staatsbürgerschaft als ein Bündel von bürgerlichen, politischen und sozialen Rechten, die Individuen innerhalb eines Staates genießen. Ihm zufolge umfasst das zivile Element grundlegende Freiheitsrechte wie persönliche Freiheit, Meinungs- und Glaubensfreiheit, Eigentumsrechte, Vertragsfreiheit und das Recht auf Gerechtigkeit. Die Gerichte sind dabei die zentralen Institutionen dieses Bereichs. Das politische Element beinhaltet das Recht, an politischer Macht teilzuhaben, sei es als Wähler:in oder gewähltes Mitglied politischer Institutionen. Hierzu gehören Parlamente und lokale Regierungsräte. Das soziale Element umfasst die wirtschaftliche Sicherheit und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gemäß den bestehenden Standards. Es ist eng mit dem Bildungssystem und den sozialen Diensten verbunden (T.H. Marshall, 1950, S.10ff).

2.1.2 Staatsbürgerschaft in Österreich

In Österreich wird Staatsbürgerschaft durch das Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) oder später durch die Einbürgerung erworben. Die Einbürgerung in Österreich ist komplex, hängt von vielen Faktoren ab. Das kann auch darauf hindeuten, dass ein ethnisch verstandener Nationsbegriff durch den Staat unterstützt wird, der die Nation als eine Abstammungsgemeinschaft definiert, im Gegensatz zum *ius soli*, das auf den Geburtsort als verbindendes Merkmal setzt. (vgl. Valchars/Bauböck 2021, S.49f.). Bis 1983 erhielten Kinder verheirateter Eltern die Staatsbürgerschaft nur vom Vater. Unehelich geborene Kinder konnten sie nur von der Mutter erwerben. Erst durch eine Gesetzesänderung 1983 wurde der Erwerb für Kinder aus Ehen auf beide Eltern ausgedehnt, während uneheliche Kinder weiterhin nur die Staatsbürgerschaft der Mutter erhielten. Erst 2013 wurde nach einem Urteil des Verfassungsgerichtshofs die Diskriminierung zwischen ehelichen und unehelichen Kindern aufgehoben. Das Abstammungsprinzip gilt uneingeschränkt, auch für im Ausland geborene Kinder österreichischer Eltern. Kinder von Eltern ohne österreichische Staatsbürgerschaft haben jedoch kein automatisches Recht auf die Staatsbürgerschaft und müssen sie durch Einbürgerung erwerben. Der Anteil der in Österreich geborenen Kinder ohne österreichische Staatsbürgerschaft ist in den letzten Jahren gestiegen: Seit 2016 betrifft dies rund 20 % aller neugeborenen Kinder (vgl. ebd.

S.55-59). Das heißt, dass in Österreich jedes fünfte Neugeborene bei der Geburt keine österreichische Staatsbürgerschaft erhält.

Erfolgt der Erwerb nicht durch Abstammung, kann man die Einbürgerung als Weg nutzen, um die österreichische Staatsbürgerschaft zu erwerben. Dafür müssen bestimmte im Staatsbürgerschaftsgesetz festgelegte Voraussetzungen erfüllt sein. In den letzten beiden Jahrzehnten, insbesondere seit 1998, wurden die Kriterien für die Einbürgerung durch mehrere Gesetzesnovellen (1998, 2005/06, 2009 und 2011) schrittweise ergänzt und verschärft.

Die derzeitigen Voraussetzungen für die Einbürgerung in Österreich umfassen folgende Punkte:

1. Unbescholtenheit

- keine gerichtlichen Verurteilungen
- kein anhängiges Strafverfahren (sowohl im In- als auch im Ausland)
- keine häufigen und/oder schwerwiegenden Verwaltungsübertretungen mit besonderem Unrechtsgehalt

2. Hinreichend gesicherter Lebensunterhalt

- Nachweis fester und regelmäßiger eigener Einkünfte aus Erwerb, Einkommen, gesetzlichen Unterhaltsansprüchen oder Versicherungsleistungen im Durchschnitt von 36 Monaten innerhalb der letzten sechs Jahre vor dem Antragszeitpunkt. Die zuletzt geltend gemachten sechs Monate müssen jedenfalls unmittelbar vor dem Antragszeitpunkt liegen.

3. Deutschkenntnisse und staatsbürgerliche Grundkenntnisse

- Nachweis von Deutschkenntnissen sowie Grundkenntnissen der demokratischen Ordnung, der daraus ableitbaren Grundprinzipien und der Geschichte Österreichs sowie des jeweiligen Bundeslandes (Staatsbürgerschaftstest)
- Ausnahmen vom Nachweis sind möglich, z. B. bei Deutsch als Muttersprache, Minderjährigkeit oder positivem Schulabschluss im Unterrichtsgegenstand „Deutsch“

4. Bejahende Einstellung zur Republik Österreich und Gewährleistung, dass keine Gefahr für die öffentliche Ruhe, Ordnung und Sicherheit besteht

5. Kein bestehendes Aufenthaltsverbot und kein Verfahren zur Aufenthaltsbeendigung

6. Keine Rückkehrentscheidung

7. Keine Rückführungsentscheidung eines anderen EU-/EWR-Staates oder der Schweiz

8. Keine Ausweisung innerhalb der letzten 18 Monate

9. Keine Nähe zu einer extremistischen oder terroristischen Gruppierung

10. Grundsätzlich Ausscheiden aus der bisherigen Staatsangehörigkeit

11. Durch die Verleihung der Staatsbürgerschaft dürfen

- die internationalen Beziehungen der Republik Österreich nicht wesentlich beeinträchtigt werden und
- die Interessen der Republik Österreich nicht geschädigt werden (oesterreich.gv.at, 2025).

Um eingebürgert zu werden, muss man alle oben genannten Kriterien erfüllen. Für bestimmte Personengruppen bestehen jedoch Ausnahmen oder Erleichterungen. Für das Regelverfahren von Einzelpersonen ist ein rechtmäßiger und ununterbrochener Aufenthalt von 6 Jahren im Land notwendig. In der Praxis kann sich diese Aufenthaltsdauer jedoch erheblich verlängern. Man erhält eine Niederlassungsbewilligung nur dann, wenn bestimmte Kriterien, wie etwa ein Mindestwerbseinkommen, erfüllt sind. Zudem muss man auch eine lückenlose Kette von Aufenthaltstiteln vorweisen. Wenn man aus irgendeinem Grund Fristen für die Verlängerung des Aufenthaltstitels versäumt, oder die Kontinuität beim Wechsel zwischen Aufenthaltstiteln selbst für wenige Tage unterbricht, beginnt die Frist für den erforderlichen Aufenthalt erneut von vorne. Eine ähnliche Vorgehensweise ist auch bei längerer Abwesenheit. Man darf maximal 20 % des von den Behörden vorgegebenen Aufenthalts im Ausland verbringen. Österreich hat daher streng geregelte Einbürgerungsvoraussetzungen. Diese Voraussetzungen beinhalten Integration und ein regelmäßiges Einkommen. Dieses muss mit mindestens 1.200 Euro netto pro Monat nachgewiesen werden. Diese finanziellen Anforderungen³ stellen eine hohe Hürde für Personen

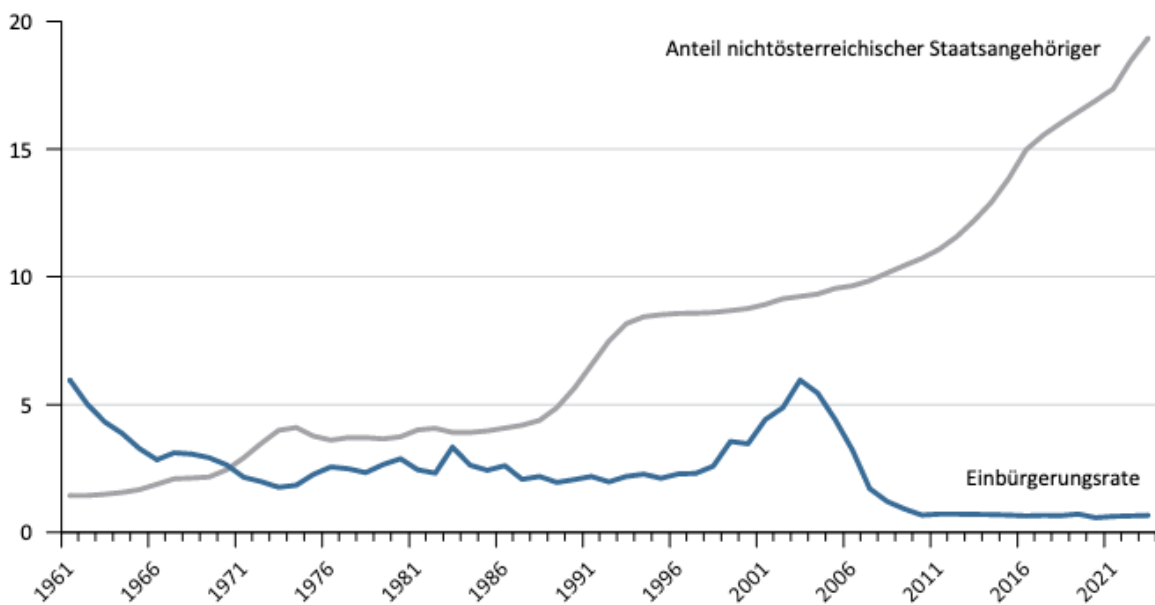
³ Kostenbeispiel: Eine Familie (2 Elternteile, 2 Kinder) beantragt die österreichische Staatsbürgerschaft. Kostenaufstellung: 1. Elternteil: 1.478 Euro, 2. Elternteil: 1.120 Euro, 2 Kinder: 880 Euro. Gesamt: 3.478 Euro. Zusätzliche Kosten können für Dokumente, Übersetzungen, Beglaubigungen sowie Staatsbürgerschaftsnachweis und Reisepass anfallen. (wien.gv.at, 2005)

mit dem Wunsch nach Einbürgerung dar, insbesondere für Frauen und viele Arbeitnehmer:innen. Zusätzlich sind hohe Einbürgerungsgebühren zu entrichten, die je nach Bundesland unterschiedlich sind. Österreich führte Sprachkriterien, Sprachtests und Einbürgerungsprüfungen zeitgleich mit anderen europäischen Staaten ein (vgl. ebd., S. 59-68). Österreichs Einbürgerungsvoraussetzungen wie Aufenthalt, Einkommen, Unbescholtenheit, Sprachkenntnisse und ein Wissenstest sind im internationalen Vergleich aber nichts Außergewöhnliches. Doch die Kombination und die Verschärfung dieser Kriterien machen Österreich zu einem Land mit besonders strengen und exkludierenden Einbürgerungsbedingungen (vgl. ebd., S.69). Die Einbürgerungszahlen waren nach dem Zweiten Weltkrieg in Österreich hoch, vor allem aufgrund von Geflüchteten und den "Volksdeutschen". Zwischen 1958 und 1990 waren die Zahlen allerdings niedriger, stiegen dann aber bis 2003 auf über 45.000. Nach 2003 fielen sie wieder drastisch, insbesondere nach der Staatsbürgerschaftsnovelle 2005/06. Die Einbürgerungszahlen in Österreich sind beispielsweise 2020 auf 8.996 Einbürgerungen gesunken (vgl. ebd., S. 73f.).

2.1.3 Statistische und demographische Daten

Zwischen dem 1. Januar 2014 und dem 1. Januar 2024 verzeichnete Österreich einen deutlichen Anstieg der Gesamtbevölkerung. Während im Jahr 2014 rund 8.507.786 Menschen in Österreich lebten, lag die Bevölkerungszahl zehn Jahre später, im Jahr 2024, bei 9.158.750 Personen. Das entspricht einem Wachstum von etwa 651.000 Personen in dieser Zeitspanne. Ein deutlicher Anstieg zeigt sich dabei in der Gruppe der Nicht-Österreicher:innen. Im Jahr 2014 lebten etwa 1.066.114 Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft im Land. Bis 2024 stieg diese Zahl auf 1.800.866 an.

Grafik 2

Anteil nichtösterreichischer Staatsangehöriger und Einbürgerungsrate 1961–2023 – in Prozent

Q: STATISTIK AUSTRIA, Statistik der Einbürgerungen, Statistik des Bevölkerungsstandes.

Abb.1.: Quelle: Statistik Austria: Demographisches Jahrbuch 2023 – Demographische Strukturen und Trends 2023 (ebd., S. 25.)

Das bedeutet, dass sich die Anzahl der ausländischen Staatsangehörigen in einem Jahrzehnt um mehr als 700.000 Personen erhöht hat, ein Wachstum von über 68 %. Dieses Wachstum zeigt nicht nur die demographische Dynamik im Zusammenhang mit der Migration, sondern verdeutlicht auch eine steigende Diversität innerhalb der österreichischen Bevölkerung. Mit dem 1. Jänner 2024 stammte die Hälfte der Nichtösterreicher:innen in Österreich aus den EU-Staaten. Die Zahl dieser Personen stieg in den letzten zehn Jahren um 77 %. (vgl. Statistik Austria - Demographisches Jahrbuch 2023, S.22 - 24). In den Jahren 2010 bis 2019 blieb die Einbürgerungsrate⁴ in Österreich konstant bei 0,7 %. Zwischen 2020 und 2021 sank sie pandemiebedingt auf 0,6 %. Ab 2022 liegt die Rate wieder bei 0,7 % und bleibt auch 2023 unverändert. Damit liegt die Einbürgerungsrate aktuell bei nur etwa einem Neuntel des Spitzenwertes von 2003 (6,0 %). Damals gab es 44.694 Einbürgerungen (der höchste Stand seit

⁴ Einbürgerungsrate = Eingebürgerte Personen in Prozent der nichtösterreichischen Staatsangehörigen.

1948). Im Jahr 2023 erhielten insgesamt 11.898 in Österreich lebende Personen die Staatsbürgerschaft. Insgesamt sind es 19.939, wenn man auch die Personen mit Wohnsitz außerhalb Österreichs berücksichtigt (vgl. ebd., S.25).

Ein Jahr später, erhielten laut Statistik Austria insgesamt 21.891 Personen die österreichische Staatsbürgerschaft, was einem Anstieg von 1.952 Einbürgerungen bzw. 9,8 % im Vergleich zum Vorjahr entspricht. Man muss allerdings anmerken, dass 8.855 dieser Eingebürgerten (40,5 %) ihren Wohnsitz im Ausland hatten. Ein großer Anteil entfiel auf politisch Verfolgte des NS-Regimes und deren Nachkommen gemäß § 58c StbG⁵: 8.795 Personen wurden in diesem Rahmen eingebürgert, von denen 8.783 (99,9 %) ihren Lebensmittelpunkt außerhalb Österreichs haben. Damit setzte sich der seit 2021 beobachtbare Trend steigender Einbürgerungszahlen nach dem pandemiebedingten Rückgang im Jahr 2023 fort. Knapp die Hälfte der in Österreich lebenden und im Jahr 2024 eingebürgerten Personen (6.153 bzw. 47,2 %) verfügte ursprünglich über die Staatsangehörigkeit eines der folgenden fünf Herkunftsländer: Syrien (2.241 bzw. 17,2 %), Türkei (1.389 bzw. 10,7 %), Afghanistan (1.056 bzw. 8,1 %), Bosnien und Herzegowina (814) sowie Iran (653). Besonders hervorzuheben ist, dass 4.359 der Eingebürgerten (19,9 %) in Österreich geboren wurden. In Bezug auf soziodemografische Merkmale zeigt sich ein relativ ausgewogenes Geschlechterverhältnis, 49,2 % der Eingebürgerten waren Frauen, und ein vergleichsweise hoher Anteil Minderjähriger, da rund ein Drittel (33,5 %) der eingebürgerten Personen unter 18 Jahre alt war. Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Einbürgerung weiterhin eine große Rolle im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe und rechtlicher Integration spielt (vgl. Statistik Austria, Statistik der Einbürgerungen, 2025 S.1).

„DIE ZAHL DER EINBÜRGERUNGEN BLEIBT WEITERHIN NIEDRIG UND DAS EINBÜRGERUNGSRECHT SOZIAL EXKLUSIV“

(Stadt Wien 2023, Integrations- und Diversitätsmonitor, S. 24)

⁵ StbG.: Staatsbürgerschaftsgesetz

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005579&FassungVom=2025-01-26&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht=> (zuletzt aufgerufen: 01.05.2025)

Ein genauerer demografischer Blick auf die Hauptstadt Wien zeigt, dass etwa die Hälfte der Bevölkerung einen Migrationshintergrund aufweist. Anfang 2023 waren 34 % der Wiener:innen ausländische Staatsangehörige, 39 % waren im Ausland geboren und 44 % hatten eine ausländische Herkunft. Als Personen mit Migrationshintergrund gelten jene, deren Eltern im Ausland geboren wurden, das betrifft sowohl selbst zugewanderte Menschen als auch in Österreich geborene Kinder von zugewanderten Eltern. Diese Zahlen zeigen, dass Zuwanderung ein zentraler Bestandteil der Wiener Stadtgesellschaft ist. Die Zahl der Einbürgerungen in Wien bleibt weiterhin sehr niedrig. Im Jahr 2022 wurden nur 4.478 Personen eingebürgert, was einer Einbürgerungsrate von lediglich 0,72 % entspricht. Das bedeutet, dass weniger als 1 % der ausländischen Wiener Bevölkerung eingebürgert wurde. Das Einbürgerungsrecht erscheint somit sehr sozial exklusiv und stellt für viele Menschen eine schwer überwindbare Hürde dar (vgl. ebd.).

„SEIT DEM JAHR 2002 HAT SICH DER ANTEIL DER NICHT-WAHLBERECHTIGTEN MEHR ALS VERDOPPELT“

(Stadt Wien 2023, Integrations- und Diversitätsmonitor, S. 24)

Mit Stand vom 1. Jänner 2023 ist rund ein Drittel der Wiener Bevölkerung, ab 16 Jahren, konkret 33,4 %, nicht wahlberechtigt bei Gemeinde-, Landes- und Bundeswahlen. So sind beispielsweise bei Nationalrats- oder Landtagswahlen über 560.000 Wiener:innen vom Wahlrecht ausgeschlossen. Somit würden 1.115.657 wahlberechtigte Personen stellvertretend für die gesamte Wiener Wohnbevölkerung von rund 1,98 Millionen (bzw. 1,68 Millionen im wahlfähigen Alter) darüber entscheiden, wer politische Verantwortung übernehmen soll. Besonders deutlich zeigt sich diese demokratische Lücke im 15. Bezirk (Rudolfsheim-Fünfhaus), wo rund 44 % der Bevölkerung kein Wahlrecht besitzen (vgl. ebd.). „Die Wiener Bevölkerung mit ausländischer Herkunft stellt jedoch keine homogene Gruppe dar: So hatten die 1.982.097 Wiener:innen Anfang 2023 180 verschiedene Staatsbürgerschaften. 51 % der Wiener Bevölkerung besitzen entweder nicht die österreichische Staatsbürgerschaft, wurden im Ausland geboren oder haben zwei im Ausland geborene Eltern.“ (Stadt Wien 2023, Integrations- und Diversitätsmonitor, S. 40)

Abb. 9: Immer mehr in Österreich geborene Wiener*innen besitzen nicht die österreichische Staatsbürgerschaft – die meisten sind derzeit noch nicht im wahlfähigen Alter

Wiener Bevölkerung mit ausländischer Staatsbürgerschaft und Geburtsort in Österreich

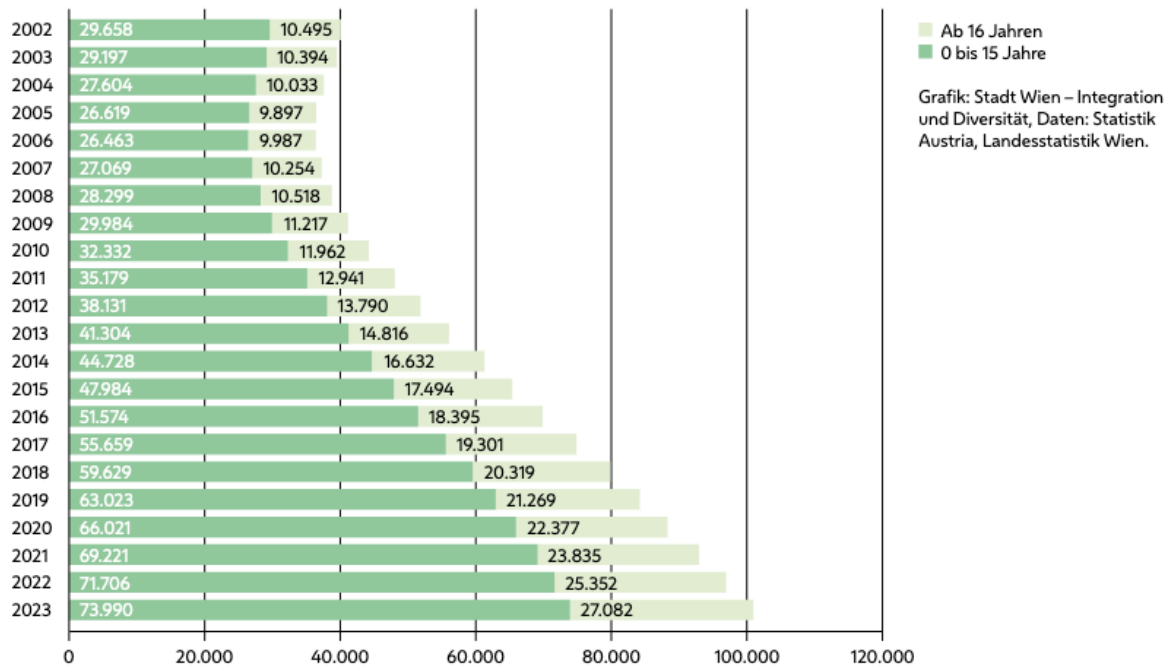


Abb 2.: Quelle: Stadt Wien 2023, Integrations- und Diversitätsmonitor S. 64

„In der Gruppe der 16- bis 24-jährigen Wiener:innen sind 82.546 Personen (39,2 % dieser Altersgruppe) nicht wahlberechtigt (Abb. 8). Somit kann mehr als jede:r Dritte in der Gruppe der 16- bis 24-jährigen Wiener:innen aufgrund einer ausländischen Staatsangehörigkeit nicht an Wahlen teilnehmen.“ (Stadt Wien 2023, Integrations- und Diversitätsmonitoring, S. 63) Anfang 2023 lebten in Wien insgesamt 101.072 Personen, die zwar in Österreich geboren wurden, jedoch keine österreichische Staatsangehörigkeit besitzen. Der Großteil davon, 73.990 Personen, ist jünger als 16 Jahre und somit ohnehin noch nicht wahlberechtigt. Doch auch 27.082 in Österreich geborene Wiener:innen, die bereits das wahlfähige Alter erreicht haben, sind aufgrund ihrer fehlenden Staatsbürgerschaft von politischen Wahlen auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene ausgeschlossen (vgl. ebd.).

2.2 Politische Bildung und Staatsbürgerschaft

Zusammenfassend lässt sich aus der bisherigen theoretischen Auseinandersetzung zum Begriff, zur Entwicklung und Bedeutung von Staatsbürgerschaft festhalten, dass die Staatsbürgerschaft nicht nur einen rechtlichen Status darstellt, sondern darüber hinaus auch tief in gesellschaftliche Machtverhältnisse, Zugehörigkeitsordnungen sowie Exklusionsmechanismen eingebettet ist. Der Gegenstand des nächsten Kapitels liegt auf dem Verhältnis von Staatsbürgerschaft und politischer Bildung. Es stellt sich die Frage, welche Rolle Bildung dabei spielen kann, um junge Menschen auf ihre gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten, gerade auch dann, wenn sie formell (noch) nicht als Staatsbürger:innen anerkannt sind.

2.2.1 Globale Migration und politische Bildung

Die globale Migration stellt weltweit eine große Herausforderung für die Nationalstaaten und ihre Bildungssysteme dar. Es wird zunehmend hinterfragt, wie bisher Nationalstaaten, Schulen und Schüler:innen sich auf ein Leben innerhalb eines einzigen Nationalstaates vorbereiteten. Die bisherige historische Vorgehensweise wird zunehmend durch transnationale Mobilität noch intensiver infrage gestellt. Durch die Tatsache, dass sich Menschen heute nicht nur dauerhaft, sondern oft auch temporär über Grenzen hinweg bewegen, entstehen komplexe Fragen nach Zugehörigkeit, Bürgerrechten und Bildung (vgl. Banks 2022, S. 280).

„Überall da, wo ethnische, nationale oder kulturelle Zugehörigkeit in einer Art Wesenhaftigkeit gedeutet und kommuniziert wird und diese Konstruktion dazu dient, den Vorrang eines natio-ethno-kulturellem "Wir" gegenüber einem "Nicht-Wir" zu behaupten und durchzusetzen, haben wir es potenziell mit an rassistische Unterscheidungen anschließenden und diese stärkenden Praktiken zu tun. Die Aufklärung und Kontextualisierung dieser Praktiken sowie die Erkundung von Alternativen zu dieser Form der sozialen Differenzierung ist zentrales Anliegen rassismuskritischer Bildung.“
(Füllekruss/Mecheril/Yıldız 2022, S.502)

Einige europäische Staaten, beeinflusst durch gesellschaftliche Bewegungen seit den 1960er Jahren, streben ein multikulturelles Selbstverständnis an, doch dieses ist bei weitem noch nicht die Realität. Die zugrunde liegende Idee ist, dass Zugewanderte kulturelle Eigenheiten bewahren, aber auf der anderen Seite auch gleichzeitig volle staatsbürgerliche Rechte ausüben können. Diese stehen aber in ständiger Spannung zu assimilatorischen Erwartungen an die Zugewanderten. Das lässt darauf hindeuten, dass sich Bildungssysteme in Europa schlussendlich entscheiden sollten, ob sie die Vision von einer inklusiven und vielfältigen Staatsbürger:innenschaft ernst nehmen wollen oder weiterhin an einem überholten nationalen Einheitsideal festhalten wollen (vgl. ebd., S. 281). Die Wirksamkeit von assimilatorischen Konzepten der Staatsbürger:innenschaft wird immer mehr und mehr durch die vielfältigen, dynamischen und transnational geprägten Identitäten junger Menschen infrage gestellt. Jugendliche mit Migrations- oder Fluchthintergrund suchen nicht nur nach Anerkennung innerhalb des Nationalstaats, sondern streben auch nach kultureller Selbstverortung und transnationaler Zugehörigkeit. Die klassische Vorstellung einer homogenen, nationalstaatlich verankerten Bürger:innenschaft gilt daher als überholt. Nach Banks (2022) sollte eine kosmopolitische Perspektive in der „Citizenship Education“ (Staatsbürger:innen-Bildung), welche kulturelle Bindungen anerkennt und zugleich globale Verantwortlichkeiten in den Blick nimmt, als Ansatz dienen, um ein Umdenken anzustoßen. Von entscheidender Bedeutung ist, dass sich Schüler:innen als Teil einer Weltgemeinschaft verstehen und sich für globale Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Solidarität engagieren. Kosmopolitische Bildung sollte daher über nationale Loyalitäten hinausgehen und sich aktiv mit globalen Herausforderungen wie Klimawandel, Krieg oder sozialer Ungleichheit auseinandersetzen. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die lokale und kulturelle Verankerung der Jugendlichen dabei nicht verloren gehen soll. Vielmehr sollte die Verschränkung von nationalen, globalen Identitäten als ein Kern der Bildungsinhalte verstanden werden. Schulen spielen hier daher eine wichtige Rolle: Sie sollen Lernräume schaffen, in denen Schüler:innen ihre multiplen Zugehörigkeiten reflektieren und hinterfragen. Banks (2022) zufolge sollte die Staatsbürger:innen-Bildung daher darauf abzielen, Formen der Zugehörigkeit, sowohl kulturell, national, regional als auch global sichtbar zu machen, um schlussendlich ein Gleichgewicht anzuerkennen. Denn nur so kann Bildung die demokratische Teilhabe fördern und

so zu sozialer Gerechtigkeit sowie interkulturellem Verständnis beitragen (vgl. Banks 2022, S. 285f.).

Es scheint laut dem Autor ein grundlegender Wandel in der Staatsbürger:innenbildung notwendig zu sein. Damit inkludiert er auch eine Abkehr vom herkömmlichen, vom mainstreambasierten Wissen hin zu neuen Konzepten. Er spricht dabei vom Konzept der transformativen Staatsbürger:innenbildung (*transformative citizenship education*). Diese soll auf kritischem, erkenntnistheoretisch reflektiertem Wissen basieren. Während Mainstream-Wissen auf traditionellen, oftmals normativen Wissenssystemen beruht, stellt transformatives Wissen bisherige Wissensgrundlagen bewusst infrage. Es zielt darauf ab, gesellschaftliche Ungleichheiten zu erkennen, sie zu analysieren und im Sinne sozialer Gerechtigkeit zu überwinden (vgl. ebd., S. 286f.). Weiter beschreibt der Autor, dass die bisherige Staatsbürger:innenbildung, wie sie in den westlichen Ländern praktiziert wird, bestehende Praktiken, Machtverhältnisse und marginalisierte Themen wie Rassismus, Klassismus oder Sexismus ausblendet. Politische Bildung wird dabei oft auf das Lernen von beispielsweise Regierungssystemen reduziert, ohne dabei globale Zusammenhänge oder multiple Zugehörigkeiten der Schüler:innen zu reflektieren. „Transformative Citizenship Education“ hat im Gegensatz dazu das Ziel, Schüler:innen zu ermutigen, sich kritisch mit ihren kulturellen, sozialen, nationalen und globalen Identitäten auseinanderzusetzen. Dies alles ist Teil der „Transformative Citizenship Education“ und macht deutlich, dass diese nicht nur ein pädagogisches Konzept ist, sondern auch einen emanzipatorischen Bildungsansatz hat, der die Demokratie, die Pluralität in der Gesellschaft und die globale Solidarität in den Mittelpunkt stellt (vgl. ebd.).

Banks' (2022) Konzept zeigt aus Sicht der Forschenden eine Perspektive auf, wie politische Bildung einen Beitrag zur Mitgestaltung demokratischer Gesellschaften aktiv leisten kann. So könnte im Sinne einer inklusiven Staatsbürger:innenschaft für die Zukunft weitergedacht werden. Zusammenfassend kann man sagen, dass *Transformative Citizenship Education* einen genaueren Blick auf die Herausforderungen einer globalisierten und von Migration geprägten Gesellschaft wirft. Auch wenn Banks' konkrete didaktische Ausführungen aus Gründen des Umfangs in dieser Arbeit nicht weiter vertieft werden können, zeigt der Ansatz, dass politische Bildung neu gedacht werden könnte, hin zu einem Verständnis von Bildung, das Diversität,

transnationale Zugehörigkeiten und globale Verantwortung einbezieht. Politische Bildung kann somit im 21. Jahrhundert so gestaltet werden, dass sie nicht exkludiert, sondern alle Jugendlichen, unabhängig von ihrem Hintergrund oder ihrem rechtlichen Status, als gleichwertige politische Subjekte einbezieht.

2.2.2 (Post) nationale Identitäten und die Rolle der politischen Bildung

Der Nationalstaat erzeugt nach wie vor Rechtsstaatlichkeit in seinen Grenzen und weist eine eindeutige politische Ordnung auf. Auch Füllekruss/Mecheril/Yıldız (2022) beschreiben eine Welt, die zunehmend globalisiert und postkolonial ist, und in der das bestehende System infrage gestellt wird. Die Autoren führen aus, dass durch Migration und die damit einhergehenden Veränderungen deutlich wird, dass der Nationalstaat als demokratische Form auf bestimmten Normen beruht, die der Staat oft nur teilweise erfüllen kann. Dadurch stellt sich die Frage nach der Relevanz dieser Krise für die politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Migrationsgesellschaften wandeln sich die Zugehörigkeitsordnungen, und postnationale Identitäten entstehen, die den traditionellen Konzepten der Bürgerschaft entgegenstehen. Natio-ethno-kulturelle Hierarchien verursachen häufig Konflikte über die Frage „Wer sind wir?“, vor allem entlang rassistischer Muster. Migration führt dazu, dass vielfältige Lebensformen und Einstellungen über Grenzen hinweg zusammengebracht werden, wodurch Demokratiedefizite sowie zugleich Chancen deutlicher werden. Der Staat bleibt die grundlegende politische Struktur, kommt jedoch durch Migration in einen Konflikt: Das ethnisch definierte „Wir“ wird einerseits verstärkt, während andererseits globale Bewegungen zu einer erweiterten Perspektive führen. Dieses Umdenken bringt allerdings sowohl Entnationalisierung als auch wiederum bei denen, die nicht dafür offen sind, neue Formen von Ausgrenzung, Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus mit sich. (vgl. Füllekruss/Mecheril/Yıldız 2022, S. 499).

Füllekruss, Mecheril und Yıldız stellen klar, dass Migration oder Fluchtbewegungen nicht die eigentliche Krise der Gegenwart darstellen, sondern eine tiefer liegende Krise der Legitimität und

Funktionalität des Nationalstaates offenlegen (vgl. ebd., S.500). Die Formung und internationale Verbreitung von Nationalstaaten, insbesondere durch die Kolonialisierung, führte zu einer Benachteiligung und Ausgrenzung kultureller, sprachlicher und religiöser Hybridität. Durch die globale Etablierung von heutigen Nationalstaaten kam es zu einem kulturellen Homogenisierungsprogramm, bei dem ein bestimmtes nationales Geschichtsbild und gemeinsame historische Erinnerungen geschaffen wurden. Auf der anderen Seite wurden Erinnerungen, die widersprüchlich waren oder nicht zum nationalen Narrativ der Einheit passen, abgewertet und entwürdigt. Im Rahmen dessen entstanden nationale Rechtsordnungen, politische Systeme, Wirtschaftszweige sowie die Bildung und Erziehung innerhalb eines Nationalstaats. All diese genannten Punkte unterstützen dieses Programm und begleiten es bis heute. Der Staat und der Nationalismus bedingen sich gegenseitig, weil die Homogenität, die durch den Staat erzwungen wurde, zu einer Praxis nationalistischer Ideologie führt. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Aufteilung der Welt in Nationalstaaten mit der Schaffung neuer innerer Zugehörigkeitsordnungen durch die Grenzziehungen einhergeht. Allerdings werden diese erst durch die nationalstaatlichen Praktiken hergestellt und nicht umgekehrt (vgl. ebd., S. 503).

“In der global, politisch, ökologisch, virologisch, kulturell und toxikologisch vernetzten, digitalisierten und durch transnationale Mobilität geprägten Welt scheint es zunächst immer schwieriger zu werden, die fiktive Einheit von Nationalstaaten ungebrochen aufrechtzuerhalten und eine eindeutige Grenze zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ zu ziehen.”

(Füllekruss/Mecheril/Yıldız 2022, S.504)

In der modernen Demokratie sollten Bürgerrechte auf universellen Menschenrechten basieren. In der Praxis werden diese jedoch oft nur exklusiven “Wir-Gruppen” zuerkannt. Das Spannungsverhältnis zwischen demokratischer Legitimität und staatlicher Souveränität erweist

sich dahingehend als problematisch. Dies stellt insbesondere in Bezug auf Grundsätze wie Gleichheit und Menschenwürde ein Problem dar, da sich der Staat offiziell dazu verpflichtet hat. So dienen europäische Grenzen beispielsweise als „Sortiermaschinen“, in welchen Identifikationen wie "Mobile", "Migranten" oder "Geflüchtete" klassifiziert werden. Die Mobilität wird in der Regel erst dann genehmigt, wenn sie als erwünscht eingestuft wird; andernfalls folgen Kontrolle, Stigmatisierung und Kriminalisierung.

Zusätzlich finden zunehmend Debatten rund um das Thema Migration und der Unterscheidung zwischen den sogenannten „richtigen“ Geflüchteten, deren Asylanspruch geprüft wird, und den „falschen“ Geflüchteten, deren Asylantrag wegen wirtschaftlicher Motive abgelehnt wird. Außerdem gewinnen zunehmend kriminalisierende Töne gegenüber migratisierte Personen an Lautstärke und setzen somit Migration vermehrt mit kriminellen Handlungen gleich, als wäre eine Fluchterfahrung aus Überlebensgründen ein Verbrechen (vgl. ebd., S.505f.).

Politische Bildung sollte vor allem den Zugang zur politischen Dimension des Sozialen vermitteln und das Wissen über politische Zusammenhänge, Konzepte und Erfahrungen weiter vertiefen. Sie ist dabei nicht neutral, da sie in eine wertorientierte, normative Ausrichtung eingebettet ist, die demokratische Prinzipien fordert und zugleich vor einer Instrumentalisierung durch menschenrechtsfeindliche politische Konzepte schützen soll. Die Demokratisierung wird dabei als ein offener, dynamischer Prozess verstanden, in dem alle von politischen Entscheidungen Betroffenen ihre Stimme erhalten und aktiv in die Auseinandersetzungen eingebunden werden sollten. Politische Bildung fordert außerdem Artikulation, ~~die~~ eigene sowie fremde Erfahrungen, gerade in Bezug auf Ungerechtigkeiten, und auch kritische Reflexionen über politische Ordnungen ermöglichen soll. Angesichts der heutigen Krisen des Nationalstaats und der damit verbundenen Herausforderungen durch Migration und den einhergehenden demokratischen Widersprüchen gewinnt die Funktion der politischen Bildung zunehmend an Bedeutung. So trägt politische

Bildung zur Erweiterung von politischer Teilhabe und demokratischer Kultur bei (vgl. ebd., S.508f.).

Füllekruss, Mecheril und Yıldız (2022) stellen in Bezug auf politische Bildung zwei konventionelle Perspektiven vor: Die erste beruht auf der „Erweiterung politischer Bildungskraft“. Demokratie ruht laut den Autoren auf einer Vorstellung von Gleichheit aller Menschen, eine Gleichheit, die jedoch nie vollständig realisiert wurde. Denn diese unvollständige Gleichheit fordert fortwährend eine Verbesserung der derzeitigen politischen Ordnung und geht über die derzeit gegebene politische Ordnung hinaus. Politische Bildung sollte demnach nicht nur das Bestehende vermitteln, sondern auch Menschen dazu befähigen, sich demokratische, zukünftige Zustände vorzustellen, die noch nicht Realität sind, das heißt sie sollten sich den politischen Fragen stellen, anstatt sie zu vermeiden, und sich auch eigene sowie kollektive Vorstellungen zunutze machen, um so demokratische Gesellschaften zu erdenken.

Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf Will Kymlicka, der betont:

„One of the central tasks of political theory is to imagine other worlds – to theorize possible alternatives to nationhood as the basis for democracy and redistribution. Political theory should open up our political imagination, not close it down.“ (Kymlicka 2015, S. 2).

Was Will Kymlicka als zentrale Aufgabe der politischen Theorie bezeichnet, kann umstandslos als Aufgabe politischer Bildung verstanden werden, nämlich sich andere Welten vorzustellen und Alternativen zu suchen zu einem national verengten und partikularistischen Verständnis von politischer Einheit und politischer Subjektivität als festgeschriebene Grundlage der Demokratie. Es geht um die Erweiterung politischer Einbildungskraft, nicht um ihren Einschluss. Einbildungskraft weist auf das Kommende. Das Ziel politischer Bildung ist also die Erweiterung der „politischen Einbildungskraft“, also der Fähigkeit, zukünftige, bessere demokratische

Verhältnisse zu imaginieren und anzustreben. Diese Einbildungskraft richtet den Blick auf das „Kommende“, auf mögliche, noch nicht verwirklichte Demokratien (vgl. ebd., S.509). Weiterführend ergibt sich für die politische Bildung laut Füllekruss, Mecheril und Yıldız (2022) folgendes: „Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft kann in diesem Sinne auch als Raum der Vermittlung und Erkundung des Spektrums demokratietheoretischer Positionen verstanden werden, zumindest jener, die als Beitrag zur Demokratisierung von natio-ethno-kulturellen Grenzziehungen verstanden werden können.“ (ebd., S. 510)

Neben der Idee, dass die politische Bildung unsere eigene Vorstellungskraft für neue, bessere Formen von Demokratie erweitern sollte, betonen Füllekruss, Mecheril und Yıldız (2022) eine zweite wichtige Perspektive: *„Die Erkundung von Demokratiedefiziten der nationalstaatlichen Demokratie“*. Bisher waren demokratische Institutionen primär auf lokaler oder nationaler Ebene beschränkt, doch durch die globalen politischen, ökonomischen und rechtlichen Verflechtungen betreffen Entscheidungen in einem Land die Menschen weltweit. Das bedeutet, dass im Endeffekt die Macht, die durch internationalen Kapital- und Informationsfluss entsteht, außerhalb staatlicher Kontrolle liegt, also extraterritorial ist, während politische Institutionen vor allem auf den lokalen oder nationalen Bereich beschränkt sind. Dies kann zu einer Schwächung der nationalen Souveränität führen und könnte langfristig auch die Macht des Nationalstaats vermindern. Dies führt zu einem Dilemma: Demokratische Entscheidungsstrukturen müssen nicht nur mit den globalen Wechselwirkungen Schritt halten, sondern auch die Frage beantworten, wie eine legitime demokratische Steuerung in einer zunehmend international verflochtenen Welt möglich ist. Das führt uns zum Konzept der Volkssouveränität, welches sich in Bürgerrechten ausdrückt. Hierin liegt ein grundlegendes Paradox: Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe wird durch einen Pass und die staatliche Zugehörigkeit festgelegt und durch Rechte und Privilegien innerhalb eines Staates sowie eines Bürger:innenkollektiv bestimmt. Diese Zugehörigkeit entscheidet wiederum, wer Zugang zu bestimmten Rechten hat und wer ausgeschlossen wird. Das führt jedoch zu dem

Problem, dass die Offenheit für Neues und der Zugang für andere in bestehenden nationalen Ordnungen nicht vorgesehen sind. Stattdessen sind nationale Systeme oft auf die Organisation von Bereichen der Berechenbarkeit ausgelegt und verschließen sich somit gegenüber dem Fremden und dem Anderen. Diese Konzeption führt allerdings zu einem Widerspruch: Denn das demokratische Grundprinzip, welches Inklusion und offene Teilhabe beinhalten sollte, ist in seiner Nationalstaatsform durch bestimmte Ausschlüsse konstruiert. Das zeigt sich besonders unter den Migrationsbedingungen als problematisch, da die Grenzen und Grenzpolitik Menschenleben in der Praxis gefährden und ausschließen, ohne sie in demokratische Prozesse einzubeziehen. Der globale Kapitalismus verstärkt diese Problematik, da er sich nicht an territoriale Beschränkungen hält und im Zeichen von Volksdemokratien einen weitreichenden Einfluss und Effekt hat, der über lokale Territorien hinausgeht und somit auch globale Auswirkungen hat. Das verdeutlicht, dass ein nationales Demokratieverständnis nicht allein ausreicht, um diese komplexen, grenzüberschreitenden Herausforderungen der aktuellen globalen Welt zu bewältigen (vgl. ebd., S.510f.).

Laut Füllekruss, Mecheril und Yıldız (2022) sollte politische Bildung Räume schaffen, in denen sich sowohl Wissen vermitteln lässt als auch Erfahrungen artikuliert werden können, um Demokratiedefizite in bestehenden politischen Ordnungen zu erkunden. Eine Teildimension ist auch die Thematisierung von Zugehörigkeitsordnungen. Dabei geht es darum, wer in den politischen Auseinandersetzungen als ein eigentlich respektables Subjekt gilt und wer hingegen die Möglichkeit hat, sich in diese Auseinandersetzungen einzubringen. Darüber hinaus wird auch gefragt, wessen Erfahrungen, wessen Sorgen und wessen Ängste zu hören sind und wessen Stimme gehört werden darf. „Die Thematisierung von Zugehörigkeitsordnungen, auch in der eher konkreten Einstellung, die danach fragt, wer in politischen Auseinandersetzungen als respektables (politisches) Subjekt gilt und sich einbringen kann, wer repräsentiert wird, wessen Erfahrungen, wessen Sorgen, Wünsche und Ängste zählen, wessen Stimme ins Gewicht fällt und hörbar ist, ist eine bedeutsame Dimension der Erkundung von Demokratiedefiziten staatlicher Institutionen.“ (ebd., S. 511).

Diese Ansatzpunkte sind wichtige Impulse, um Demokratiedefizite von staatlichen Institutionen zu erkennen und auch zum Thema zu machen, da sie sich auf Reflexionen von Zugehörigkeitsordnungen und den dazugehörigen Kriterien beziehen, wer als politisch legitim anerkannte Person gilt. Politische Bildung trägt dazu bei, eine menschenrechtlich fundierte Demokratie zu entwickeln, die weniger an Begrenzungen und Ausschlüssen orientiert ist und sich mehr mit demokratischen Aspekten beschäftigt und diese auch stärkt. Die Autoren betonen außerdem, dass politische Bildung eine Schlüsselfunktion hat: Sie soll sich nicht primär für die Abschaffung nationaler oder supranationaler Grenzen einsetzen, sondern für deren Demokratisierung. Dazu gehört die Desakralisierung und Profanisierung des Nationalen: also die Ablehnung, das Nationale als etwas Heiliges oder Unantastbares zu betrachten, und stattdessen das Politische und das Nationale alltagsbezogen und pragmatisch, also profan, zu verstehen und zu gestalten (vgl. ebd., S. 511f.).

2.3 Gesellschaftliche Exklusion und Diskriminierung von Jugendlichen

Eine Auseinandersetzung mit dem bisher behandelten Thema verdeutlicht, dass Staatsbürgerschaft und nationale Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft eng mit symbolischen, kulturellen und machtpolitischen Strukturen verknüpft sind. Als zentraler Raum für Reflexion und Möglichkeiten kann die politische Bildung dazu dienen, bestehende Demokratiedefizite aufzudecken und natio-ethno-kulturell kodierte Exklusionsmechanismen kritisch zu hinterfragen. Jugendliche, die in Österreich aufgewachsen sind und keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, stehen häufig vor herausfordernden Situationen. Ihre Position in der Gesellschaft, die sich oft im Spannungsfeld zwischen institutioneller/rechtlicher Nicht-Zugehörigkeit und alltäglicher Abwertung befindet, bedarf einer genauen Analyse der spezifischen gesellschaftlichen Mechanismen, die zur Exklusion führen können. Die Untersuchung beschäftigt sich in den nachfolgenden Abschnitten mit rechtlichen Statusdifferenzen, migrationsbezogener Diskriminierung sowie strukturellen Ungleichheiten im Alltag sowie im Bildungsbereich.

2.3.1 Soziale Kategorisierung und Diskriminierungspraktiken im Alltag

Marginalisierte Jugendliche berichten oft von Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen (Scharathow, 2017). Diskriminierungspraktiken zeigen sich in sozialen Kontexten, beispielsweise in Form des Gefühls der Nichtzugehörigkeit und anderen Zuschreibungen im Alltag. Die Erfahrungen, die sie machen, manifestieren sich durch die Klassifikation als "Anders", "Ausländer:in" oder "nicht einheimisch", die wiederum die Zugehörigkeit der Jugendlichen abwertet. Solche Kategorisierungen basieren auf den sichtbaren Differenzmerkmalen, wie Hautfarbe, Sprache oder Namen, und sind eng mit Bedeutungszuschreibungen verbunden. Diese Zuschreibungen führen oft dazu, dass den Jugendlichen eine selbstverständliche Zugehörigkeit im Alltag verwehrt bleibt, etwa im schulischen oder gesellschaftlichen Kontext (vgl. Scharathow 2017, S. 111-114).

„Diskriminierung meint im sozialen Kontext zunächst die neutrale Unterscheidung von Individuen oder Gruppen entlang eines Maßstabs. Mit der Zuordnung zu Kategorien erfolgt zumeist eine Bewertung der Personen und Gruppen. Deshalb bezeichnet Diskriminierung jede Situation, in der ein Individuum oder eine Gruppe durch (Nicht-)Zuschreibung eines Merkmals benachteiligt wird. Der Maßstab kann ein ethnisches Kriterium sein oder z.B. Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, Behinderung, wirtschaftlicher oder sozialer Status. Diskriminierung setzt ein Machtpotenzial auf der diskriminierenden Seite voraus.“
(Wenning 2004, S.579)

Es zeigt sich, dass die Jugendlichen immer wieder in soziale Praktiken eingebunden werden, die ihnen die Zugehörigkeit nicht nur verweigern, sondern auch gleichzeitig auf stereotype, oft subtil vermittelte Weise in ihrer Differenz festschreiben. Diese Praktiken können dazu führen, dass stereotype Vorstellungen gegenüber Jugendlichen herrschen, vor allem in Bezug auf ihre Ethnie oder Herkunft, wodurch sie reduziert werden und außerdem ihre individuellen Fähigkeiten sowie soziale Kompetenzen infrage gestellt werden. Besonders problematisch ist die negative Bewertung ihrer Leistungsfähigkeit, was sich in der wiederholten Etikettierung als „nicht bildungserfolgreich“ äußert. Diese Zuschreibungen können zur Stigmatisierung führen, die wiederum die Bildungserwartungen und -entwicklungen negativ beeinflussen. Dies wirkt sich auf Motivation, Zukunftsperspektiven und tatsächliche Bildungschancen aus. Nicht selten wird

dadurch gesellschaftliche Zugehörigkeit und gleichberechtigte Teilhabe beeinträchtigt. Bei näherer Betrachtung wird zudem ersichtlich, dass diese Zuschreibungen zusätzlich auch geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausfallen: Während Jungen oft mit Eigenschaften wie Aktivität oder Gewaltbereitschaft reduziert werden, Mädchen andererseits häufig als in ihrer Selbstbestimmung, Autonomie und Entscheidungsfähigkeit eingeschränkt betrachtet werden. Diese geschlechtsspezifischen Zuschreibungen sind nicht nur emotional belastend, sondern beeinflussen auch die Handlungsspielräume der Jugendlichen. Scharathow (2017) beschreibt, dass die Berichte der Jugendlichen über Zuschreibungen und soziale Kategorisierung durch Rassismus und Diskriminierung ihre Zugehörigkeit, Identität und ihr Selbstverständnis maßgeblich prägen und ihre gesellschaftliche Integration beeinflussen können (vgl. Scharathow 2017, S. 111-114).

Castro Varela und Klug (2022) schreiben in ihrem Beitrag über postkoloniale Perspektiven auf Bildung und geben einen Überblick über zentrale postkoloniale Theorien im Kontext von Migration, Zugehörigkeit und Pädagogik. Da sich die Masterarbeit nicht ausdrücklich auf postkoloniale Theorie fokussiert, können diese wichtigen theoretischen Konzepte nicht im Detail ausgeführt werden. Es soll nur ein kurzer Überblick über einige zentrale Aussagen im Kontext von Migration und Zugehörigkeit erfolgen. Castro Varela und Klug (2022) verweisen auf Said, der in seinem Werk „Orientalismus“ (1978) darlegt, wie sich westliche Kulturen den sogenannten „Orient“ vorstellen. Laut Said wird der „Orient“ häufiger als fremdartig, rückständig und exotisch vorgestellt. Diese Darstellungen dienen laut ihm nicht nur der Abgrenzung zum Orient, sondern auch der Selbstvergewisserung eigener Überlegenheit. Said zeigt auf, dass das kolonial produzierte Wissen über den „Orient“ als ein Machtinstrument des Westens dienen soll, um die Legitimation von Herrschaft und Gewalt zu ermöglichen. Historisch wurde dieses verzerrte Bild vom Orient als „Wahrheit“ angesehen. Said stützt sich auf Michel Foucaults Idee, dass Macht und Wissen eng zusammenhängen. Dies heißt: Wer Wissen kontrolliert, übt auch Macht aus. Durch damalige Forschung und das Kennenlernen von neuen und „fremden“ Orten wurde der Orient so gezeigt, wie es den europäischen Kolonialmächten nützlich war. Dieser ganze Prozess wird von Said als „Othering“ bezeichnet. Das bedeutet, dass Menschen oder Kulturen als „anders“ und als „nicht zugehörig“ dargestellt werden. So entstand damals das Bild von den aufgeklärten Europäern, im Gegensatz dazu waren die „anderen“ exotischen und unzivilisierten Menschen des Orients. Das

Konzept des „Othering“ wird in den Bildungswissenschaften mittlerweile auch verwendet, besonders in der interkulturellen Pädagogik, Migrationspädagogik und Migrationsforschung (vgl. Castro Varela/Klug 2022, S.653f.).

Das Konzept der „Hybridität“⁶ von Homi Bhabha betont, dass Kulturen sich mit der Zeit auch vermischen und nicht strikt voneinander getrennt sein müssen. Bhabha hinterfragt Konzepte von Identität und starren Kategorien von Zugehörigkeit, Kategorien zwischen „Wir“ und „die Anderen“ und betont die Handlungsmacht von Subjekten wie Migrant:innen und ehemals Kolonisierten. Hybridität unterläuft dualistisches Denken und fixierte Fremdzuschreibungen, indem sie symbolische Positionen zwischen etablierten Kategorien schafft. Der entstehende „Dritte Raum“ ermöglicht neue politische Aushandlungen und dynamische Identitätskonstruktionen. Bhabha betont, dass Hybridität nicht als statische kulturelle Diversität verstanden werden darf, sondern als Prozess kultureller Artikulation. Er kritisiert die Kommodifizierung kultureller Phänomene im westlichen Multikulturalismus. Mittels Hybridität soll das Schwarz-Weiß-Denken, also das dualistische Denken, aufgehoben werden. Durch die Aufhebung des dualistischen Denkens entsteht ein „Dritter Raum“, also ein Raum, in dem neue Deutungen entstehen können und Identitäten flexibel und alternativ gestaltet werden können. Es gilt zu vermerken, dass der „Dritte Raum“ somit neue politische Handlungen und dynamische Identitätskonstruktionen ermöglicht. Er beschreibt demnach Orte, in welchen auch politische Neuverhandlungen stattfinden und somit starre Narrative aufgebrochen werden können. Durch diese Ablehnung von festen kulturellen Identitäten entstehen dynamische Debatten, die die soziale Wirklichkeit aktiv mitgestalten. Migration wird im pädagogischen Kontext nicht länger als Störung wahrgenommen. Stattdessen wird die daraus resultierende Heterogenität von Bildungssituationen als gesellschaftliche Chance gesehen (vgl. ebd., S.654 f.).

⁶ Homi K. Bhabha (1994) spricht in seiner Theorie vom sogenannten „Third Space“, also dem „dritten Raum“, sowie von „Hybridity“ („Hybridität“) als einem interkulturellen bzw. hybriden Raum, in dem sich neue kulturelle Formen herausbilden, die weder vollständig dem einen noch dem anderen Kulturkreis zugeordnet werden können. Solche hybriden Kulturen betrachtet er als eine Form von Widerstandskraft gegen kulturelle Homogenisierung (vgl. Castro Varela/Dhawan, 2005).

2.3.2 Rechtlicher Status und Bildungschancen

Wenn wir Ungleichheit betrachten, ist es notwendig, den rechtlichen Status zu berücksichtigen, denn Menschen mit einem anderen Aufenthaltsstatus, also Nicht-Staatsbürger:innen des Landes, in welchem sie leben, haben oft einen schlechteren Zugang zu wichtigen Bereichen wie Arbeit, Bildung oder politischer Teilhabe. Herzog-Punzenberger (2011) spricht von in Österreich lebenden ausländischen Arbeitskräften aus Drittstaaten und beschreibt die rechtlich unsichere Lage der Migrant:innen als Möglichkeit für den Staat, die Betroffenen in Krisenzeiten leichter auszuweisen. Diese Unsicherheit beeinflusst die sozialen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen von Migrant:innen. Es gibt viele verschiedene rechtliche Statusarten, die sich nach Herkunftsland, Aufenthaltsdauer oder familiärem Hintergrund unterscheiden. Während EU-Bürger:innen fast die gleichen Rechte wie Staatsbürger:innen haben, haben Drittstaatsangehörige oft deutlich eingeschränkte Rechte. Unter besonders prekären rechtlichen Verhältnissen leben vor allem Menschen ohne regulären Aufenthaltsstatus. Diese Ungleichheiten lassen sich als eine Art „Skala“ darstellen, von vollständiger Staatsbürgerschaft bis hin zu einem illegalen Status. Deshalb macht es wenig Sinn, alle „Schüler:innen mit Migrationshintergrund“ über einen Kamm zu scheren. Es ist notwendig, ihre rechtlichen und sozialen Situationen aus einem individuellen Standpunkt zu betrachten. Die Unterschiede wirken sich unter anderem auf die Bildungswege aus. In Ländern, die automatisch die Staatsbürgerschaft bei der Geburt vergeben, gibt es trotzdem Studien, die zeigen, dass Kinder von Migrant:innen mit unsicherem Aufenthaltsstatus schlechtere Bildungschancen haben als solche mit regulärem Status. Das Gefühl der Unsicherheit, die soziale Abwertung und die niedrigeren Bildungsniveaus in den Familien können das Selbstbild und die schulischen Leistungen negativ beeinflussen. In Österreich gibt es bisher nur wenige Studien, die diese Verbindung von rechtlichem Status und Bildungsungleichheit untersuchen (vgl. Herzog-Punzenberger 2011, S. 58-61).

2.3.3 Herausforderungen für die pädagogische Praxis

Wenning (2004) beschreibt ein zentrales pädagogisches Dilemma im Umgang mit ethnischen Minderheiten im Bildungssystem. Es geht dabei um die Frage, wie Chancengerechtigkeit gewährleistet werden kann, obwohl unterschiedliche Ansätze sowohl zu Ungleichheiten als auch zu Benachteiligungen führen können. Wenning (2004) erläutert dieses Dilemma anhand zweier

Diskriminierungsmechanismen: der Diskriminierung durch Ungleichbehandlung und der Diskriminierung durch Gleichbehandlung. Bei der Benachteiligung durch Gleichbehandlung werden Schüler:innen unterschiedlich/ungerecht behandelt, indem sie „gleich“ behandelt werden, was die Bildungschancen der betreffenden Gruppen erheblich mindert, denn vor allem Kinder mit Migrationshintergrund und/oder Behinderung haben nicht die gleichen Ausgangsbedingungen, um dieselbe Leistung an staatlichen Bildungseinrichtungen zu erreichen. Auf der anderen Seite befindet sich die Diskriminierung aufgrund von Ungleichbehandlung. Das deutsche, aber auch das österreichische Schulsystem, ist nach der Volksschule in verschiedene Schulformen hierarchisch gegliedert: Hauptschule, Gymnasium und so weiter. Diese Unterscheidung von Schulformen nach Leistung widerspricht der Annahme von Homogenität, also Gleichbehandlung. Dies führt dazu, dass man die Heterogenität, also die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen, als Begründung für eine Differenzierung an Schulen heranzieht. Schüler:innen, die von der Homogenitätsnorm/Gleichheitsnorm an einer Schulform, zum Beispiel am Gymnasium, und die ihre Leistungserwartungen nicht erfüllen, müssen demnach die Schulform wechseln. Diese Art und Weise des Umgangs mit Schüler:innen an Schulen zeigen Mechanismen von institutioneller Diskriminierung (vgl. ebd., S.571-573)

“Die formale Gleichbehandlung der Kinder, und damit die Gleichheitsannahme, produziert – mit der Selektionsfunktion – auf gesellschaftlicher Ebene Ungleichheit. Heterogenität entsteht durch gleiche Anforderungen an Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Vorbedingungen: Heterogenisierung ist die Kehrseite der Homogenisierung.“
(Wenning 2004, S.571)

Ethnische Minderheiten bringen oft kulturelle, sprachliche oder soziale Differenzen mit, die spezielle Förderung oder Unterstützung erfordern, um im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Wenn diese Unterschiede nicht berücksichtigt werden, bleiben diese Gruppen schlicht benachteiligt, weil die Standardmaßnahmen nicht auf ihre spezifischen Bedürfnisse eingehen. Das Dilemma besteht darin, dass sowohl das konsequente Anwenden von Gleichbehandlung als auch die Praxis der Ungleichbehandlung unbeabsichtigte Benachteiligungen produzieren können (vgl. ebd., S. 579f.). „Die Berücksichtigung von Heterogenität ist einseitig: Es muss um Gleichheit

und Verschiedenheit gehen.“ (ebd., S.578) Ziel sollte daher sein, eine Balance zu finden, die die Vielfalt anerkennt, ohne Gruppen auszugrenzen oder zu stigmatisieren.

2.4 Zugehörigkeitswahrnehmung(en)

Aushandlungsprozesse, in denen Jugendliche ihre soziale Verortung aktiv gestalten, befinden sich stetig im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Ausgrenzung und individueller Anerkennung. Im weiteren theoretischen Verlauf sollen Zugehörigkeitswahrnehmungen der Jugendlichen aus theoretischer Perspektive genauer betrachtet werden. Die bisherigen Ausführungen zu gesellschaftlicher Exklusion sowie Diskriminierung haben verdeutlicht, wie stark die Jugendlichen im sozialen, aber auch institutionellen Alltag mit herausfordernden, variierenden und stigmatisierenden Umständen konfrontiert sind. Ausschlüsse und Kategorisierungen, gerade auch im institutionellen Kontext wie der Schule, können die subjektive Wahrnehmung der eigenen Person und der Position in der Gesellschaft beeinflussen und somit die Vorstellung von Zugehörigkeit und Identität auf vielfältige Weise prägen. Daher wird sich dieses Kapitel mit der Frage beschäftigen, wie Jugendliche Zugehörigkeit, trotz oder gerade wegen ihrer rechtlichen, sozialen Marginalisierung, erleben und welche Selbst- und Fremdzuschreibungen ihr Zugehörigkeitsverhältnis beeinflussen. Außerdem beschäftigen wir uns auch mit dem Thema, welche Bedeutungen natio-ethno-kultureller Mehrfach-Zugehörigkeiten in diesem Zusammenhang haben.

2.4.1 Zugehörigkeits- und Identitätswahrnehmungen bei Jugendlichen

Mecheril spricht von Zugehörigkeit als eine Beziehung zwischen Gegenständen oder Personen. In dieser Arbeit geht es um soziale Zugehörigkeit, also der Zugehörigkeit von Beziehungen zwischen Personen. Zugehörigkeit ist demnach als ein Ausdruck der Relationen zwischen Elementen qualifiziert.

„Die Art der Relation, die im Begriff der Zugehörigkeit in den Blick kommt, ist zunächst einmal die, in der interessiert, ob ein Y einem X ähnlich ist (oder nicht ist). Es wird also erst einmal nicht danach gefragt, ob X Y entspricht, sondern ob Y X entspricht, ähnlich,

vergleichbar, gleichartig oder verwandt ist. Die Art des Vergleichs, die im Zugehörigkeitsbegriff zum Ausdruck kommt, hat X zum Referenzpunkt. Maßstab des Vergleichs, in dem Ähnlichkeit und Unähnlichkeit festgestellt werden ist X. Das ist ein Ausdruck der Relationen zwischen Elementen qualifiziert“ (Mecheril 2003, S. 118f.)

Zugehörigkeit wird somit zum symbolischen Sachverhalt und entsteht erst durch den Akt der symbolischen Bezeichnung, durch den Akt der Erfassung und Klassifikation einer Person. Zugehörigkeit setzt ein Verwandtsein mit anderen Elementen voraus, da sie durch Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen gekennzeichnet ist und somit eine Distanz zu den Elementen hergestellt werden kann (vgl. Mecheril 2003, S.119f.).

Wenn es um Zugehörigkeits- und Identitätswahrnehmung bei Jugendlichen geht, ist gesellschaftliche Teilnahme Voraussetzung. Besonders im Kontext von Migration bewegt sich Zugehörigkeit als ein Aushandlungsprozess zwischen der subjektiven Selbstverortung (Zugehörigkeitswahrnehmung) und der gesellschaftlichen Fremdzuschreibung (Ausgrenzung). Die Betroffenen verfügen über vielfältige soziale Bezüge, werden jedoch trotzdem in nationalstaatlich definierten Kontexten als „Andere“ markiert. Dabei wird übersehen, dass Zugehörigkeit nicht statisch ist, sondern in kulturellen und sozialen Kontexten ständig neu konstruiert wird. Jugendliche sind aktive Akteur:innen in diesen Prozessen, wobei sich Zugehörigkeit stets ambivalent zwischen Anerkennung und Ausgrenzung bewegt (vgl. Riegel & Geisen, 2011, S. 7-8). Die sozialwissenschaftliche Forschung beschäftigte sich mit Migration und Zugehörigkeit bis in die 80er Jahre, vor allem über den Begriff der Identität, und diskutierte den Begriff von Zugehörigkeit in Bezug auf Identitätskonstruktionen. Dabei wurde der Fokus stark auf Artikulations- und Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund gelegt. Die Betrachtung dieser Prozesse wurde aus einer defizitorientierten Perspektive beschrieben. Dabei wurden die Lebenslagen von Jugendlichen als konflikthaft dargestellt, z.B. in einer Form von sogenannten Kulturkonflikten, die auf dem Gegensatz zwischen

der Herkunft und der Aufnahmegesellschaft basierten. Dies führte dazu, dass man zwei kulturelle Systeme als voneinander abgegrenzt oder diametral entgegengesetzt konstruierte. Jugendliche mit Migrationshintergrund galten vor diesem Hintergrund als „zwischen den Stühlen“ sitzend und unfähig, sich klar zu orientieren oder eine stabile Identität zu entwickeln. Diese Sichtweisen, in denen kulturelle Unterschiede als Hauptgrund für Probleme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund angesehen wurden, wurden später zunehmend infrage gestellt. Es wurde erkannt, dass dadurch oft soziale Ungleichheiten überdeckt werden. Denn wenn Probleme nur mit der „Kultur“ erklärt werden, kann aus dem Blick geraten, dass sehr viele Schwierigkeiten auch mit gesellschaftlichen Ungleichheiten und Exklusion zu tun haben. Zudem ist es ebenfalls problematisch, Kultur und Nation gleichzusetzen, da durch diese Gleichsetzung die vielfältigen Lebensrealitäten der Jugendlichen nicht richtig erfasst werden können. Im Zuge dieser kritischen Auseinandersetzung kam es nach und nach zu einem Perspektivwechsel. Statt kulturelle Differenzen als ein Defizit zu betrachten, wird heute Vielfalt verstärkt als eine Art Ressource angesehen und aus einer kompetenzorientierten Perspektive betrachtet. Dieser Wandel wurde durch Theorien des Poststrukturalismus, Konstruktivismus und der Postkolonial-Studies unterstützt. Vor allem die Cultural-Studies, mit ihrer Betonung hybrider Identitäten und kultureller Überschneidungen (z. B. Hall 1994, 1999/ Bhabha 1994), haben wesentlich dazu beigetragen, Zugehörigkeit als dynamischen, mehrdimensionalen und sozialen Aushandlungsprozess zu begreifen (siehe Kapitel 2.3.2). Dabei rückt zunehmend in den Fokus, wie soziale Differenzen symbolisch hergestellt werden, etwa über diskursive Konstruktionen von „Wir“ und „den Anderen“, die sich entlang gesellschaftlicher Machtverhältnisse entfalten und zu Ein- bzw. Ausgrenzung führen (vgl. Riegel & Geisen 2011, S. 8-11).

Die zunehmende Globalisierung und Internationalisierung verändern allerdings auch die Vorstellung von Zugehörigkeit. Denn traditionelle Konzepte, die Zugehörigkeit an geografische Grenzen und nationale Identitäten knüpfen, werden zunehmend hinterfragt. Menschen leben heutzutage in mehreren Ländern und bewegen sich zwischen verschiedenen Grenzen und

Kulturen. Solche Entwicklungen führen dazu, dass neue, sogenannte transnationale Gemeinschaften entstehen, die über die Landesgrenzen hinausgehen. Für Menschen mit Migrationshintergrund heißt das, dass ihre Zugehörigkeit nicht nur an ein bestimmtes Land oder eine Kultur gebunden ist, sondern vielmehr eine hybride Identität entstehen kann, die Elemente von unterschiedlichen Kulturen miteinander verbindet. Die Entwicklung sogenannter, bereits beschriebener „hybrider Kulturen“ oder „transnationaler Räume“, in denen lokale, regionale und globale Einflüsse miteinander verschmelzen, spielt dabei eine zentrale Rolle. Dies führt dazu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund verschiedene Zugehörigkeitskontexte haben, die sie flexibel und je nach Situation in ihrer Identitätsfindung einbeziehen können. Diese Zugehörigkeiten sind nicht mehr nur national oder ethnisch geprägt, sondern auch von Faktoren wie Geschlecht, Jugendkultur oder persönlichen Interessen beeinflusst. Schlussendlich entstehen dabei fluide, vielseitige Formen der Identität, die nicht an einem bestimmten Ort oder an einer "festen" Kultur verankert sind (vgl. ebd., S. 10-12).

2.4.2 Zugehörigkeit und Ausgrenzung

In diesem Punkt werden Zugehörigkeiten und Ausgrenzungsthematiken von jungen Migrant:innen nicht nur auf persönlicher Ebene betrachtet, sondern auch im Rahmen gesellschaftlicher Prozesse von Exklusion. Die Position im sozialen Raum sowie die Handlungs- und Identifikationsmöglichkeiten bedingen das Selbstbild und die eigene Verortung der Jugendlichen. In diesem Zusammenhang spielt es eine wichtige Rolle, wie das Individuum aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen und Zuschreibungen (wie etwa Rassismus oder Sexismus) wahrgenommen wird und auch welche Faktoren die eigenen Handlungsmöglichkeiten beeinflussen. Es wird deutlich, dass Zugehörigkeit immer in einem Kontext von sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung stattfindet, der die Handlungsfähigkeit und Identifikation eines Menschen prägt. So sind gesellschaftliche Ungleichheiten und Ausgrenzungen, also Exklusion, häufig mit der Heterogenisierung und Vielfalt von Zugehörigkeitskontexten verbunden. Ein Beispiel dafür wäre, dass die Ereignisse nach dem 11. September 2001 Rassismus und ethnische Diskriminierung verstärkten, da die Unterscheidung zwischen dem christlich-westlichen Selbstbild

und dem muslimischen, orientalischen Fremdbild besonders deutlich konstruiert wurde. Eine solche Spaltung betrifft nicht nur Fragen der ethnischen, religiösen Zugehörigkeit, sondern auch die Staatsangehörigkeit, sowie den Kampf um Frauen und Menschenrechte. Solche Themen werden dabei ausgenutzt, um nationale Identitäten zu bestätigen und zu befestigen, und sich selbst als eine überlegene Nation und Gesellschaft darzustellen. In solchen Kontexten werden oft junge Männer mit muslimischem Hintergrund, z.B. aus der Türkei oder dem Nahen Osten, als Bedrohung wahrgenommen, was zur Ausgrenzung führen kann. Migrant:innen, die die Staatsbürgerschaft eines Landes haben, erleben häufig, dass sie von der Mehrheitsgesellschaft weiterhin als „Ausländer:innen“ betrachtet werden. Eine solche Form der sozialen Ausgrenzung kann auch dann fortbestehen, wenn die sogenannte "formale Zugehörigkeit" durch die Staatsbürgerschaft anerkannt wird. Das heißt, dass diese Ausgrenzungspraktiken auch dann fortbestehen, wenn man rechtlich zugehörig zu einem Staat ist. Erfahrungen von Migrant:innen, die immer wieder auf ihre Herkunft reduziert werden, zeigen, dass Zugehörigkeit ein fortwährender Aushandlungsprozess ist, bei dem symbolische Zugehörigkeiten und Zuschreibungen eine Rolle spielen. Solche Prozesse können bestimmen, wie Macht und Ressourcen innerhalb einer Gesellschaft/ eines Staates verteilt werden. Schlussendlich wirken sie sich somit auch auf das alltägliche Leben der Jugendlichen aus. Denn jene müssen sich im Endeffekt nicht nur mit Rassismus und Ausgrenzung auseinandersetzen, sondern auch immer wieder darum kämpfen, dass ihre Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Kontexten definiert und anerkannt wird (vgl. ebd., S.12-15).

2.4.3 Natio-ethno-kulturelle (Mehrfach) Zugehörigkeit

Wenn man über Kultur spricht, kann man dies aus unterschiedlichen Perspektiven tun: Während normative Ansätze Kultur zum Beispiel als „Hochkultur“ oder als eine Art „harmonische Persönlichkeitsentwicklung“ mittels Kunstwerke oder intellektuellen Leistungen sehen, betrachten kulturwissenschaftliche Konzepte Kultur hingegen meistens als alltägliche oder sozial-symbolische Praxis, in der Menschen alltäglich ihre Gewohnheiten, Symbole und sozialen Interaktionen sichtbar machen. „Cultural Studies“ definieren „Kultur“ demnach als eine symbolische, praktische Ordnung des Sozialen und meinen, dass diese kontinuierlichen

Praktiken, also das „Doing Culture“, die Kultur **und** ihre Elemente reproduzieren sowie transformieren. Die von Mecheril (2020) definierte „Kulturelle Differenz“ beschreibt Unterschiede und Verbindungen in symbolischen Handlungsmustern, die auch ein Untersuchungsfeld für spezifische Bildungsprozesse im pädagogischen Bereich darstellen können (vgl. Mecheril 2020, S. 305).

Moderne pädagogische Ansätze hatten zunächst den Leitgedanken, dass alle Menschen gleich sind und Wissen universell gültig ist⁷. In den letzten 30 Jahren veränderte sich diese Haltung. Diese Diskussionen befassen sich heute stärker mit den sogenannten kulturellen Unterschieden, Differenzen und Vielfalt. Der Begriff der Postmoderne beschreibt diese Entwicklung ganz gut. Denn er bedeutet, dass es keine allgemein gültigen Wahrheiten mehr gibt, sondern viele unterschiedliche Sichtweisen. Die Postmoderne beschreibt auch eine Gesellschaftsdiagnose einer zunehmenden kulturellen Pluralisierung und Vermischung von Denkmustern, Gefühlsmustern und Handlungsmustern. Diese Differenzen und diese Vielfalt werden nicht nur erkannt, sondern auch durchaus positiv bewertet und im pädagogischen Bereich gefördert. Im Bildungsbereich gibt es den Forschungsansatz der Interkulturellen Pädagogik. Es stehen folgende zwei Grundsätze im Mittelpunkt: Gleichheit und Anerkennung. Doch der Gleichheitsgrundsatz reicht allein nicht aus, da die gleiche Behandlung manchmal auch zu Benachteiligung führen kann (siehe Kapitel 2.3.3). In diesem Fall ist Anerkennung wichtig, um die Unterschiede zwischen den Kulturen zu respektieren und auch gerecht zu handeln. Anerkennung ist ein fundamentales Prinzip differenzsensibler Pädagogik, etwa der interkulturellen Pädagogik. Ansätze von Anerkennung fördern die Handlungsfähigkeit von Menschen, indem sie gewisse Strukturen schaffen, in denen kulturelle Dispositionen wahrgenommen werden. Handlungsmacht bedeutet mehr als gleiche

⁷ Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass damalige Ansätze meistens von und für weiße Männer galten. Frauen wurden wenig bis kaum berücksichtigt, genauso wie BIPOC-Personen. Feministische Theorien (z.B. Londa Schiebinger, 1989, 1999) gelten als Wegbereiterinnen für Umdenkbewegungen, die eine stärkere Repräsentation von Frauen und BIPOC Personen in Bildungseinrichtungen und insbesondere in der Wissenschaft fordern.

Teilhabe. Sie basiert auf einem verantwortungsvollen Verhältnis zwischen dem Individuum und seinem Handlungsraum. Das heißt, dass biografische Besonderheiten von Betroffenen berücksichtigt werden sollen. Wodurch der Ansatz von „kultureller Differenz“ an Relevanz für die Fragen von Vielfalt und Identität gewinnt und auch anfälliger gegenüber Instrumentalisierung durch Identitätspolitik wird (vgl. ebd., S. 306 ff.).

Anerkennung heißt zunächst, dass Menschen in ihrer kulturellen Identität sowohl gesehen als auch wertgeschätzt werden. Dies kann das Selbstvertrauen und die Handlungsfähigkeit der einzelnen Personen stärken. Dadurch kann eine gerechtere Gestaltung von Bildung ermöglicht werden, da sie die Vielfalt der Menschen berücksichtigt. Kulturelle Differenz wird nicht als statischer Unterschied, sondern als fortwährender Prozess des Entstehens und Wandels kultureller Formen verstanden. Die bereits angeschnittenen Konzepte des dritten Raumes, der Transkulturalität sowie Hybridität umfassen den Ansatz der kulturellen Differenz und thematisieren die binäre Trennung vom Eigenen und dem Anderen. Diese Konzepte betonen außerdem die Verwobenheit von Differenz und Identität. Denn Hybridität stellt auch die Idee der eindeutigen Identität infrage und beschreibt eine Art Mischzustand, der die kulturelle Reinheit und Exklusivität innerhalb eines Staates infrage stellt (vgl. Mecheril 2020, S. 309–311).

Die Anerkennung kultureller Differenz gilt als ein wichtiges Bildungsziel in kulturellen-pluralistischen Gesellschaften. Diese modernen Gesellschaften sind durch Dynamiken und weltweite Migrationen sozialen Wandlungsprozessen unterworfen. So geschieht die Diversifikation und Pluralisierung, welche zur Vielfalt kultureller Phänomene führen kann. Grundsätzlich ist die Perspektive vertreten, dass die Lebensformen in ihrer Differenz anzuerkennen sind und dass die Fähigkeiten zur wechselseitigen interkulturellen kommunikativen Anerkennung zu einer zentralen Bildungsaufgabe gehören. Interkulturelle Pädagogik bezieht sich auf die Folgen der Arbeitsmigration im 20. Jahrhundert und wurde durch diese Migrationsbewegung dazu angestoßen, eine neue Art von Multikulturalität in Betracht zu ziehen.

Seit den 80er Jahren wird vermehrt in Diskursen über Auswanderung und Flucht der Begriff „Kultur“ anstelle von "Rasse" verwendet, um so kulturelle Merkmale wie religiöse Praktiken oder Symbole für rassistische Unterscheidungen zu nutzen. Rassismus basiert folglich nicht nur auf körperlichen, sondern auch auf sozialen und kulturellen Aspekten. Der kulturelle Rassismus legitimiert somit auch Ausgrenzung und Ungleichbehandlung, indem er die Unvereinbarkeit unterschiedlicher kultureller Lebensformen betont und Maßnahmen wie Kontrolle oder Rückführung der kulturellen „anderen“ Gruppen fordert (vgl. Mecheril 2020, S. 311f.).

„Der kulturelle Rassismus operiert mit einem Zweischnitt: Zunächst wird die Unvereinbarkeit kultureller Lebensformen behauptet. Sodann wird die Beschränkung, Kontrolle, Entrechtung oder „Rückkehr“ bzw. „Rückführung“ der „kulturell anderen“ Gruppe, deren Lebensweise mit „unserer“ unvereinbar sei, angestrebt. Kulturelle Differenz stellt ein gesellschaftliches Distinktionsmittel dar, mit dem sich vorherrschende Gruppen ihrer Position vergewissern können.“
(Mecheril 2020, S. 312)

Mecheril (2020) betont, dass die kulturellen Unterschiede als ein Mittel für gesellschaftliche Abgrenzungsmechanismen dienen. Dominierende Gruppen nutzen solche Differenzen, um ihre eigenen Machtpositionen zu demonstrieren und zu legitimieren. Die kulturelle Differenz wird somit nicht einfach nur wahrgenommen, sondern auch aktiv konstruiert und sogar politisch instrumentalisiert. So führt Mecheril weiter aus und meint, dass die Anerkennung ein zentrales Prinzip im pädagogischen Umgang mit kultureller Differenz darstellt. Da Gleichbehandlung allein zur Benachteiligung führen kann, ist es wichtig, diese Unterschiede zu berücksichtigen, um Gerechtigkeit zu gewährleisten. Denn Gleichbehandlung setzt nicht automatisch Gerechtigkeit voraus. So fördern Anerkennungsansätze die Handlungsfähigkeit von Individuen, indem sie Strukturen schaffen, die auch kulturelle Besonderheiten berücksichtigen. Die Handlungsmacht umfasst mehr als die gleiche Teilhabe. Sie entsteht durch ein dynamisches Verhältnis zwischen

Individuum und Umfeld, das biografische Besonderheiten einbezieht. In den interkulturellen Kommunikationssituationen treten wiederum auch Herausforderungen des Verstehens und des Nichtverstehens auf. Fremdheit hat sowohl kulturelle als auch soziale Dimensionen und ist durch Machtverhältnisse, Aus- und Einschließung sowie Über- und Unterordnung verbunden. Wissen über die „Anderen“ kann wiederum sowohl die „Andersheit“ bewahren als auch das Auflösen dieser „Andersheit“ fördern. Der Kulturalismus zeigt die Begrenzung von Wissen im Umgang mit kultureller Vielfalt, da nicht „sämtliches Wissen“ in pädagogischer Praxis umsetzbar ist. Diese Unsicherheit ist somit auch ein fester Bestandteil des professionellen Handelns in interkulturellen Situationen. Die Anerkennung von Nichtwissen spielt laut Mecheril eine zentrale Rolle im interkulturellen pädagogischen Handeln. Denn die Anerkennung des Nichtwissens ermöglicht auch eine Beziehung zum „Anderen“, die nicht nur von vornherein in den Kategorien des eigenen Bezugsrahmens definiert ist. Er führt weiter aus, dass interkulturelle Bildung nicht vom Anspruch ausgehen sollte, die „Anderen“ vollständig zu verstehen, sondern von der Einsicht, dass Differenz und „Unversehrbarkeit“ Grundbedingungen interkultureller Begegnungen sind. Er argumentiert, dass Nichtwissen nicht als ein Mangel anzusehen, sondern als ein produktiver Kontext zu verstehen ist, in dem Bildungsprozesse unter den Bedingungen kultureller Differenz stattfinden können. Was das wiederum erfordert, ist eine Verschränkung von Verstehen und Nichtverstehen sowie eine kritische Reflexion von Machtverhältnissen, die durch Wissen produziert werden. Im Endeffekt wird Wissen somit nicht isoliert, sondern immer im Zusammenhang mit seinen sozialen und machtpolitischen Implikationen betrachtet (ebd., S. 312–314).

Im interdisziplinären Kontext von Migration und Zugehörigkeit werden die Begriffe Zugehörigkeit und Identität unterschieden. Während der Begriff Identität als etwas Individuelles und psychologisch verstanden wird, bezieht sich der Begriff der Zugehörigkeit auf die Beziehungen des Individuums zu einem sozialen Kontext, in dem Praktiken von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit von zentraler Bedeutung sind. Solche Zugehörigkeitserfahrungen entstehen in sozialen, sprachlichen, kulturellen und politischen Kontexten, die tief in gesellschaftliche Diskurse

eingebettet sind. Dabei spielen soziale Zugehörigkeitsordnungen wie Gender, rassifizierende Zuschreibungen und Klasse eine prägende Rolle, da sie in die biografischen Erfahrungen von Jugendlichen eingebaut sind. Zugehörigkeit wird durch die Erfahrungen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit geformt und ist eng mit den sozialen Kontexten verbunden, in denen diese Erfahrungen gemacht werden. Besonders in der Adoleszenz, einer entscheidenden Entwicklungszeit, in der die Aushandlung von Zugehörigkeit eine zentrale Rolle spielt, erhalten diese Erfahrungen eine prägende Bedeutung. Das Zugehörigkeitsverständnis von Jugendlichen wird sowohl emotional, epistemisch als auch praktisch-leiblich geprägt. Solche Verständnisse orientieren sich an den Erfahrungen der Jugendlichen und geben ihnen Bedeutung im Kontext ihres individuellen Zugehörigkeitsstatus. Mecheril und Hoffarth betonen, dass Zugehörigkeit wiederum nicht nur eine einzelne Dimension beinhaltet, sondern auch durch das Zusammenspiel von verschiedenen Zugehörigkeitsordnungen wie etwa der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit geprägt ist. Solche Ordnungen beeinflussen die Wahrnehmung des eigenen Platzes in der Gesellschaft und sind daher eng mit sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten verknüpft (vgl. Mecheril & Hoffarth 2025, S. 246–248).

Zugehörigkeitserfahrungen sind einerseits von realen und andererseits auch von imaginierten Aspekten geprägt. Diese sind durch soziale, kulturelle und politische Konstrukte beeinflusst. Die Oszillation zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung wird als ein dynamischer Prozess von Zugehörigkeit beschrieben. Die Verhältnisse von Zugehörigkeit entstehen aus positiven und auch aus negativen Erfahrungen, die individuelle Positionierung innerhalb von sozialen Kontexten beeinflussen. Besonders in dem intensiven Zeitraum der Identitätsfindung in der Adoleszenz sind Zugehörigkeitserfahrungen von zentraler Bedeutung, so wie die Erfahrungen der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Kontexten sowie die Erlebnisse von Nicht-Zugehörigkeit. Das Aushandeln der eigenen Position und Zugehörigkeit passiert in einem ständigen Wechsel zwischen Zugehörigkeits- und Ausschlussmechanismen. Ein wichtiger Bestandteil dieser Aushandlung ist

hierbei die Wahrnehmung durch „bedeutsame Andere“, deren Einschätzung das Zugehörigkeitsverständnis der Individuen maßgeblich prägt (vgl. ebd., S. 248f.).

Als wesentliches Kriterium für Zugehörigkeit wird in monolingualen Gesellschaften die beherrschende, dominante Sprache verstanden. Allerdings wird häufig übersehen, dass die Mehrsprachigkeit vieler Migrationsanderer eine Vielfalt von Sprachpraktiken mit sich bringt, die nicht immer den Anforderungen der dominanten Gesellschaft entsprechen. Das Fehlen der als „legitim“ angesehenen Sprache kann zu einer fragwürdigen Position im sozialen Gefüge führen und das Zugehörigkeitsverständnis beeinflussen. Auf der anderen Seite wird Zugehörigkeit auch als eine tiefe Verbundenheit zu einem bestimmten Kontext beschrieben, der nicht nur emotional, sondern auch praktisch und materiell ist. Solche Verbundenheit entwickelt sich über die Zeit und verknüpft daher die individuelle Lebensgeschichte mit den jeweiligen Zugehörigkeitskontexten. Das führt dazu, dass Zugehörigkeit nicht nur als ein Gefühl oder eine Identifikation dargestellt wird, sondern auch ein aktiver Prozess ist, in welchem die Lebensgeschichte eingewoben ist. Abschließend argumentieren Mecheril und Hoffarth, dass Zugehörigkeit mehr umfasst als eine formelle Mitgliedschaft, denn sie beinhaltet auch die Fähigkeit zur Teilnahme an sozialen Praktiken der Mehrheitsgesellschaft und auch die Zugehörigkeit zu einem kulturellen und symbolischen „Wir“, das sowohl Anerkennung als auch Ablehnung durch andere beinhaltet. Solche Sozialmechanismen von Zugehörigkeit und Ausschluss beeinflussen die Subjektivität von Jugendlichen, die in einer Migrationsgesellschaft aufwachsen, und haben tiefgreifende Auswirkungen auf ihre Entwicklung und Integration (vgl. ebd., S. 250-252).

Vor dem Hintergrund der Anerkennung hybrider und multipler Zugehörigkeiten erscheint es besonders sinnvoll, die Strukturen von pädagogischen Institutionen darauf auszurichten, solche vielfältigen Formen auch aktiv zu würdigen. Eine zentrale Voraussetzung dafür ist eine Sensibilität für das Uneindeutige und Mehrwertige in Zugehörigkeiten, die mit einer Wertschätzung ihrer komplexen Bedeutung verbunden sein sollten. Mehrfachzugehörigkeit sollte dabei als Leseart

verstanden werden, die ermöglicht, die vielfältigen Formen von Mehrfachmitgliedschaften, Wirkungen und Verbindungen zu erkunden. Auf der anderen Seite ist es auch wichtig, die Grenzen dieser Perspektive zu erkennen und auch andere Differenzlinien wie Gender, Klasse, Behinderung oder Sexualität mitzubedenken. Dabei sollen Unterschiede nicht nur als vorgegebene Merkmale gesehen werden, sondern auch als Praktiken, in denen das Unterscheiden dient und reflektiert werden sollte. Daher gilt es, Verschiebungen in den Kategorien der Differenz sowie die Mehrdeutigkeit, Unklarheit und dynamische Neuinterpretation kultureller Zugehörigkeiten wahrzunehmen. Mehrfachzugehörigkeit sollte laut Mecheril eher als eine Art kreative Innovation und als eine Chance verstanden werden, anstatt nur als eine Wiederholung bekannter Muster. Dabei sollten laut ihm hybride Alternativen zum Entweder-Oder-Denken erforscht werden, um neue Perspektiven eröffnen zu können. Widersprüche, Ambivalenzen und Phänomene des Nicht-Verstehens sind dabei als soziale und persönliche „Intra“-Phänomene zu erkennen und auch anzuerkennen. Abschließend ist eine Reflexion über die Angemessenheit der verwendeten Kategorien der Mehrfachzugehörigkeit sowie auch ihrer Wirkung notwendig, um pädagogische Praxis weiterzuentwickeln und daraufhin sinnvoll auf die Vielfalt zu reagieren. Denn wenn die Anliegen der Bedürfnisse der Mehrfachzugehörigkeit angemessen berücksichtigt werden, kann die Förderung natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit als ein Beitrag zur Anerkennung oder disponierten Vielschichtigkeit verstanden werden. Solch eine Art von Anerkennung kann zur Entwicklung eines flexiblen und kontext-sensiblen Habitus beitragen, welcher in einer globalisierten Welt eine große gesellschaftliche Ressource darstellt. Darüber hinaus weist Mecheril auch auf ein pädagogisches Bildungsziel hin und meint, dass ein positiver Umgang mit natio-ethno-kultureller Differenz, Vielfalt und Wandel als erstrebenswert erachtet werden sollte. Die pädagogische Sinnhaftigkeit der Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten beruht darauf, dass diese hybriden Zugehörigkeiten das Nichteindeutige, Differenten und Unsichere aktiv wertschätzen. Schlussendlich gilt es auch anzumerken, dass die Anerkennung natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit das Potenzial hat, das Verhältnis zu den

„störenden“ dritten Elementen – also jenen, die nicht eindeutig als „deutsch“, „türkisch“, „russisch“, „portugiesisch“ etc. zugeordnet werden können im Kontext binär strukturierter Zugehörigkeitsordnungen zu irritieren, zu dekonstruieren und letztlich auch zu verändern (vgl. Mecheril 2011, S. 52f.).

Die bisherigen theoretischen Ausführungen haben aufgezeigt, dass Zugehörigkeitswahrnehmungen im Kontext von Migration und Nicht-Staatsbürger:innenstatus ein komplexer, vielschichtiger und dynamischer Aushandlungsprozess sind. Die betroffenen Jugendlichen erleben ihre Zugehörigkeit in einem Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Ausgrenzung, zwischen individuellen Zuschreibungen und gesellschaftlichen Fremdzuschreibungen. Diese Prozesse sind eng mit Fragen nach Identität, nationaler Zugehörigkeit und sozialer Teilhabe verknüpft, und sie werden durch rechtliche Rahmenbedingungen, institutionelle Barrieren sowie rassifizierende Diskurse maßgeblich beeinflusst. Um die subjektiven Erfahrungen, Perspektiven und Deutungsmuster nicht nur theoretisch zu erfassen, sondern auch empirisch zu rekonstruieren, bedarf es eines methodischen Zugangs, der eine Offenheit, Tiefe und Kontextsensibilität gewährleisten kann. Das nächste Kapitel beschreibt daher die methodische Vorgehensweise dieser Arbeit. Es soll darlegen, wie durch die Anwendung von Grounded Theory nach Strauss und Corbin Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Jugendliche in Österreich ihren Status als Nicht-Staatsbürger:innen erleben, deuten und bewältigen, und wie sich diese Erfahrungen auf die Vorstellung von Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen auswirken können.

2.4.4 Mehrheimisch- und Weltheimischsein: Neue Perspektiven auf Zugehörigkeit

Durch die Aufteilung der Welt in Nationalstaaten wurden nationale Rahmungen geschaffen, die die Welt neu definierten. Es kam zu Grenzziehungen, die neue Zugehörigkeitsordnungen schufen. So konnten neue soziale, politische oder territoriale Einheiten erfunden, bestimmte Sprachen privilegiert und andere marginalisiert werden (vgl. Yıldız 2025, S. 19f.). Da immer mehr Menschen

ihr Leben nicht nur an einem Ort verbringen und Ländergrenzen hinweg leben, braucht es einen reflexiven Zugang zum Konzept Heimat. Yıldız und Meixner beschreiben Heimat als ein: „vielschichtiges und hybrides Konzept, welches je nach Kontext seine unterschiedliche Bedeutungen entfalten kann.“ (Yıldız & Meixner, 2021, S.4) Denn selbst in "alteingesessenen" Familien haben oft Familienmitglieder bei genauerem Nachforschen einen Migrationshintergrund (vgl. ebd.). „Vieles, was wir heute als national oder homogen wahrnehmen, ist ein Ergebnis von Vermischung und Übersetzung, ein Teil ineinander verflochtener Geschichten.“ (ebd., S. 4) Darüber hinaus stellen Yıldız und Meixner fest: „Heimaten werden sozial hergestellt. Heimat ist ein translokales, transkulturelles Geflecht unterschiedlicher Perspektiven und Erfahrungen, und ist damit immer ein hybrides Konstrukt.“ (ebd., S.6) Damit ist gemeint, dass das Phänomen der Heimat ein Konzept ist, das nicht statisch, sondern stets dynamisch ist. Durch die gesellschaftlichen Wandlungs- und Migrationsprozesse ergibt sich somit die Notwendigkeit, konventionelle Konzepte von Heimat zu hinterfragen. Yıldız/Meixner sprechen daher von einem Um- und Neudenken von Heimat jenseits ideologisch-nationaler Deutungen (vgl. ebd). Neue Ideen für eine mehrheimische Gesellschaft entstehen aus der Lebenswirklichkeit von Menschen, die in einer globalen, geografisch und digital mobilen sowie diversen Gesellschaft leben (vgl.ebd., S.6) Yıldız (2025) spricht in diesem Zusammenhang vom Konzept „Mehrheimischsein“ als Alternative zu nationalistisch-separatistischen Vorstellungen. Menschen können zugleich in unterschiedlichen kulturellen, sozialen oder geografischen Kontexten Heimat finden. „Weltheimischsein“ verweist wiederum auf die globale Verbundenheit, die über nationale, sprachliche und ethnische Grenzen hinweg geht. So können Menschen Beziehungen ortsübergreifend aufbauen und sich so mit Praktiken und Erfahrungen anderer verbunden fühlen. Diese Begriffe eröffnen eine neue Denkweise jenseits der Wir-Die-Logik und betonen, dass alle, unabhängig davon, ob sie migriert sind oder nicht, auf unterschiedliche Weise mehrheimisch und weltheimisch sind. Wenn man sich das aus diesem Blickwinkel betrachtet, kann man festhalten, dass (Mehrfach-)Zugehörigkeit nicht als statisch, sondern als plural, dynamisch und transformativ verstanden wird: Heimat kann somit alltäglich praktiziert und laufend verändert und erweitert werden (vgl. Yıldız 2025, S. 32f.). Wenn wir stattdessen nur auf Grenzziehung und Abschottung fokussieren, führt dies zu Schließungsprozessen, die mit einer Wiederbelebung von Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus einhergehen. Diese Dynamik erfordert ein

Umdenken unserer Vorstellungen vom Heimatbegriff. Denn Heimat grenzt nicht ab und grenzt nicht aus. Heimat sollte ein inklusiver Ort für alle werden (vgl. Yıldız/Meixner 2021, S. 3-6). Wenn wir uns alltägliche Erfahrungen und Biografien von Menschen anschauen, wird schnell klar, dass Mehrfachzugehörigkeit in einer globalisierten und durch Migration geprägten Welt durchaus Normalität ist (vgl. ebd.) "Wir alle sind längst dabei, in einer globalisierten Gesellschaft und inmitten gesellschaftlicher Umbrüche auf individuelle Weise mehrheimisch zu werden" (ebd, S. 6). Lebenswelten von hier geborenen und aufgewachsenen Jugendlichen durch eine Vielzahl möglicher Lebensentwürfe geprägt sind. Diese können wiederum zu neuen mehrheimischen und weltheimischen Verortungen beitragen (vgl. Yıldız 2025, S. 22f.). Abschließend lässt es sich mit den Worten von Yıldız & Meixner zusammenfassen: „Heimat ist teilbar. Mehrheimischsein ist möglich.“ (Yıldız/Meixner 2021, S. 5).

3. Forschungsdesign und Methodik

Die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) soll als Methodologie für diese qualitative Forschungsarbeit herangezogen werden. Als Erhebungsmethode der Daten werden qualitative Interviews mit biografisch-narrativer Gesprächsführung verwendet. So wurden fünf in Österreich, länger als sechs Jahre lebende Jugendliche, deren Eltern eine Migrationsbiografie haben, interviewt. Die Zielgruppe ist in Österreich geborene und in Österreich aufgewachsene, nicht eingebürgerte Jugendliche im Alter zwischen 16 und 23 Jahren. Die Forschungsmethodologie der datenbasierten Theoriebildung nach Strauss & Corbin (1996) wurde aus dem Grund gewählt, weil sie einen möglichst offenen und unvoreingenommenen Forschungsprozess anstrebt. Durch die Anwendung narrativer Interviews als Erhebungsmethode erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die für sie wichtigen Aspekte des zu erforschenden Themas zu erzählen und die Tiefe der Narration individuell zu steuern. Die Forschenden sind wiederum an dem Prozess der Datenerhebung und Datenanalyse während des ganzen Forschungsprozesses aktiv beteiligt. Dies geschieht durch die Praktiken der kontinuierlichen Selbstreflexion und der Dokumentation eines Forschungstagebuchs (Memo) (vgl. Strauss/Corbin 2015, S. 73). Aus ethischen Gründen werden die gesammelten Daten mit Wertschätzung, Würde, Respekt und Vertraulichkeit behandelt. Außerdem wird die Haltung, dass das Wissen durch Interaktion entsteht, eingenommen (vgl. ebd., S. 48).

Zu Beginn der Forschung tritt der Forschende nicht mit einer vorher festgelegten Liste von Konzepten auf. Die Konzepte werden während der Analyse aus den gesammelten Daten abgeleitet. Die Datenanalyse beginnt bereits mit der Erfassung dieser ersten Datenelemente. Konzepte, die aus der ersten Analyse abgeleitet werden, lenken die Erfassung nachfolgender Daten. Auf jede weitere Datenerhebung folgt eine Analyse (vgl. ebd., S. 36). Aus den verglichenen, überprüften und verfeinerten Daten soll eine durch den deduktiven wissenschaftlichen Prozess generierte Theoriebildung zum Thema „Erfahrungen österreichischer Jugendlicher im Zusammenhang mit ihrem Status als Nicht-Staatsbürger:innen“ erfolgen.

3.1 Auswahl der Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus fünf in Österreich geborenen oder in Österreich aufgewachsenen Jugendlichen, deren Eltern Migrationsbiografien haben. Die Zielgruppe sind nicht eingebürgerte Jugendliche im Alter zwischen 16 und 23 Jahren. Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte mittels Schneeballprinzip durch persönliche Kontakte aus dem sozialen Umfeld der Forscherin. Zusätzlich hatte der Arbeitskontext der Autorin Einfluss, da sie mit einer ähnlichen Zielgruppe im beruflichen Kontext arbeitet. Die Vorgehensweise erfolgte nach und nach: Zuerst wurden Interviews geführt und nach der qualitativen Forschungsmethode der Grounded Theory analysiert. Erst im Nachhinein wurde der theoretische Teil verschriftlicht. Die Autorin führte die Interviews, kodierte und analysierte sie anschließend. Die weitere Vorgehensweise war ähnlich: Interviews wurden nach und nach geführt und zuerst analysiert. Dies half der Autorin, gewisse Schnittpunkte und Codes aus den geführten Interviews miteinander zu verknüpfen. Falls weitere Fragen auftauchen, wurden im Zuge des Interview-Führens Nachfragen gestellt.

3.2 Grundlagen der Grounded Theory

Qualitative Forschung ermöglicht es, die Erfahrungen der Forschungsteilnehmenden zu erkunden. Vor allem geht es darum, wie Bedeutung generiert und transformiert wird. Dabei ist es wichtig, die Gelegenheit zu ergreifen und die Welt der Forschungsteilnehmenden aus ihrem Blickwinkel zu erfassen (vgl. Corbin/Strauss 2015, S. 25). Meistens bezieht sich die qualitative Forschung auf das Leben, Geschichten, Verhalten von Menschen oder auch auf das Funktionieren von Organisationen und anderen zwischenmenschlichen Begegnungen und Beziehungen (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 3–8).

Die Kriterien der Grounded Theory als wissenschaftliche Methode sind: Signifikanz, Vereinbarkeit von Theorie und Beobachtung, Generalisierbarkeit, Reproduzierbarkeit, Präzision, Regelgeleitetheit und Verifizierbarkeit (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 9–12). „Eine Grounded Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und

Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt.“ (Corbin/Strauss 2015, S. 8)

Was die Grounded Theory nicht sein soll, ist eine Schritt-für-Schritt-Anleitung mit einer festgefahrenen, dogmatischen Struktur. Die Methodologie beschreibt vielmehr einen dynamischen, interpretativen und frei fließenden Prozess (vgl. Corbin/Strauss 2015, S. 24f.). Von besonderer Bedeutung ist zudem die Komponente der Kreativität in der Grounded Theory. Indem die Forschenden ihre Vorannahmen während des Forschungsprozesses durchbrechen und eine neue Ordnung aus der bisherigen entwickeln wird Kreativität zu einer zentralen Anforderung. Sie zwingt Forschende dazu, freie Assoziationen zu bilden, die weiterführende Fragen anregen und Vergleiche ermöglichen. Diese neuen Einsichten sollen schließlich zur Entwicklung neuer theoretischer Konzepte führen. Die konstanten Vergleiche der Daten sensibilisieren Forschende dafür, die von ihnen entwickelten Kategorien, sowie die relevanten Bedingungen und Konsequenzen zu erkennen. Gleichzeitig ist es wesentlich, die gewonnenen Kategorien und Beziehungsaussagen fortlaufend an den vorhandenen Daten zu validieren (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 9–12). „Constructing a grounded theory is like building a pyramid with each level of concepts standing on top of the others.“ (Strauss/Corbin 2015, S. 94)

Qualitative Daten können mithilfe einer Vielzahl unterschiedlicher Verfahren erhoben werden, beispielsweise durch Beobachtungen, Interviews, Dokumentanalysen, die Auswertung von Büchern oder Videomaterial sowie durch bereits quantifizierte Daten, wie etwa Bevölkerungsstatistiken (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 3–6). Nach der Datensammlung erfolgt das Kodierverfahren, das sich in drei Phasen gliedert: offenes, axiales und selektives Kodieren. Beim offenen Kodieren werden Daten frei zerlegt und analysiert, um erste Konzepte und Dimensionen zu identifizieren. Das axiale Kodieren vertieft die Analyse, indem die ermittelten Kategorien in Beziehung zueinander gesetzt werden. Im selektiven Kodieren werden schließlich zentrale Kategorien sowie eine oder mehrere Schlüsselkategorien als Kern der Theorie identifiziert (vgl.

Strauss 1991, S.57–67). Am Ende der Analyse soll eine durch den induktiv-analytischen Forschungsprozess generierte Theoriebildung zum Thema *„Erfahrungen österreichischer Jugendlicher im Zusammenhang mit ihrem Status als Nicht-Staatsbürger:innen“* entstehen.

3.3 Methodologische Grundlagen des narrativen Interviews

Um die Daten zu erfassen, bediente sich die Forschende des narrativen Interviews nach Fritz Schütze (1983). Das narrative Interview nach Fritz Schütze stellt in der qualitativen Sozialforschung, besonders im Kontext der Biographieforschung, eine zentrale Erhebungsmethode dar. Diese Methode zielt darauf ab, die subjektiven Deutungen und Prozessstrukturen der Individuen und ihrer Lebensgeschichten zu rekonstruieren. Nach Schütze soll das narrative Interview die „prozessstrukturellen Zusammenhänge des Lebenslaufs“ erfassen. Dies erfolgt, indem es den Erzählenden ermöglicht wird, ihre Biografie in einem zusammenhängenden und selbst strukturierten Ablauf zu schildern. Dies erlaubt es wiederum, die „sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer, in sich sequentiell geordneter Prozessstrukturen“ zu analysieren. Durch die Erzählungen der Interviewten kann Zugang zu deren subjektiven Wahrnehmungen und zu Deutungsmustern ihrer eigenen Biografie erhalten werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie Subjekte über ihre persönlichen Erfahrungen berichten, Klarheit über die sozialen und biografischen Prozesse gibt, die ihr Leben prägen.

Erzählaufforderung: Offene Fragen werden zu Beginn des Interviews gestellt, was die Befragten dazu inspiriert, die Geschichte des Lebens frei zu erzählen. Die Anforderungen an diese Erzählung müssen so gering wie möglich sein, um den Befragten Raum für die narrative Strukturierung zu schaffen.

Haupterzählung: In dieser Phase berichten die Befragten ausführlich über ihre Lebensgeschichten. Die Forschenden unterbrechen diese Phase nicht, um zu vermeiden, dass der natürliche Fluss der Narration gestört wird.

Nachfragephase: Nach Abschluss der Haupterzählung können gezielte Fragen gestellt werden, um bestimmte Aspekte zu klären oder zu vertiefen. Diese Fragen müssen jedoch auf das erwähnte Thema verweisen und dürfen keine komplett neuen Themen einführen.

Diese Struktur stellt sicher, dass die Geschichten der Befragten so authentisch wie möglich bleiben und eine tiefe Analyse des biografischen Prozesses ermöglichen. Schütze argumentiert, dass narrative Interviews besonders geeignet sind, um die subjektive Bedeutung und Interpretation von Lebensereignissen zu erfassen. Er betont, dass eine solche narrative Analyse es ermöglicht, „allgemeine Merkmale und grundlegende Mechanismen sozialer und biografischer Prozesse im Einzelfall hypothetisch zu erfassen“ (vgl. Schütze 1983, S. 284).

Für diese Forschungsarbeit wurden fünf narrative Interviews, angelehnt an Schütze (1983), geführt. Der Interviewleitfaden wurde so generiert, dass die Teilnehmenden einerseits Orientierung und andererseits Raum für freie Erzählungen hatten. Folglich wird der Leitfaden in verkürzter Form dargestellt:

Einleitung

Zuerst wurde versucht, durch „Small Talk“ eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Daraufhin folgte eine Einführung, in welcher erklärt wurde, wie der Ablauf sein wird. Dabei wurde betont, dass es sich um offene Fragen handelt und dass sich die teilnehmende Person nicht gezwungen fühlen soll, etwas zu erzählen, was sie nicht möchte. Stattdessen sollte sie frei schildern, was ihr persönlich wichtig ist. Aus ethischen Gründen war es außerdem wichtig, den Teilnehmenden zu versichern, dass ihre persönlichen Erfahrungen, Erzählungen und ihre Biografie geschätzt und vertraulich behandelt werden. Alles, was sie sagen, wird anonymisiert. Vor Beginn des Interviews wurde eine Einverständniserklärung eingeholt, um die ethischen Grundsätze der Forschung zu gewährleisten. Bei Teilnehmer:innen unter 18 Jahren wurde zusätzlich das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt.

Einleitung und Erzählaufforderung

Das Interview wurde mit folgender Erzählaufforderung begonnen:

„Ich würde dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen und wie es dazu kam, dass du in Österreich geboren bist, aber keine österreichische Staatsbürgerschaft hast. Nimm dir die Zeit, die du brauchst. Ich werde währenddessen Notizen machen, um eventuell später weitere Fragen zu stellen. Bitte erzähle mir alles, was dir dazu einfällt.“

Thematische Nachfragephase

Nachdem die Interviewten mit ihrer Erzählung fertig waren, wurden gezielte Rückfragen gestellt, um bestimmte Aspekte genauer zu erforschen. Diese Nachfragen wurden angepasst, je nachdem, welche Themen zuvor die Interviewenden angesprochen hatten. Es wurden manchmal genauere Rückfragen gestellt, um das Gesagte besser zu verstehen. Im Anschluss wurden die gleichen Unterfragen an die Teilnehmenden der Forschung gestellt. Sie umfassten folgende Themen:

Wie stehst du zum Erwerb der ö. Staatsbürgerschaft? Kannst du mir von Erfahrungen erzählen, in denen du und/oder deine Eltern den Gedanken hatten, die österreichische Staatsbürgerschaft zu erwerben?

(Wird erst dann gestellt, falls ein JA kommt) Welche Gründe für den Erwerb der Staatsbürgerschaft gab es?

Könntest du dich zurückerinnern und erzählen, ob es Situationen in deinem Leben gab, wo du dir gewünscht hast, die ö. Staatsbürgerschaft zu haben?

Wie stehst du zur politischen Mitbestimmung und zum Wählengehen?

Welche Gedanken und Gefühle verbindest du damit, dass nur österreichische Staatsbürger:innen wählen können?

Wenn du gefragt wirst: „Woher kommst du?“, wie fühlst du dich dabei? Kannst du einige Situationen und deine Antworten darauf schildern?

Wie würdest du deine „nationale Identität“ beschreiben und zu welchem Land/Ländern fühlst du dich in diesem Zusammenhang zugehörig?

Stell dir vor, du würdest jetzt die ö. Staatsbürgerschaft erhalten – wie könnte sich deiner Meinung nach deine nationale Identität danach gestalten?

Am Ende des Interviews wurden personenbezogene Daten wie Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund und familiärer Kontext erhoben, um die erhobenen narrativen Daten in einen sozialen und demografischen Kontext einzuordnen. Die gesammelten Daten werden aus ethischen Gründen mit größter Sorgfalt und Vertraulichkeit behandelt. Dabei wird eine wertschätzende Haltung eingenommen, die auf Respekt und Würde basiert. Außerdem wird das Prinzip verfolgt, dass Wissen durch Interaktion entsteht (vgl. Corbin, Strauss 2015, S. 48). Vorab wurden alle Teilnehmenden über das Ziel der Studie sowie über ihre Datenschutzrechte aufgeklärt. Nach Zustimmung wurden die Interviews einzeln geführt, transkribiert und kodiert. Dieser Prozess wurde für jede:n Interviewpartner:in wiederholt. Insgesamt flossen fünf narrative Interviews in die Studie ein. Alle Interviews wurden anonymisiert, sodass eine Rückverfolgung ausgeschlossen ist. Die Namen der Teilnehmenden wurden aus Studiengründen so angepasst, dass sie kulturelle und gesellschaftliche Zuordnungen ermöglichen, um das Narrativ der Befragten besser einzuordnen, ohne ihre Anonymität zu gefährden.

4. Empirischer Teil

Die bisherige Darstellung der theoretischen Grundlagen, der Stichprobenauswahl sowie die Präsentation der Forschungsmethode bilden das methodologische Fundament der Untersuchung in diesem Kapitel. Es folgt nun die Vorstellung der Interviewpartner:innen und im Anschluss die Ergebnisse der empirischen Analyse.

Im Zentrum stehen dabei die Ergebnisse der Analyse, wie Jugendliche ohne österreichische Staatsbürgerschaft ihren Alltag, ihre soziale Positionierung sowie ihren Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe erleben und deuten. Der Kodierprozess, die herausgearbeiteten Hauptkategorien und Subkategorien sollen veranschaulicht und durch Interviewpassagen gestützt werden. So sollen zentrale Muster sichtbar werden, um einen tieferen Einblick in die Zugehörigkeits- und möglichen Exklusionserfahrungen der Jugendlichen zu verdeutlichen.

4.1 Auswahlkriterien und Vorstellung der Interviewpartner:innen

Die Auswahlkriterien für die Interviewpartner:innen waren wie folgt: Alter zwischen 16 und 23 Jahren, in Österreich geboren oder mehr als zehn Lebensjahre in Österreich verbracht beziehungsweise in Österreich aufgewachsen. Die Interviewpartner:innen wurden durch Freunde, Bekannte sowie Arbeitskolleg:innen aus dem Umkreis der Forscherin rekrutiert. Da das Thema in der Jugendkultur nicht weit verbreitet war, war es einfacher, Jugendliche durch das soziale Umfeld dazu zu motivieren, über dieses Thema zu sprechen. Die Zielgruppe bestand aus Jugendlichen ohne österreichische Staatsbürgerschaft. Geschlecht und sozioökonomischer Status waren nicht relevant. Von der Forscherin wurden drei Personen persönlich angesprochen, und zwei weitere haben Bekannte der Forscherin aus ihrem sozialen Umfeld kontaktiert. Nach der Zusage für das Interview wurden die Jugendlichen nacheinander interviewt; das jeweilige Interview wurde daraufhin mit dem Programm MAXQDA kodiert, und anschließend wurde das nächste Interview geführt.

Es folgen kurze Beschreibungen der Interviewten:

Dilara ist 16 Jahre alt, befindet sich in einer Überbetrieblichen Lehre (Elektronik), ist türkische Staatsbürgerin und in Österreich geboren. Der Zugang zu ihr erfolgte über ihre ehemalige Arbeitsstelle, da die Forscherin nach Interviewpartnerinnen suchte, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und bereit wären, ein Interview für die Masterarbeit zu führen. Dilara meldete sich freiwillig, und ein Termin für das Interview wurde vereinbart. Das Interview fand in einem Besprechungszimmer nach der Ausbildung statt. Dieser Ort wurde gewählt, weil er für Dilara den geringsten Aufwand bedeutete und ruhig war.

Aylin ist 16 Jahre alt und wurde in Berlin geboren. Ihre Eltern sind beide deutsch-türkische Staatsbürger mit kurdischen, armenischen und syrischen Wurzeln. Aylin lebt seit einigen Jahren in Österreich und hat eine Lehre zur Zahnärztlichen Fachassistentin begonnen, nachdem sie die HLWA-Schule abgebrochen hatte. Aylin besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft. Sie meldete sich zu einem Interview, nachdem sie von Dilaras Teilnahme (sie sind miteinander befreundet) an der Studie erfahren hatte, und zeigte sich offen und reflektiert, wenn es darum ging, ihre persönlichen Erfahrungen mit der Staatsbürgerschaft und Zugehörigkeit zu teilen. Da Aylin EU-Bürgerin ist, unterscheidet sie sich in rechtlicher Hinsicht wesentlich von den anderen drei interviewten Jugendlichen, die keinen EU-Pass besitzen.

Adam ist 20 Jahre alt und wurde in Budapest, Ungarn, geboren. Seine Mutter stammt ebenfalls aus Ungarn, sein Vater aus Deutschland. Aufgrund des Berufs seines Vaters lebte die Familie zunächst einige Jahre in Ungarn, dann in Italien, bevor sie sich dauerhaft in Österreich niederließ. Adam ist ungarischer Staatsbürger und in Österreich aufgewachsen, wo er auch seine gesamte Schullaufbahn absolviert hat. Seit etwa einem Jahr lebt er im Ausland, da er dort ein Studium begonnen hat. Adam wurde über eine Arbeitskollegin der Forscherin, deren Sohn er ist, rekrutiert. Ein persönlicher Kontakt zur Forscherin bestand vor dem Interview nicht. Er ist ebenfalls EU-Bürger und unterscheidet sich damit ebenfalls in rechtlicher Hinsicht wesentlich von den anderen drei interviewten Jugendlichen, die keinen EU-Pass besitzen.

Farzan ist 17 Jahre alt, wurde in Wien geboren, nachdem seine Eltern 2006 aus Afghanistan nach Österreich geflüchtet waren. Er ist das fünfte von acht Geschwistern und wuchs in verschiedenen Wiener Bezirken auf. Farzan besitzt keine österreichische Staatsbürgerschaft, sondern einen sogenannten „grauen Pass“/Konventionsreisepass, was bei Reisen im Ausland deutlich problematischer ist. Derzeit besucht er die HTL im zweiten Jahr. Das Interview wurde durch die Schwester von Farzan, die Freundin der Forscherin ist, ermöglicht. Sie selbst besaß ebenfalls keine Staatsbürgerschaft und schlug vor, Farzan, den die Forscherin zuvor nicht kannte, zu interviewen. Das Gespräch war eher kurz, da Farzan etwas zurückhaltend in seiner Narration war.

Katarina ist 23 Jahre alt und wurde in Mödling, Niederösterreich, geboren. Sie ist Staatsbürgerin von Bosnien und Herzegowina und ist in Österreich aufgewachsen. Ihre gesamte Schulzeit absolvierte sie in Wien. Derzeit ist sie Studentin und arbeitet in einer Bank, um ihren Lebensunterhalt selbständig zu finanzieren. Obwohl sie in Österreich geboren ist, besitzt sie bis heute keine österreichische Staatsbürgerschaft, da ihr Vater sich in ihrer Kindheit bewusst gegen eine Einbürgerung entschieden hat. Katarina hat inzwischen selbst einen Einbürgerungsantrag gestellt, der aktuell noch läuft. Katarina wurde über eine private Empfehlung aus dem erweiterten Umfeld der Forscherin für das Interview gewonnen. Ein direkter persönlicher Kontakt zur Forscherin bestand vor dem Gespräch nicht.

4.2 Analyse der narrativen Interviews

Die Interviews wurden zunächst einzeln, line by line oder in kurzen Passagen kodiert. Das ergab zunächst insgesamt 1500 Kodes, welche miteinander verglichen und gruppiert wurden. Die Kategorienbildung und Kodierung des Datenmaterials wurde in mehreren Schritten gemacht. Nachdem die Interviews geführt und transkribiert wurden, kam es zur offenen Kodierung, danach zur axialen Kodierung und anschließend zur selektiven Kodierung. Das Ziel war es, die Beziehung und die Bedeutung zwischen den Interviews zu verstehen sowie wiederkehrende Muster und Themen zu identifizieren. Im Anschluss wurden dann die am häufigsten vorkommenden oder die zentralen Kategorien und Subkategorien erfasst und je nach Bedarf bearbeitet. Dieser Schritt sollte das ausgewertete Material verdichten und so ein tiefergehendes Verständnis für die

untersuchte Thematik ermöglichen. Schlussendlich wurde folgende Kernkategorie dieser Forschungsarbeit generiert:

„Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Kontext des Nicht-Staatsbürger:innenstatus“

4.3 Identifikation von Mustern und Themen

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Masterarbeit kann hier nicht die gesamte Kodierung/Kategorisierung präsentiert werden. Daher wurden selektierte Codes und Ausschnitte aus dem Datenmaterial ausgewählt, welche die Forschungsfrage **„Wie erleben und deuten Jugendliche ohne österreichische Staatsbürgerschaft ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Exklusion und Inklusion?“** zu beantworten versuchen. Im nächsten Unterkapitel werden die Hauptkategorien und ihre Subkategorien vorgestellt. Die Vorstellung der Hauptkategorien und Subkategorien soll durch ausgewählte, thematisch passende Interviewausschnitte veranschaulicht werden. Das Datenmaterial gibt eine Einsicht in wiederkehrende Deutungsmuster, strukturelle Bedingungen und individuelle Umgangsweisen. Außerdem beleuchtet es das damit verbundene Spannungsfeld zwischen rechtlichem Status, gesellschaftlicher Positionierung und Identitätsarbeit.

4.3.1 Diskriminierung und gesellschaftliche Exklusion

Subkategorie: Ausgrenzung am Arbeitsmarkt

Worüber einige der Jugendlichen in den Interviews berichtet haben, ist das Thema erfahrener Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt, welche eine Verbindung mit dem fehlenden österreichischen Pass zu haben scheint. Sie reden über strukturelle Hürden sowie Vorurteile von Seiten der potenziellen Arbeitgeber:innen. Außerdem berichten einige über scheinbar große Enttäuschungen im Bewerbungsprozess, welche ihre Ausbildungslaufbahnen beeinflusst haben.

Dilara beschreibt in ihrem Interview ihre Erfahrungen am Arbeitsmarkt. Sie war, nachdem sie die Schule abgebrochen hatte, auf der Suche nach einer technischen Lehrstelle. Laut ihrer Schilderung blieb die Suche erfolglos. Sie erzählte von negativen Erfahrungen in Bezug auf ihre türkische Staatsbürgerschaft sowie von Diskriminierungserfahrungen:

„Bei dem Arbeitsmarkt und so wurde es schwieriger mit dem türkischen Pass, weil Ausländerin⁸, gar nicht Österreicherin, und so, ohne türkischen/also ohne österreichischen Pass, wurde es dann schwieriger, dass ich dann überlegt habe, doch einen österreichischen Pass zu machen [...] Sie haben es auch öfters erwähnt, ohne einen österreichischen Pass geht sowas nicht und haben mich dann so abgelehnt und so musste ich weitersuchen.“ (Dilara, Z. 23–29).

„Ich würde mich wohler fühlen, weil ich daran glaube, dass ich vielleicht eine echte Chance hätte, bei den Lehrstellen oder am Arbeitsmarkt endlich dort zu arbeiten, wo ich immer schon hinwollte. Ich hoffe einfach, dass es dadurch besser wird als bisher und ich meinen Träumen nachgehen kann, Träume, die ich ohne österreichische Staatsbürgerschaft bisher nicht verwirklichen konnte.“ (Dilara, Z. 260–266).⁹

Laut ihrer Erzählung haben diese Ereignisse dazu geführt, dass sie in Erwägung gezogen hat, doch die österreichische Staatsbürgerschaft zu beantragen, damit sie bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat. In einer Passage kommt Dilaras Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung sowie beruflicher Teilhabe zum Ausdruck. Dies verdeutlicht den Zusammenhang zwischen der Staatsbürgerschaft und der empfundenen Handlungsfähigkeit oder Handlungsunfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt sowie das Gefühl, dass die Jugendlichen nur dann inkludiert und gleichberechtigt sein können, wenn sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Es fällt außerdem auf, dass sie den Pass als eine Art Schlüssel zu ihren beruflichen Wünschen und Träumen sieht. Dilaras Aussage bringt das Spannungsfeld zwischen rechtlicher Zugehörigkeit zum Staatsverband und der Arbeitsmarktteilhabe für viele Jugendliche ohne österreichischen Pass zentral zum Ausdruck.

⁸ Auf Grund von Authentizität wurden in den ausgewählten Passagen die Aussagen inkl. grammatikalischen Fehlern drinnen gelassen, da sie die Sprechweise der Jugendlichen zum damaligen Zeitpunkt repräsentiert haben.

⁹ Die Interviewaussage wurde behutsam sprachlich geglättet und bei Bedarf in indirekter Rede übertragen, um sie leserfreundlich im wissenschaftlichen Fließtext wiederzugeben. Die Aussageintention wurde inhaltlich unverändert übernommen. Dieses Vorgehen soll eine Balance zwischen wörtlicher Wiedergabe und analytischer Lesbarkeit fördern.

Auch Aylin berichtet von Einschränkungen für ihren Berufswunsch aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit. Besonders hat sie dies bei ihrer Berufswahl geschildert. Aylins Erfahrungen in Bezug auf ihren Berufswunsch führten dazu, dass sie auch ähnlich wie Dilara bestimmte Berufsträume früh aufgeben musste. Die rechtlichen Voraussetzungen für die Ausbildung und Ausübung eines Jobs im öffentlichen Dienst machen hier einen klaren Exklusionsmechanismus zwischen österreichischen Staatsbürger:innen und Nicht-Staatsbürger:innen sichtbar. Trotz der Hürden, auf die Aylin gestoßen ist, berichtet sie von einer erfolgreichen Bewerbung, bei der ihre Herkunft sowie ihre Staatsbürgerschaft kein Hindernis darstellten.

„Ich wollte eine Zeit lang ins Bundesheer gehen [...] oder als Polizistin arbeiten. [...] Aber nachdem man nicht als deutsche Staatsbürgerin in Österreich als Beamtin arbeiten kann, wird es schwierig. Deswegen sind diese Berufe für mich auch schnell weggefallen.“ (Aylin, Z. 678–683)

„Ich habe über 100 Bewerbungen geschrieben und meine erste Bewerbung habe ich an meine jetzige Arbeitsstelle tatsächlich geschrieben. Ich habe ihr gesagt, dass ich Türkin bin. (...) Weil meine Mutter das gesagt hat. (...) Ich habe ihr danach aber auch schon erklärt: ‚Ich bin Kurdin, Armenierin, ist das ein Problem für sie?‘ Hab ich gesagt, und sie so: ‚Nein, mich interessiert nicht deine Herkunft, sondern wie gut du deine Arbeit machst, und solange du das machst, was ich dir sage.‘“ (Aylin, Z. 666–672)

Ihre Aussagen geben den Anschein, dass sie sich intensiv mit ihren Wurzeln und ihrer Zugehörigkeit im Bereich Arbeitsmarktinklusion und -exklusion auseinandersetzt. Auffällig ist, dass sie sich nicht als Deutsche bezeichnet, obwohl sie diese Staatsbürgerschaft besitzt, sondern sich als Türkin, Kurdin und Armenierin identifiziert. Sie wählt somit eine hybride, multiethnische Identität, um sich im Bewerbungsprozess zu präsentieren und herauszufinden, ob dies für sie ein Nachteil sein könnte. Aylins Erfahrung zeigt zum Schluss, dass individuelle Offenheit und eine inklusive Haltung seitens der Arbeitgeber:innen eine zentrale Rolle bei der Überwindung struktureller Exklusion spielen kann.

Fazit:

Im Interview berichten zwei von fünf Jugendlichen rückblickend über ihre Erfahrungen zum Thema Berufswahl, Berufseinstieg und die Suche nach einem Ausbildungsplatz. Dabei machten sie Erfahrungen, wie der Staatsbürgerschaftsstatus eine Barriere beim Zugang zum Arbeitsmarkt darstellen kann. Dabei geht es nicht immer nur um rechtliche Rahmenbedingungen, sondern auch um die soziale Wahrnehmung und Praktiken, welche die Zugehörigkeit verhandeln.

Subkategorie: Staatsbürgerschaft als Differenzmarker

Ein wiederkehrendes Thema, das sich in den narrativen Interviews beobachten lässt, ist die von den Jugendlichen empfundene Differenzierung zwischen Österreicher:innen/EU-Bürger:innen und den Menschen ohne solchen Status. Die Behauptungen der Interviewten lassen darauf hindeuten, dass praktisch rechtliche und emotional symbolische Trennung bei den Jugendlichen empfunden wird. Diese lassen sich in Alltagskontexten beobachten.

Katarina, eine von den fünf interviewten Jugendlichen, verfügt über keine österreichische, sondern eine bosnische Staatsbürgerschaft und spricht über ihre Erlebnisse. Sie gibt Einblick in ihre Erfahrungen, insbesondere in eine bestimmte Szene, die in der Schule stattfand. Sie schildert eine Situation, in welcher die Staatsbürgerschaft in subtiler Weise als Zugehörigkeitsmarker dient, in Katarinas Beispiel bei der Vergabe von Informationen durch das Bundesheer in ihrer Klasse gegenüber ihren Mitschüler:innen. In diesem Abschnitt ist zu entnehmen, dass die Jugendliche diese subtilen, internalisierten Exklusionsmechanismen entweder gar nicht wahrnimmt oder laut ihrer Aussagen als „nicht schlimm“ empfindet. Nach außen hin scheint es für sie keine große Sache zu sein. Gleichzeitig entsteht jedoch der Eindruck, dass sie diese Erfahrungen durchaus beschäftigen. So etwa in der Situation, in der alle anderen Jugendlichen einen Brief für das Bundesheer erhalten haben, sie selbst jedoch nicht. Diese Situation zeigt auch, dass manche Jugendliche nicht mit den Rechten und Pflichten einer Staatsbürgerschaft vertraut sind, welche ihnen aufgrund einer anderen Nationalität verwehrt bleiben. „In der Schule zum Beispiel, [...] es gab einmal so einen Tag, wo man als, als Mädchen in der Schule auch so einen Brief vom Bundesheer bekommen hat, und man durfte halt einen Tag zusehen oder so, oder dabei sein, ich weiß es nicht, und dann haben alle in der Klasse drüber geredet, dass sie diesen Brief bekommen haben. Und ich so: ‚Hey, ich habe das nicht bekommen.‘ Und dann, ähm, hat die Lehrerin gesagt:

„Ja ja, das bekommen österreichische Staatsbürger.“ (lacht). Und dann ich so: „Ah ja, das wird wahrscheinlich der Grund sein, warum ich das nicht bekommen habe.“ [...] Es war halt einfach so das Gefühl, alle reden drüber und alle wollen hin, und ich wusste nicht einmal, worum es geht.“ (Katarina, Z. 256–267)

Für Aylin wiederum scheint die Bedeutung der Staatsbürgerschaft im Hinblick auf die Vielzahl von Beschränkungen und Zukunftsperspektiven funktionaler Natur zu sein. Sie entscheidet sich bewusst für die deutsche Staatsbürgerschaft, die sie durch ihre Geburt in Deutschland sowie den rechtlichen Status ihrer Eltern erworben hat. Sie berichtet darüber, dass ihrer Ansicht nach eine deutsche Staatsbürgerschaft ihr Vorteile und visafreie Einreise in Länder wie den USA oder Asien ermöglicht.

„Also mit 18 Jahren kann ich entscheiden, ob ich die türkische oder die deutsche haben möchte. [...] Ich entscheide mich für die deutsche. Ich weiß, damit hat man mehr Privilegien, meiner Meinung nach. In mehreren Ländern einreisen kann, als wenn ich jetzt die türkische Staatsbürgerschaft annehme. Und ich fühle mich nicht als Türkin, warum soll ich die Staatsbürgerschaft annehmen. [...] Ich brauch trotzdem für viele Länder ein Visum [...] deswegen werde ich mich eher dafür entscheiden.“ (Aylin, Z. 22–33)

Adam reflektiert aus seiner Perspektive, der Perspektive eines EU-Bürgers, wie stark die Unterschiede innerhalb Europas von seiner EU-Mitgliedschaft beeinflusst werden. Er meint, dass er als ungarischer Staatsbürger davon im Vorteil ist und der Gleichberechtigung beim Zugang zu Ausbildungsplätzen, Auslandsstudium, Arbeitsmarkt und anderen Vorteilen. Adam ist durch seine EU-Staatsbürgerschaft mobil und kann überall hinreisen. Er sieht keine Nachteile für seine aktuellen Bedürfnisse und meint, dass es für ihn deshalb keine Rolle spielt, ob er auf dem Papier als Ungar oder Österreicher gilt. Was er jedoch sehr wohl reflektiert, ist, dass es Personen, die keine EU-Staatsbürger:innen sind, anders ergeht. Er ist sich dessen bewusst, dass es einen Unterschied macht und Nicht-EU-Staatsbürger:innen Zugang zu Vorteilen verwehrt und erschwert wird.

„Also alles innerhalb der EU funktioniert für mich. Ich kann überall hinreisen, ich habe kein Problem. Also da macht es keinen Unterschied, ob ich jetzt aus Ungarn bin oder aus

Österreich auf Papier. Und solange das jetzt keine logistischen Schwierigkeiten bereitet, ist mir das eigentlich prinzipiell sehr wurscht. [...] Also ich habe Zugang zu Studienunterstützung vom österreichischen Staat, weil ich da hauptgemeldet bin, also dadurch, dass das funktioniert [...] mit der EU ist ein sehr gutes Konzept. Aber was ich mir vorstellen kann ist, wenn man zum Beispiel aus einem Nicht-EU-Land kommt, dass es dann schon noch einen Unterschied macht, wenn man dann offiziell Staatsbürger wird, weil man dann hat, okay, dann hat man auch wirklich den Zugang zu all den Dingen.“ (Adam, Z. 565–569 & 721–729)

Farhad erzählt, dass er keinem nationalen Staat zugehörig ist, da er über einen „grauen Pass“ verfügt. Da er kein Staatsbürger eines offiziellen Landes ist, erfährt Farhad von den fünf Jugendlichen die meisten rechtlichen Benachteiligungen. Er beschreibt die Nachteile, die sich aus der fehlenden Staatsbürgerschaft ergeben, und spricht darüber, dass er begrenzte Möglichkeiten hat, an internationalen Reisen teilzunehmen. Ihn scheinen vor allem Kontrollen und Einschränkungen bei Ein- und Ausreisen, die einen wesentlichen Unterschied für ihn – vor allem bei Schul- oder Studienreisen darstellen, zu belasten. Farhad empfindet solche Mobilitätseinschränkungen als Benachteiligung, insbesondere im Vergleich zu Mitschüler:innen, die aufgrund ihres Staatsbürgerschaftsstatus nicht mit derartigen Hürden konfrontiert sind.

„Man hat also nicht viele Vorteile, wenn man keine Staatsbürgerschaft hat. Zum Beispiel beim Reisen habe ich gesagt, man darf nur innerhalb der EU, und zum Beispiel darf ich nicht nach Afghanistan, weil ich ja diesen grauen Pass habe. Wenn ich die Staatsbürgerschaft habe, kann ich dann wieder dorthin reisen. [...] Leute, die im Gymnasium sind und dann für eine Sprachreise nach Irland fliegen, [...] die keine Staatsbürgerschaft haben, die müssen dann extra dafür ein Visum beantragen, das wirklich sehr stressig ist. Hätten sie eine Staatsbürgerschaft, müssten sie das nicht machen.“ (Farhad, Z. 228–230) (Farhad, Z.228–230 & 206–209)

Fazit:

Die Erzählungen der Jugendlichen verdeutlichen, dass es einen Unterschied zwischen österreichischen Staatsbürger:innen/EU-Bürger:innen und denen ohne diesen Status gibt. Der fehlende Zugang zu bestimmten Rechten, wie dem Zugang zu internationaler Mobilität und Informationen (z. B. über das Bundesheer), erzeugt bei einigen Jugendlichen ein spürbares Gefühl der Andersartigkeit und Ausgrenzung. Dies lässt sich auch im Fall von Aylin und Adam zeigen, die beide äußern, dass sie als EU-Bürger:innen deutliche Erleichterungen in Bezug auf Mobilität und Rechte erfahren und sich bewusst sind, dass andere Personen ohne diesen Status ihre Rechte anders wahrnehmen. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die österreichische/EU-(Staats)bürgerschaft symbolische Machtverhältnisse mit sich bringt, sowie als Zugehörigkeitsmarker dient und somit das Leben der Jugendlichen entweder einfacher oder schwieriger gestaltet.

Subkategorie: Schule als Schauplatz von Inklusion und Exklusion

Die Schule erscheint in den Narrativen der Jugendlichen als ein Ort doppelter Bedeutung: einerseits der Inklusion und Förderung, andererseits der Exklusion und Diskriminierungserfahrungen. Diese Ambivalenz zeigt sich deutlich, da die Jugendlichen die Schule sowohl als Sozialisationsort als auch als Raum der Ausgrenzung aufgrund natio-ethno-kultureller Erfahrungen erleben.

Aylins Schilderung trägt zur erweiterten Betrachtung der Subkategorie „Schule als Schauplatz von Inklusion und Exklusion“ bei, indem sie auf subtile Formen der Diskriminierung im schulischen Bewerbungsprozess aufmerksam macht. Diese Erfahrung weist auf strukturelle Ausschlussmechanismen hin, die bereits an Schulen, vor allem in Schulübergängen, wo das Auswahlverfahren viel strenger ist, wirksam werden. Aylins Wunsch, dass Herkunft und Name keine Rolle spielen sollten, verdeutlicht die Notwendigkeit, diskriminierungskritische und chancengerechte Pädagogik zu implementieren, die Diversität nicht als Defizit, sondern als Ressource betrachtet. Die wiederholte Diskriminierung und das Fehlen von Unterstützung führten bei der betroffenen Jugendlichen zum Schulabbruch. Auf das Fehlen eines positiven Schulumfeld, welches die Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit fördert, reagierte Aylin mit Entfremdung und Hemmung bezüglich ihrer Zukunftsperspektive. Um den stressigen und belastenden Situationen

in der Schule zu entkommen, suchte Aylin nach Alternativen und machte eine Lehre statt die weiterführende Schule zu besuchen.

„Aylin: Ich habe mich an einer Schule beworben. In der HAK [...] Ich habe einen relativ ausländischen Nachnamen. [...] Ich heiße nicht, keine Ahnung: 'Müller' mit Nachnamen, kann ich sagen. Ich habe ein Vorstellungsgespräch in einer Schule gehabt. Und ich hatte alles Einser. [...] Ich hatte eine Freundin, sie hatte einen richtigen österreichischen Nachnamen und einen Vornamen und alles. Die haben auf die Staatsbürgerschaft geschaut. Sie haben gesagt: 'Wie kannst du Deutsche sein?' ,Ich so: Ja, ich bin in Deutschland geboren.' Sie so: ,Aha, okay.' Meiner österreichischen Freundin wurde keine einzige Frage über die Staatsbürgerschaft gestellt etc. Und aber auch gleichzeitig, sie hatte schlechtere Noten als ich. Sie wurde aufgenommen und ich nicht. Und das ging vielen ausländischen Mädchen an dieser Schule so. Es ging einfach vielen gleich. [...] Warum bin ich was Schlechteres, obwohl ich bessere Noten habe? “ (Aylin, Z. 585–600)

„Ich bin Migräne-Patientin. Und die Lehrerin wollte mich nicht einen Schluck Wasser trinken lassen. [...] Und ich habe ihr dann gesagt: ,Ich werde jetzt Wasser trinken, weil ich bin Migräne-Patientin und ich brauche Wasser einfach auch, um klar zu denken. Einfach um keine Kopfschmerzen zu bekommen. [...] Das war ein Fehler meinerseits. Ich habe dann auf den Tisch gehauen und gesagt: ,Sie lassen mich jetzt einfach mein Wasser trinken. Was ist so schwer daran?' (..) Die Lehrerin hat dann angefangen, mich anzuschreien. Hat gesagt: ,SITZ!' Sie hat einfach nur: ,Sitz' gesagt. Ich habe sie angeschaut und hab gesagt: ,Sehe ich für Sie aus wie ein Hund?' Und sie hat dann sowas Ähnliches gesagt: ,Ja, da wo du herkommst, sehen doch alle so aus.' Wie die Hunde sozusagen. [...] Also ich habe angefangen zu weinen und bin aus der Klasse gerannt. [...] Ich glaube, das war so die krasseste Sache, die ich in der Schule erlebt hab bis jetzt.“ (Aylin, Z. 84–95)

„Nach diesem Ereignis war ich vier Monate lang nicht in der Schule. [...] Es war einfach zu viel für mich an dem Tag. Und deswegen habe ich gesagt, ich distanziere mich von den beiden, auch wenn ich dann eine schlechte Note in dem Fach bekommen sollte. Es war mir egal. Aber meine mentale Gesundheit steht darüber, ob ich gute Noten hab oder nicht.

[...] Ich war dann noch weiter in der Schule, weil ich natürlich den Abschluss machen musste, mein neuntes Schuljahr. [...] Ich war meistens alleine dort. [...] Ich habe keine Unterstützung von jemandem gehabt. Und dann habe ich mir am Ende des Schuljahres eine Lehre gesucht.“ (Aylin, Z. 111–120 & 217–221)

Dilara beschrieb ebenfalls eine Situation, in welcher sie sich in der Schule als anders gefühlt hat, insbesondere dann, wenn die Lehrer:innen ihren Hintergrund thematisierten oder infrage stellten. Dilaras Erzählungen lassen sich so deuten, dass sie Erfahrungen mit Ausgrenzung in der Schule gemacht hat. Als Erstes fühlte sie sich in der Schule ausgeschlossen, weil sie die Einzige in ihrer Klasse war, die keinen österreichischen Pass hatte, und ihre Herkunft immer wieder thematisiert wurde. Dies führte dazu, dass sie sich immer weniger zugehörig fühlte.

„Wir haben auch über die EU geredet. Dann haben wir das Thema gewechselt und sind zu Österreich gekommen. Und so haben wir dann über den österreichischen Pass geredet. Und er hatte es mit dem Thema ein bisschen übertrieben, indem er seinen Pass mitgenommen hat. Ich denke mal, das war so geplant, als er das mitgenommen hat. Er hat es so mit ur Stolz gezeigt und hat zu mir gesagt: ‚Ja, Sie haben immer ihren türkischen Pass dabei, könnten Sie uns das nicht zeigen, damit wir einen Unterschied zeigen können? So. Ja, das und das ist anders so‘ Und ich hatte es wirklich dabei, weil ich trag es halt immer mit mir und ja. [...] War ein bisschen erniedrigend für mich. Ich bin danach auch direkt zum Direktor gegangen, meinte so: Ob das überhaupt der Lehrer machen darf? Er meint so: ‚Natürlich nicht, aber wenn er da so was im Unterricht macht, gehört das vielleicht auch zum Unterricht.‘ Und der Direktor hielt auch eher zu dem Lehrer. [...] Am nächsten Tag gab es dann den Elternsprechtag. [...] Ich habe das bei meiner Mutter angesprochen. Sie meinte: ‚So geht es gar nicht weiter. [...] ‚Es ist ein ganz normaler Pass, nur, dass wir nicht in diesem Land wohnen, wo wir eigentlich aufgewachsen sind, oder unsere Wurzeln herkommen.‘ Daraufhin meinte der Lehrer so: ‚Ja, Sie sind aber wortwörtlich, Ihr Kind ist wortwörtlich eine Ausländerin, gehört nicht zu Österreich.‘ Und da habe ich mich dann nach dem Elternsprechtag direkt abgemeldet.“ (Dilara, Z. 84–92 & 94–108)

Fazit:

Die geschilderten Passagen verdeutlichen, wie wichtig es ist, dass junge Menschen in ihrer Vielfalt ernst genommen werden. Ihre Erfahrungen machen deutlich, dass Schulen nicht nur zum Lernen da sind, sondern auch ein Ort sein können, an dem Ausgrenzung passiert. Die wiederholte Diskriminierung und das Fehlen von Unterstützung führten bei der betroffenen Jugendlichen zum Schulabbruch.

Positive Gegenbeispiele: Inklusion durch Haltung zur Diversität

Neben negativen Erfahrungen darf man auch die positiven Erfahrungen nicht vergessen, denn drei von fünf Jugendlichen berichteten hauptsächlich positiv über ihre Schulzeit. Es ist aber auch zu erwähnen, dass die drei Jugendlichen, die nur Positives über ihre Schulzeit berichteten alle eine höhere Schule besuchten und anscheinend auch gute Leistungen in der Schule erbrachten. Vielleicht besteht auch ein Zusammenhang damit. Man könnte vermuten, dass Jugendliche, die sich diskriminiert und sich nicht zugehörig fühlen, von den Schulen nicht genug Förderung und Akzeptanz erhielten. Das ist jedoch eine Interpretation die durch weitere Forschung belegt werden sollte. Der Forschenden sind diese möglichen Zusammenhänge aufgefallen, während sie die Interviews führte. In fünf Interviews waren zwei Jugendliche mit negativen Erfahrungen in Ausbildungsverhältnisse gelangt, während andere, die positive Erfahrungen aufwiesen, in höheren Schulen sowie an Universitäten ihre Ausbildungslaufbahn fortsetzten.

Adam schildert etwa, dass er sich in der Schule sehr wohl gefühlt habe und sich als Teil der Gemeinschaft empfand. „Ich habe mich jetzt nie gefühlt, als wäre ich jetzt kein Teil von der Klasse oder kein Teil von der Gemeinschaft, in der ich lebe.“ (Adam, Z. 420f.) Im Interview erzählt er ausführlich über seine Kindergartenzeit, seine Schulzeit in der Privatschule und auch über positive Erfahrungen mit Vielfalt und Diversität an der derzeitigen Privatuniversität im Ausland, wo er wiederum von internationalen Mitstudierenden umgeben ist und das Thema Herkunft keine Rolle spielt. In der Schule erfuhr er Gefühle von Zugehörigkeit, Respekt und Unterstützung und meinte, dass seine Herkunft im Alltag nicht problematisiert wurde.

Farhad erzählt über seine Volksschulzeit und generell seine Schulzeit als positiv sowie als einen Raum für Anerkennung und schöne Erinnerungen: „Also ich hatte ja eine schöne Erinnerung als

ich ein kleines Kind war in der Volksschule. Also wir haben viel Spaß gehabt. Die Lehrer waren auch immer sehr nett und konnten auch gut mit Kindern umgehen.“ (Farhad, Z. 34–36)

Katarina, die in Österreich geboren ist, berichtet, dass sie in einem Bezirk aufgewachsen ist, der mehrheitlich von Menschen mit Migrationshintergrund bewohnt wird. In ihrer Klasse gab es Jugendliche aus unterschiedlichen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten, trotzdem erlebte sie ihre Schulzeit als inklusiv und durch Zusammenhalt geprägt: „Und ich erinnere mich sehr gerne an die Schulzeit zurück. Also, es gibt Leute, die hassen die Schule, hört man überall, ich fand, ich fand es echt eine schöne Zeit. Also alle haben sich super verstanden.“ (Katarina, Z. 328–331)

Nicht zu vergessen ist, dass jede Erfahrung eine subjektive Erfahrung ist, dass die Schilderungen der Jugendlichen subjektive Eindrücke wiedergeben und dass man Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten muss, um endgültige Schlüsse ziehen zu können. Neben negativen Erfahrungen an den vorigen zwei Schulen berichtet Dilara auch über positive Erfahrungen an der neuen Schule, wo mehr Diversität herrschte und ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit sowie ihr Aussehen keine Rolle zu spielen schien. Sie erzählt außerdem von ihrem Jugendcoach, der sie durch die schwierige Phase begleitet hatte und ihr das Gefühl gab, akzeptiert und unterstützt zu werden. Diese positiven Erfahrungen an der Schule könnten darauf hindeuten, dass gender- und diversitätssensibles sowie unterstützendes Personal sich positiv auf Schüler:innen auswirkt und unterstützend sein kann.

„Als ich die Schule gewechselt habe, weil in meiner alten Schule gab es halt keine Person, die mich verstanden hat. In meiner neuen Schule gab es dann meinen Jugendcoach, der mir bei allem geholfen hat. [...] Ich erzählte ihm meine Probleme, was meine Ängste sind. [...] Er war der Einzige, der mich wirklich verstanden hat. Wegen meinem Pass, wegen meiner Nationalität oder wegen meiner Hautfarbe. [...] Es war definitiv sicherer, weil ich gemerkt habe, es versteht mich jemand.“ (Dilara, Z. 361–390)

Fazit:

Die Erlebnisse der Jugendlichen geben einen Einblick in ihre Lebensrealitäten im schulischen Kontext. Einige von ihnen erlebten Diskriminierung und Ausgrenzung. In zwei von fünf Fällen wurde die Schule zu einem Ort, an dem die Jugendlichen sich nicht akzeptiert fühlten und von

denen, die in einer Machtposition waren (Lehrkräfte, Direktor:innen), keine Unterstützung bekamen. Dies führte zu negativen Auswirkungen auf ihre schulische und soziale Entwicklung und schien das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer marginalisierten Gruppe zu verstärken. Dennoch berichteten die Jugendlichen über überwiegend positive Erfahrungen an Schulen. Diese Aussagen belegen schlussendlich, dass schulische Inklusion keine Utopie sein muss, sie braucht jedoch eine bewusste diversitätssensible pädagogische Haltung und strukturelle Voraussetzungen. Die Schule sollte somit nicht nur als Bildungsinstitution, sondern auch als Ort der Inklusion und Unterstützung wahrgenommen werden, in dem alle Schüler:innen gleiche Chancen auf Anerkennung und Respekt haben, egal welchen Hintergrunds.

4.3.2 Erfahrungen mit Staatsbürgerschaft und politischer Partizipation

Subkategorie Erfahrungen mit dem aktuellen Staatsbürgerschaftsstatus

In den nächsten Passagen erzählen die Jugendlichen über ihren derzeitigen Staatsbürgerschaftsstatus. Die Aussagen der Jugendlichen decken eine größere Bandbreite von Perspektiven ab, unter anderem auch strukturelle Barrieren und rechtliche Unsicherheiten. Weitergehend geht es um das Thema, wie sie mit ihrer derzeitigen Situation umgehen. Ein Thema, das ebenfalls häufig vorkommt, ist die Erfahrung im Einbürgerungsprozess. Es wird über strukturelle und administrative Hürden berichtet, welche den Zugang zur österreichischen Staatsbürgerschaft für Jugendliche erschweren.

Farhad beschreibt gezielt seine derzeitigen Erfahrungen, die von einer prekären rechtlichen Situation geprägt sind. Da seine Eltern aus Afghanistan geflüchtet sind, ist er – trotz der Tatsache, dass er in Österreich geboren ist – staatenlos und besitzt keinen anerkannten Nationalpass, lediglich einen Konventionsreisepass, auch oft als „Grauer Pass“ bezeichnet. „Also, ich bin ja hier geboren und nicht in Afghanistan. Deswegen habe ich auch keine afghanische Staatsbürgerschaft. Und keine österreichische Staatsbürgerschaft. Also, ich habe gar keine.“ (Farhad, Z. 65–67) Seine Lebensrealität ist dadurch anders als die vieler Jugendlicher. In der Schule erlebt er ebenfalls Herausforderungen, etwa wenn er von Lehrkräften gefragt wird, welchen Pass er besitzt und wie sich das für ihn anfühlt. Für ihn ist dies eine Form der Markierung, die besonders bei Auslandsreisen am Flughafen spürbar wird, da er das Gefühl hat, dort strenger

kontrolliert zu werden. Dies stellt für ihn eine Barriere dar, da er nicht in das Heimatland seiner Eltern reisen darf.

„Da hat mich ein Lehrer noch gefragt, warum ich keine Staatsbürgerschaft habe. Also mein Klassenvorstand. Und ich habe ihm ja erklärt, dass meine Eltern hierher geflüchtet sind, und dass sie auch keine Staatsbürgerschaft haben. Ich bin hier geboren und habe wegen denen auch keine Staatsbürgerschaft bekommen, weil die keine hatten. (.) Und ja.“
(Farhad, Z. 50–54)

Aylin reflektiert generell kritisch über das Konzept der Staatsbürger:innenschaft und die generelle Notwendigkeit für Segregation. Sie äußert, dass die Staatsbürgerschaft ihrer Meinung nach nicht notwendig ist und dass alle Menschen gleichberechtigt sind – egal, welche Staatsbürgerschaft sie haben:

„Staatsbürgerschaft ist meiner Meinung nach unnötig. Wir leben alle hier. [...] Wir zahlen alle Steuern. Egal welche Staatsbürgerschaft man hat. [...] Wir tragen alle dem Land was bei. [...] Warum sollte ein Mensch, der in Österreich geboren ist, [...] nicht die österreichische Staatsbürgerschaft hat, etwas Schlechteres sein als ein Mensch, der die österreichische Staatsbürgerschaft hat?“ (Aylin, Z. 362–370)

Adam beschreibt seinen Umgang mit der Staatsbürgerschaft aus einer reflektierten und pragmatischen Perspektive. Er verbindet die Staatsbürgerschaft mit biografischen Übergängen und denkt auch genau über die Vorteile und Nachteile nach. Zum Beispiel hat er sich Gedanken gemacht, vor dem Wehrdienst die Staatsbürgerschaft zu erlangen. Da der Prozess der Einbürgerung sehr kompliziert war und sehr viele Dokumente und Zeit in Anspruch genommen hat, hatte er sich davon distanziert und sich dann entschieden zu studieren und nicht seine Zeit dafür aufzuwenden, da er genau dieselben Rechte in Österreich hat (außer gleiches Wahlrecht):

„Also ja, also ich fühle mich weder die Identifikation, dass mir das so wichtig ist, fällt weg, der praktische Grund spricht dagegen und dann auch noch einfach die Tatsache, dass ich keine Nachteile dadurch habe, dass ich Ungar bin. Da habe ich auch keine Motivation, das irgendwie zu ändern. Ob ich in Zukunft irgendwann mal vielleicht österreichischer

Staatsbürger werde, vielleicht, ich kann es nicht ausschließen [...] es ist ein Fragezeichen, aber es ist kein aktives, das ich mir stelle oder sonst was.“ (Adam, Z. 764–771)

Fazit:

Daraus lässt sich ableiten, dass die Jugendlichen Erlebnisse und Gefühle von rechtlicher Unsicherheit und institutioneller Intransparenz wahrnehmen. Es sollte angemerkt werden, dass der Staatsbürgerschaftsstatus mit Staatsbürgerschaftsrechten, dem Empfinden von Sicherheit, Zugehörigkeit und Würde für die Betroffenen verbunden ist.

Subkategorie: Wunsch nach Einbürgerung und die damit verbundenen Beweggründe

Der Einbürgerungsprozess wird von einigen der befragten Jugendlichen vielfach als bürokratische, langwierige und emotional belastende Hürde für sie und ihre Familien wahrgenommen. Gleichzeitig wird er mit dem tiefen Wunsch nach Sicherheit, Teilhabe und Sichtbarkeit innerhalb der Gesellschaft verbunden. Im theoretischen Teil wurden bereits einige der vielen Voraussetzungen beschrieben. Es folgen einige Passagen aus den Interviews, welche das Thema der Einbürgerung aus den einzelnen Perspektiven näher beleuchten.

Katarina spricht über die emotionale und praktische Erleichterung, welche sie sich durch die Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft erhofft, und darüber, dass sie die Verlängerung ihres Aufenthaltstitels, trotz der Tatsache, dass sie seit ihrer Geburt in Österreich lebt, alle paar Jahre durch einen bürokratisch mühsamen Prozess verlängern muss: „Es ist mir schon sehr wichtig, weil ich weiß, dass ich hier bleiben möchte und hier leben möchte und es wäre viel einfacher, wenn man jetzt nicht irgendwie alle sechs Jahre seinen Aufenthaltstitel verlängern muss.“ (Katarina, Z. 45–48)

„Also letztes Jahr habe ich das erste Mal selber verlängern müssen, weil, bis dahin hat es immer mein Vater mit mir gemacht. [...] Und als ich es das erste Mal selber gemacht habe, habe ich das erste Mal Angst gespürt, was ist, wenn sie es mir jetzt, aus welchem Grund auch immer, nicht geben. [...] weil was ist, wenn, wenn das mit der Uni nicht passt, [...] man muss ja arbeiten auch gehen, damit man das kriegt, man darf jetzt nicht irgendwelche Lücken haben. [...] Das heißt, plötzlich hatte ich so ein Gefühl von, oh Gott, ich habe

vielleicht so viel falsch gemacht und ein Angstgefühl einfach, was ist, wenn ich es jetzt nicht bekomme. Was ist, wenn ich jetzt nach Bosnien muss und (lacht). Das war so viel. Und, genau, aber es ist dann doch gut gelaufen. Es war halt sehr viel Papierkram wieder, sehr viel Wartezeit.“ (Katarina, Z. 64–88)

Die Aussagen machen deutlich, dass der bürokratische Aufwand insbesondere dann schwer wiegt, wenn die familiäre Unterstützung begrenzt ist oder Informationen nur unzureichend zugänglich sind. Somit war der ganze Prozess für sie sehr stressig. In diesem Ausschnitt erzählt Katarina außerdem, warum für sie die Erlangung der Staatsbürgerschaft von Vorteil wäre:

„Ich habe so eine komische Paranoia die ganze Zeit, was ist, wenn irgendwas ist und dann, ja, schieben sie mich ab [...] Das ist einerseits so für mich die Motivation so. Ich bin einfach da, ich mag es hier, ich liebe es hier zu wohnen und ich gehöre hierher. Und das ist dann irgendwie okay, aber man hat den anderen Pass. Das heißt gleich, man ist so, man hat, man ist nicht unbedingt eingeschränkt, aber man hat halt einen viel längeren Weg zu Dingen als andere Menschen, die die Staatsbürgerschaft haben. Also man hat viel mehr Papierkram, man hat viel mehr Pflichten, sich auszuweisen bei irgendeinem Magistrat, bei irgendeiner Abteilung. [...] Und andererseits auch einfach die Einfachheit, glaube ich. [...] Also, ich habe ja den mit freiem Zugang zum Arbeitsmarkt, also eigentlich, glaube ich, bin ich nicht so eingeschränkt im Job, aber trotzdem ist es irgendwo schöner, wenn man jetzt nicht nochmal extra den Ausweis schicken muss und sagen muss, ja, der geht eh bis da und da. (.)“ (Katarina, Z. 233–245)

Auch Dilara beschreibt die jahrelange Erfahrung, die sie mit dem Nicht-Besitz eines österreichischen Passes verbindet: „Ich habe echt oft überlegt, weil ich wurde einfach oft erniedrigt und es war halt so eine schwere Zeit ohne einen österreichischen Pass.“ (Dilara, Z. 182–184) Farhad betont darüber hinaus den Wunsch nach Gleichbehandlung von ihm und seinen Eltern. Sein Motiv für die Einbürgerung ist es, keine Benachteiligung mehr zu erfahren: „Also wir wollen das natürlich machen, damit wir nicht mehr benachteiligt werden, also damit wir keine Nachteile haben. (..) Ja. Zum Beispiel, wenn ich 18 werde, versuche ich. Also im nächsten Jahr versuche ich, meine Staatsbürgerschaft zu holen. Und, dass. (..) Und dass meine Familie auch eine bekommt.“ (Farhad, Z. 201–204) Adam ergänzt, dass selbst grundlegende

Dokumenten Anforderungen mit erheblichem administrativem, zeitaufwändigem und nicht in die Lebensplanung passenden Aufwand verbunden sein können: „Die haben uns eine Liste gegeben mit Dokumenten, die wir besorgen müssen. Das war elendslang und meine Eltern haben das dann alles besorgt [...] das war nämlich eben während der achten Klasse [...] Also dann verliere ich eben Zeit zwischen Schule, zwischen Wehrdienst und zwischen Uni und und das wollte ich dann nicht.“ (Adam, Z. 510–516 & Z. 527–531)

Ein zentrales Thema ist die tief verwurzelte Angst vor Ablehnung des Antrags und im schlimmsten Fall einer Abschiebung. Die Jugendlichen artikulieren diese Sorge in unterschiedlicher Intensität, doch allen gemein ist ein Gefühl grundlegender Unsicherheit. Aylin bringt diese Angst ebenfalls eindringlich zum Ausdruck und erwähnt dabei, ohne dass die Interviewende eine Frage zum Thema Abschiebung oder politische Parteien stellt, die populistische Partei FPÖ: „Aylin: Es ist einfach diese Dauerangst. [...] Dass wenn die FPÖ zum Beispiel an die Regierung kommt, dass man dann alles verliert. [...] Ich finde, jeder Ausländer hat ein bisschen diese Angst, dass man abgeschoben wird.“ (Aylin, Z. 508–519) Auch Katarina beschreibt die ständige Sorge, trotz jahrelangen Lebens in Österreich nicht anerkannt zu werden, und spricht sogar von einer „Paranoia“ (Katarina, Z. 233f.). Für Farhad wird diese Angst zusätzlich durch seine familiäre Verantwortung verschärft: „Dann würden sie mich dann abschieben und meine Familie auch, weil wir keine Staatsbürgerschaft haben.“ (Farhad, Z. 184–185) Diese Aussagen machen deutlich, wie sehr der rechtliche Status mit existenzieller Sicherheit verwoben ist und wie stark Jugendliche die politische Atmosphäre und potenzielle Restriktionen wahrnehmen.

Trotz ihrer belastenden Erfahrungen bringen die Jugendlichen auch konstruktive Vorschläge ein. Besonders Farhad plädiert für mehr Transparenz und Aufklärung, vor allem schon in der Schule im Rahmen eines Workshops: „[...] es soll jemand kommen und so alles erklären, wie man eine Staatsbürgerschaft, wie man dazu kommt. [...] Weil zum Beispiel die Menschen, die so wie ich keine Staatsbürgerschaft haben und wenig Wissen dafür haben, können sich darüber informieren.“ (Farhad, Z. 121–130) Katarina formuliert den Wunsch nach mehr personeller und struktureller Entlastung der Behörden und somit auch einem leichteren Zugang zur Einbürgerung: „Vielleicht mangelt es auch an Personal [...] die sich mehr Zeit nehmen, die Anträge genauer zu beantworten [...] dass das auch ein bisschen schneller vielleicht geht.“ (Katarina, Z. 433–436) Die

Aussagen machen deutlich, dass eine Verbesserung der institutionellen Kommunikation und die Entwicklung niederschwelliger Informationsangebote essenziell wären, um Vertrauen in das System zu fördern.

Fazit:

Die Beweggründe für den Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft sind für die Jugendlichen vielseitig und reichen von pragmatisch-rechtlichen Gründen bis hin zu emotionalen Bedürfnissen nach Zugehörigkeit und sozialer Akzeptanz im Sinne eines „emotionalen Symbols der Anerkennung“. In diesem Zusammenhang soll außerdem gesagt werden, dass obwohl das Thema „Abschiebung“ nicht explizit von der Forschenden abgefragt wurde, vier der fünf Jugendlichen eigeninitiativ Ängste und Befürchtungen bezüglich Abschiebung äußerten. Diese Ängste sind demnach ein unausgesprochener, allgegenwärtiger Begleiter im Alltag und verursachen ein Gefühl von Unsicherheit. Es zeigt sich, dass eine gerechte, transparente und unterstützende Gestaltung des Einbürgerungsprozesses für die Betroffenen notwendig ist. Dies ist insbesondere wichtig, um den Ängsten von Jugendlichen entgegenzuwirken und ihnen ein Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit zur Mehrheitsgesellschaft zu vermitteln.

Subkategorie: Erschwerte politische Partizipation

Nach der Analyse aller Interviews zeigte sich, dass das Thema politische Partizipation von Jugendlichen ohne österreichische Staatsbürgerschaft ein wichtiges und wiederkehrendes Motiv der Narration ist. Die Betroffenen sprachen von deutlich eingeschränkter bis hin zur unmöglichen politischen Partizipation, insbesondere im Kontext des Wahlrechts. Sie berichteten von einem starken Gefühl der Exklusion, welche mit dem Ausschluss aus politischen Entscheidungsprozessen einhergeht. Trotz dessen, dass die Befragten ihr gesamtes Leben in Österreich verbracht haben und sich diesem Land in hohem Maße verbunden fühlen, haben sie in Bezug auf politische Partizipation diskriminierende, problematische und undemokratische Erfahrungen erlebt

Besonders deutlich wird diese Problematik in den Aussagen von Dilara, die den Ausschluss vom Wahlrecht als zutiefst ungerecht empfindet: „Wenn schon jeder wählt, dann sollten auch Ausländer wählen, finde ich. [...] es wäre halt ur unfair, wenn Leute genau die Leute, die nichts

dafür können [...] dass die dann nicht wählen dürfen.“ (Dilara, Z. 337–342) Dilara bringt zum Ausdruck, dass ihrer Meinung nach Menschen, die keinen österreichischen Pass haben, durch ihr Dasein und Leben in Österreich gesellschaftlich verankert sind und daher auch ein Mitspracherecht bei politischen Entscheidungen haben sollten. Die Exklusion von politischer Partizipation wird dabei nicht nur als rechtlicher Mangel verstanden, sondern auch als Zeichen dafür, dass ihre politische Stimme und Mitbestimmung nicht wirklich zählen. Auch Farhad und Adam formulieren klare Forderungen nach einem erweiterten Demokratieverständnis, das über die Staatsbürgerschaft hinausgehen sollte: „Zum Beispiel, ich bin ja staatenlos. Obwohl ich hier lang lebe, kann ich nicht wählen. [...] Es herrscht schon ein bisschen eine Ungerechtigkeit dafür, finde ich.“ (Farhad, Z. 164–167) Farhad spricht sich ausdrücklich für ein Wahlrecht aus, das an den Lebensmittelpunkt und die Dauer des Aufenthalts von fünf Jahren (Adan, Z. 169f.) verbunden sein sollte.

Adam wiederum begründet seine Meinung aus einem moralisch-politischen Blickwinkel. Wer sich seiner Meinung nach mit einem Land identifiziert und langfristig sein Leben in Österreich verbringen möchte, sollte auch genauso das Recht haben, wie alle anderen politisch mitbestimmen zu dürfen. „Wenn jemand so eine Zeit lang in Österreich lebt, hier aufgewachsen ist und und so eine Verbindung zu dem Land spürt [...] Dann glaube ich schon, dass man da ein Recht [...] dass man dann wählen kann.“ (Adam Interview, Z. 631 – 640) Die politische Stimme jeder einzelnen Person wird von Adam als Voraussetzung demokratischer Teilhabe und Anerkennung verstanden, unabhängig von der derzeitigen Staatsbürgerschaft.

Katarina äußert ihre Unzufriedenheit mit ihren derzeitigen Rechten sowie denen der anderen Personen mit Migrationshintergrund. Sie findet es unfair, dass nicht die politische Meinung aller in Österreich lebenden Menschen zählt. „[...] ich interessiere mich schon für Politik [...] Und ich finde es schade, dass man da nicht seine/ dass die Stimme nicht zählt, wenn man hier da wirklich (..) ja, wenn man dazu, eigentlich dazugehört, aber halt laut Papier nicht. Ja.“ (Katarina, Z. 354–358) Besonders in der aktuellen Situation machen ihr manche politische Aussagen und die politische Stimmung im Land Angst. Sie findet es ungerecht, dass ihre Stimme nicht gehört wird, obwohl sie sich als Teil der Gesellschaft fühlt, lediglich aufgrund dessen, dass sie auf dem Papier anders vorgegeben ist.

Aylin sagt, dass sie sich nicht wirklich für die österreichische Politik interessiert. Als Erklärung sagt sie, dass sie in einer Familie aufgewachsen ist, in der nur über kurdische und türkische Belange gesprochen wurde. Für sie war Österreichs Politik nie wichtig oder ein Thema Zuhause. Sie sagt auch, dass sie in Österreich kaum mitbestimmen darf und nur die Bezirksvertretung wählen kann, das empfindet sie als sinnlos, weil es ihr im Leben nicht (politisch) weiterhilft. Dazu kommt, dass sie das Gefühl hat, sowieso nicht in Österreich bleiben zu dürfen. Sie kennt viele Menschen, die abgeschoben wurden oder illegal in Österreich leben, deshalb glaubt sie, dass ihr das auch passieren könnte, somit lässt sie das Gefühl von Unsicherheit anscheinend denken, dass es keinen Sinn macht, sich mit der österreichischen Politik zu beschäftigen. „Es klingt blöd, aber früher oder später werden wir eh aus Österreich wahrscheinlich ausziehen. Oder abgeschoben werden. [...] Ich kenne viele Leute, die schon abgeschoben wurden. Oder die illegal hier leben. Deswegen denke ich mir, was ist der Unterschied zwischen mir und ihm?“ (Aylin, Z. 480–486) Zusammenfassend könnte man aus ihren Aussagen entnehmen, dass sie sich nicht für die österreichische Politik interessiert, weil sie an erster Stelle sowieso nicht mitbestimmen darf, Angst hat abgeschoben zu werden und auf der anderen Seite auch in der Familie so sozialisiert wurde, dass sie sich für die Politik des Heimatlandes ihrer Eltern interessiert.

Fazit:

Die prekären Verhältnisse im Bereich der politischen Partizipation stellen für viele Jugendliche ohne österreichische Staatsbürgerschaft eine gravierende Barriere in ihrer demokratischen Mitbeteiligung und dem demokratischen Selbstverständnis des Nationalstaates sowie der, in der Demokratie plädierten, „Gleichberechtigung aller“ dar. Die Form der institutionellen Unsichtbarkeit sowie Nicht-Repräsentanz trägt zur Entfremdung und Exklusion der Befragten vom politischen System des Landes bei und steht somit im Widerspruch zur alltäglichen Lebensrealität der Jugendlichen, welche sich durchaus als Teil der österreichischen Gesellschaft betrachten. Daher sollte abschließend betont werden, dass Jugendlichen ohne österreichische Staatsbürgerschaft ebenfalls das Recht auf politische Mitbestimmung und Wahlteilnahme haben sollten. Sie erzählten, dass sie schon lange in Österreich leben, sich größtenteils hier zugehörig fühlen und Österreich als ihr Zuhause betrachten. Der Ausschluss vom Wahlrecht macht sich bei diesen Jugendlichen negativ bemerkbar. Sie fühlen sich sozial und politisch ausgeschlossen, besonders

wenn sie sich mit Österreich identifizieren. Eine von fünf äußerte ein politisches Desinteresse und als Grund nannte sie, dass ihre Stimme sowieso nicht zählt. Diese Jugendlichen scheinen dennoch zu wollen, dass die Politik sich weiterentwickelt und die Vielfalt der Gesellschaft nicht nur berücksichtigt, sondern politisch repräsentiert. Sie wollen mehr Möglichkeiten, sich politisch zu engagieren und die Gesellschaft und das Land, in dem sie leben, mitgestalten.

4.3.3 Soziale Einflüsse in der Zugehörigkeitswahrnehmung

Subkategorie: Familiärer Hintergrund und Zugehörigkeitswahrnehmung

Diese Subkategorie enthält Passagen, die betonen, dass soziale Einflüsse, insbesondere der familiäre Hintergrund, eine entscheidende Rolle bei der Formung der Zugehörigkeitswahrnehmungen von Jugendlichen spielen. Wenn Eltern aufgrund politischer Flucht migrieren oder Jugendliche in multikulturellen Umgebungen aufwachsen, können diese Erfahrungen ihre Identitätsbildung beeinflussen, da die Familie eine grundlegende Rolle bei der Sozialisation spielt.

Migration und politische Flucht scheinen Dilaras Biografie geprägt zu haben. Dilara berichtet, dass ihr Vater als politischer Flüchtling aus der Türkei nach Österreich kam und ihre Mutter in Österreich geboren wurde. Dennoch hat Dilara einen türkischen Pass, was interessant ist, da sie das Recht gehabt hätte, die Staatsbürgerschaft zu erhalten, aufgrund der Tatsache, dass ihre Mutter eine hat. Sie schildert nicht genau, warum das so ist. Aus Dilaras Erzählungen ist zu entnehmen, dass sie „stolz“ (Z.404) auf die Herkunft ihrer Eltern sei und ihren türkischen Pass auch immer wieder gerne bei sich trägt. Laut ihrer Aussage macht sie das, weil sie damit „angeben“ kann, dass sie in Österreich lebt mit einem Pass, den viele nicht akzeptieren. Sie bezeichnet sich selbst als „stolze Ausländerin“ (Z.408f.). Ihre Reaktion könnte man als Antwort und Widerstand zur Diskriminierung und Exklusion verstehen, welche sie erlebt hat.

Farhad verweist auf die Fluchterfahrungen seiner Familie. Seine Biografie sowie sein rechtlicher Status sind sehr von den Vorerfahrungen und dem Status seiner Eltern vorbestimmt. Er ist somit rechtlich von der Situation seiner Eltern abhängig. „Ja, meine Eltern sind 2006 hierher geflüchtet und 2007 bin ich dann hier geboren. [...] Also von Afghanistan hierher.“ (Farhad, Z. 12f.)

Migrationserfahrungen betreffen nicht nur die Elterngeneration, sondern auch die nachfolgenden Generationen in ihrer sozialen Verortung. Im Gegensatz zu Farhad hat Adam rechtlich andere Vorbedingungen, da seine Eltern EU-Bürger:innen sind. „Ja, meine Mama ist Ungarin und mein Papa ist Deutscher. Mein kleiner Bruder ist übrigens auch. Also auch Deutscher. (Adam, Z. 605-607.) Sein jüngerer Bruder wurde zwar in Österreich geboren, hat aber die deutsche Staatsbürgerschaft auf Grund der Entscheidung seines Vaters, der großen Wert darauf legte. Da Adam in Ungarn geboren wurde, hat er die ungarische Staatsbürgerschaft seiner Mutter bekommen. Adams Familie war somit aus der rechtlichen Perspektive in der Lage zu wählen und musste sich nicht mit prekären rechtlichen Verhältnissen auseinandersetzen.

Aylin, die ebenfalls deutsche Staatsbürgerin ist, hat aber andere familiäre Hintergründe. Ihr Vater ist politischer Auswanderer aus der Türkei, welcher aufgrund von seiner Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit in der Türkei, auswandern musste. Ihre Mutter ist ebenfalls aus einer Minderheit in Syrien und ist auch ausgewandert. In der Türkei lernte sie Aylins Vater kennen und emigrierte mit ihm gemeinsam nach Deutschland. Das heißt, die Familie von Aylin hat schon eine generationsübergreifende Migrationsgeschichte. Ihr Bruder ist in Deutschland geboren und sie auch. Die Familie zog erneut um, und zwar nach Holland und dann noch einmal nach Wien. Das heißt, Aylins Biografie ist, sowie die Biografie ihrer Eltern, durch Migration in mehreren Ländern verortet. Das verdeutlicht, dass der familiäre Hintergrund Aylins in Bezug auf die Einflüsse und die Wahrnehmung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit komplexer gestaltet ist.

„Mein Vater ist in der Türkei geboren, [...] Meine Mutter ist in Syrien geboren. [...] Sie ist dann in die Türkei gekommen, wo sie meinen Vater kennengelernt hat, wo sie dann zusammen nach Deutschland gekommen sind. [...] Ich bin dann 2007 geboren. In Berlin. Wir sind dann nach Holland umgezogen, [...] Und ja dann sind wir nach Wien gezogen.“ (Aylin, Z. 9–20)

Man kann daraus entnehmen, dass Aylin lernen musste, zwischen verschiedenen kulturellen Bezügen zu navigieren. Dieses Muster könnte darauf hindeuten, dass es für sie schwieriger war, ein konstant konsistentes Identitätsbild zu entwickeln. Die Aushandlung ihrer Identität musste immer wieder neu geschehen und sich an veränderte Umstände anpassen. Aylin berichtet auch,

dass ihre Eltern ihr nahegelegt haben, sich im sozialen Umfeld offiziell als Türkin zu bezeichnen. Dies sollte verhindern, dass sie soziale Nachteile und Diskriminierung aufgrund des Minderheitenstatus ihrer Eltern erfährt. Solche Handlungsanweisungen verdeutlichen, wie stark Zugehörigkeitszuschreibungen gesellschaftlich reguliert werden und wie sehr junge Menschen davon betroffen sein können. Bereits in der Volksschule war Aylin gezwungen, sich nach außen hin als jemand anderes zu präsentieren, um gesellschaftlich besser anerkannt zu werden und in der Gesellschaft besser existieren zu können.

Fazit:

Jugendliche sehen sich mit vielen verschiedenen Einflüssen konfrontiert, die ihre Selbstwahrnehmung und die Frage nach Zugehörigkeit beeinflussen können. Dazu gehören wie in den oben präsentierten Ausschnitten Migrationserfahrungen, politische Flucht, Staatenlosigkeit und familiäre Instabilität. Ihre Zugehörigkeit muss dadurch immer wieder neu ausgehandelt werden, vor allem wenn es um Fälle geht, wo Migration öfter in der Biografie eines Jugendlichen vorkommt. Bei all diesen Prozessen spielt der familiäre Hintergrund eine komplexe und dynamische Rolle.

Subkategorie: Definition und Umgang mit Herkunft

Die Subkategorie „Definition und Umgang mit Herkunft“ beschreibt die vielfältigen Perspektiven, wie Individuen mit der Herkunft ihrer Eltern umgehen und für sich eine eigene Definition in unterschiedlichen sozialen Kontexten aushandeln.

Aylin schildert, auf welche Art und Weise sie mit ihrer Herkunft in der Schule umgehen musste. Ihre Mutter hat ihr empfohlen ihre ethnische Zugehörigkeit sowie die Herkunft ihrer Eltern in der Schule zu verbergen, um nicht Erfahrungen von Diskriminierung und Exklusion zu erleben. Schon in der Volksschule musste Aylin sich als Türkin bezeichnen, anstatt als Kurdin. „Ich hatte viele Freundinnen. (..) Aber nicht viele davon wussten, dass ich Kurdin bin. Weil meine Mutter hat gesagt, ich soll sagen, dass ich Türkin bin. Damit so etwas wie in der Volksschule nicht noch mal passiert.“ (Aylin, Interview, 350-353) Ihr Umgang mit Herkunft ist somit von klein auf als ein konflikthaftes Thema gekennzeichnet. Aylin ist sich einerseits ihrer kurdischen Identität durch die familiäre Sozialisierung bewusst und andererseits wird ihr gleichzeitig beigebracht, dass sie ihre

ethnische Identität verbergen muss. Das zeigt die Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen ethnischer Minderheiten, hinsichtlich der Auseinandersetzung mit ihrer Herkunft sowie ihrer Kultur, auf. Sie versuchen sich anzupassen oder ihre Herkunft zu verbergen, um akzeptiert zu werden und Diskriminierung zu vermeiden.

Auch Adam spricht über seine Erfahrungen mit der familiären Herkunft, die bei ihm sehr divers ist, aber aus einem anderen Kontext. Seine Eltern kommen beide aus europäischen Ländern, die der EU angehörig sind. Adrian, der selbst in einem europäischen Land geboren ist, berichtet, dass er früher stolz gewesen war „Ungar“ zu sein, nicht wegen der nationalen Zugehörigkeit, sondern eigentlich aufgrund von familiärer Zugehörigkeit. Das Herkunftsland seiner Mutter verbindet er mit der dort lebenden Familie, welche er öfter besucht hat und von der er sich als ein Teil sieht. Er hat als Hobby in einem Verein Fußball gespielt, wo mehrere natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsvertretungen der Jugendlichen vertreten waren. Adam meint, dass er dort gerne seinen Migrationshintergrund erwähnt hat, da er im Kontext von Fußball, wo Nation eine Rolle spielt, durchaus erwünscht ist, einen Migrationshintergrund zu haben und sich mit gewissen Ländern zu identifizieren. Man merkt aber auch, dass Jugendliche ein hybrides Zugehörigkeitsgefühl haben - sich ihre Herkunft immer wieder aushandeln und sich dann im Spannungsfeld befinden. Adam hat schlussendlich weniger die nationale „Loyalität“ im Mittelpunkt, sondern vielmehr die familiäre, kulturelle Identität, die sich auch in seinem sozialen Alltag widerspiegelt.

„Ich war immer sehr, sehr stolz darauf, irgendwie Ungar zu sein. [...] Ich muss jetzt auch ein bisschen unterscheiden. Wie ich das jetzt sehe und wie ich das. Damals gesehen habe. [...] Ich war halt im Sinne von froh, dass ich meine meine Wurzeln dort hatte, dass meine Familie von dort herkommt [...] Weil im Fußball [...] bin ich dann halt mehr in Berührung mit mit Leuten gekommen, die vielleicht nicht aus Österreich gekommen sind oder einen anderen Herkunftshintergrund hatten.“ (Adam, Z. 169–182)

Für Katarina ist Österreich ihr Heimatland. Die Wurzeln ihrer Eltern, welche aus Serbien und Bosnien kommen, spielen für sie eine Nebenrolle. Sie hat allerdings immer wieder mit Angst zu

kämpfen, dass sie aus Österreich aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit ausgewiesen wird. „Eigentlich ist das für mich die Heimat und ich möchte nicht aus meiner Heimat hier einfach, hier einfach weggeschoben werden (lacht), quasi nur weil irgendwer denkt, dass man da nicht dazu gehört. Davor habe ich, und ich glaube, haben die meisten auch Angst.“ (Katarina, Z. 367-370) Auch bei ihr ist zu beobachten, dass sie je nach Gesprächspartner ihre Herkunft neu aushandelt. Je nachdem, mit wem sie spricht, antwortet sie angepasst. Wenn sie jemand aus dem Land ihrer Eltern fragt, antwortet sie situationsgebunden und erklärt, woher ihr Vater kommt. Wenn sie wiederum jemand in ihrem Alltag aus einem anderen kulturellen Kreis fragt, dann erklärt sie, dass sie aus Wien kommt und in Österreich geboren wurde, aber ihren „Wurzeln“ in Bosnien Serbien hat. „Für mich, glaube ich, abhängig davon, je nachdem wer fragt [...] dann antworte ich meistens, ich komme aus Wien.“ (Katarina, Z. 386-393)

Fazit:

Jugendliche scheinen ihre Zugehörigkeitsgefühle und Herkunft im sozialen Leben zu hinterfragen und zu definieren. Sie interagieren mit anderen und reflektieren dabei ständig ihre Rolle, Position und Haltung. Dennoch kann man im Endeffekt behaupten, dass familiäre Hintergründe ebenfalls prägend für die Identitätsstiftung und die Wahrnehmung von außen sowie den Einfluss kultureller Zugehörigkeit sind. Beispielsweise verdeutlicht dies die Art und Weise, wie Aylins Mutter ihr vorgibt, wie sie sich in der Schule zu identifizieren hat, um Diskriminierung zu vermeiden. Dies kann insbesondere bei Kindern und Jugendlichen dazu führen, dass kulturelle Zugehörigkeit sehr früh ein Thema wird. Dieses Thema begleitet sie während des Aufwachsens vor allem in der Phase des Jugendalters, in der sie Identität generell intensiver aushandeln und sich selbst in der Gesellschaft verorten wollen. Während einige Jugendliche eine enge emotionale Bindung zu ihren Wurzeln pflegen, entwickeln andere eher distanzierte oder situationsabhängige Zugehörigkeitskonzepte. Die Ergebnisse zeigen, dass Herkunft von den Jugendlichen überwiegend nicht in nationalstaatlichen Kategorien gedacht wird, sondern als individueller und familiärer Erfahrungsraum. Die Wechselwirkungen zwischen persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Perspektiven auf Herkunft sind dabei zentral für das Verständnis von nation-ethno-kultureller Zugehörigkeit.

Subkategorie: Wohnort und Aufwachsen

In dieser Subkategorie sollen Passagen analysiert werden, die das Thema Wohnort und das Aufwachsen von Jugendlichen behandeln. Es soll beschrieben werden, ob und wie ihr Wohnort, sowie die Personen, mit denen sie aufgewachsen sind, ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverortung beeinflusst oder geprägt haben. Letztendlich sollen diese Passagen erörtern, ob bestimmte geografische, soziale oder kulturelle Faktoren die Wahrnehmung von Heimat, sozialer Verortung sowie die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Land/einer bestimmten Gesellschaft beeinflussen.

Aylins Biografie ist durch mehrere Umbrüche und Umzüge geprägt. Sowohl ihre Eltern als auch sie und ihr Bruder sind mehrmals umgezogen. Ihre Eltern sind vor ihrer Geburt auch in mehrere Länder migriert, da sie zu ethnischen Minderheiten gehören und sich in ihren Geburtsländern nicht sicher fühlten. Aylin hat auch insgesamt in drei Ländern gelebt und hat auch die Staatsbürgerschaft eines anderen Landes - nämlich Deutschlands. Diese Erfahrungen könnten Aylins multiple natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverortung beeinflusst haben.

Adam hat ebenfalls in mehreren Ländern gelebt, unter anderem in Ungarn, Italien und Österreich. Derzeit lebt er in den Niederlanden, wo er auch studiert. Er verbrachte sein Leben lang in Haushalten mit Personen aus verschiedenen Nationalitäten. Seine Mutter ist Ungarin, sein Vater ist Deutscher. Er bezeichnet sich weder eindeutig als Österreicher, noch als Deutscher oder Niederländer. Vielmehr prägen ihn all diese Erfahrungen und machen ihn zu der Person, die er ist. Seine kulturelle Zugehörigkeit ist durch seine Biografie beeinflusst, die wiederum von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Identitäten geprägt und gestaltet wurde. Der Wohnort ist für ihn ein zentrales Thema, insbesondere durch sein Studium, bei dem er mit internationalen Studierenden in Kontakt kommt und sich seiner eigenen Herkunft bewusster wird. Für ihn ist es wichtig, wie er sich selbst fühlt und wie er sich selbst sieht. Er lässt sich nicht von nationalen oder patriotischen Leitbildern führen, sondern definiert sich selbst als Adam, der mehrere Länder bereist und in mehreren Ländern gelebt hat und all diese kulturellen Elemente in sich trägt.

„Meine Mama ist Ungarin, mein Papa ist Deutscher. [...] Ein ganzes Leben lang in Wien aufgewachsen. Jetzt werde ich drei Jahre in Amsterdam studieren. [...] Aber was macht mich dann am Ende des Tages? Das macht mich weder zum Österreicher, das macht mich weder zum Ungarn wieder zum Deutschen noch zum Niederländer. Das macht mich zu der Person, die ich bin.“ (Adam, Interview, 552-562)

Zufälligerweise wohnen vier der fünf Befragten im 10. Wiener Gemeindebezirk, dem bevölkerungsreichsten Bezirk Wiens, der auch einen hohen Anteil an Menschen mit multikultureller Herkunft aufweist. Katarina erwähnt dies und berichtet, dass sie mit ihrem Vater, ihrer Stiefmutter und ihren Geschwistern im 10. Bezirk lebte. Sie habe diesen Bezirk immer als den Schönsten empfunden, obwohl er häufig Vorurteilen ausgesetzt sei und als „schrecklicher“ Bezirk mit vielen „Ausländern“ wahrgenommen werde. Sie hörte von anderen Personen Kommentare, die meinten, dass es im 10. Bezirk an Schulen keine „österreichischen“ Schüler mehr gebe. Dennoch bildet sie sich ihre eigene Meinung und hat den Bezirk nie so wahrgenommen. Sie habe die multinationale und kulturelle Vielfalt immer als Bereicherung empfunden. Kinder seien in der Schule einfach Kinder und Jugendliche gewesen, die alle eine interessante Geschichte mit sich brachten. Der Wohnort habe sie in Bezug auf ihre Motive der Zugehörigkeit und Verortung geprägt und ihr die Kompetenz vermittelt, sich selbstständig eine Meinung zu bilden, fernab von Stereotypen und diskriminierenden Vorurteilen anderer (vgl. Katarina, Z. 318-324). Auch Farhad lebt derzeit im 10. Bezirk mit seiner Familie, die ursprünglich aus Afghanistan geflüchtet ist. Er ist ein Jahr nach der Flucht seiner Eltern aus Afghanistan in Wien geboren, lebte insgesamt in 3 verschiedenen Wiener Gemeindebezirken und besuchte auch verschiedene Schulen in diesen (vgl. Farhad, Z.12-14 & 31).

Fazit:

In den drei Fällen kann man beobachten, dass das Wohnumfeld der Jugendlichen sehr unterschiedlich war. Manche von ihnen haben in mehreren Ländern gelebt, sind anderenorts geboren und haben Eltern aus unterschiedlichen nationalen Zugehörigkeiten. Daher sind die Lebensrealitäten der Jugendlichen sehr komplex und vielfältig. Doch auch die Wohnorte in Wien spielen eine entscheidende Rolle bei der Wahrnehmung von Zugehörigkeit. Die soziale und kulturelle Vielfalt, wie sie beispielsweise in Katarinas Umfeld zu finden ist, trägt auch zur

Identitätsbildung bei und fördert eine positive Selbstverortung in einer pluralen Gesellschaft, vor allem in ihrer Schule, in der multiethnische Zugehörigkeit Normalität war. Der Alltag in diversen zusammengesetzten Nachbarschaften trägt auch dazu bei, dass kulturelle Differenz auch ein Stückchen als Selbstverständlichkeit erfahren wird. Die Jugendlichen entwickeln mit der Zeit Strategien, um Diskriminierung zu begegnen. Allerdings haben nicht alle Jugendlichen positive Erfahrungen in Bezug auf Multinationalität in Schulen gemacht. Aylin beispielsweise sah sich gezwungen schon in der Volksschule ihre kurdische Zugehörigkeit zu verbergen, da diese Minderheit oft mit Diskriminierung konfrontiert wurde. In ähnlichen institutionellen Kontexten sind somit auch unterschiedliche Erfahrungen zu beobachten. Die Jugendlichen entwickeln mit der Zeit auch Strategien, um sich in diesem vielfältigen sozialen Gefüge in Wien selbst zu verorten.

4.3.4 Identitätskonstruktion und die Wahrnehmung von Zugehörigkeit

Subkategorie: Beschreibung der nationalen Identität

In dieser Subkategorie geht es um die nationale Identität, also die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Land, die auch durch ihre Staatsbürgerschaft rechtlich definiert ist. Außerdem wurde den Jugendlichen die Frage gestellt, ob sich etwas an ihrer nationalen Identität aus ihrem Blickwinkel ändern könnte, wenn sie den österreichischen Pass bekämen. Die Antworten auf die gestellte Frage waren von sehr unterschiedlicher Natur.

Katarina besitzt die bosnische Staatsbürgerschaft, hat jedoch im Vergleich zu den vier weiteren befragten Jugendlichen eine größere Distanz zum Herkunftsland ihrer Eltern zum Ausdruck gebracht. Sie beschreibt sich selbst nicht als Angehörige eines Nationalstaats, sondern als eine Person, die ihre Identität nicht mit bestimmten Nationen verbunden fühlt. Dennoch hat sie den Wunsch, die österreichische Staatsbürgerschaft zu erlangen, und ist in dieser Hinsicht mit Österreich sozial und emotional verbunden. Allerdings erschweren ihr prekäre Verhältnisse die Einbürgerung. Sie bezeichnet sich derzeit als eine Person, die in Österreich lebt, und möchte dazu nicht viele Aussagen treffen. Gleichzeitig fühlt sie sich aber der österreichischen Kultur zugehörig. Wenn man ihre Aussagen durchliest und die von Adam, so wird deutlich, dass ihre Aussagen über die nationale Identität und Zugehörigkeit ein gewisses Spannungsfeld darstellen. Katarina definiert sich nicht über die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Land, fühlt sich aber gleichzeitig

auch österreichisch heimisch und ein Stück weit zugehörig, genauso wie Adam. Dieses Spannungsverhältnis ist also gegeben. Katarina bringt eine noch stärkere Distanz zur klassischen Vorstellung nationaler Identität zum Ausdruck. Sie beschreibt sich nicht über eine nationale Zugehörigkeit, sondern über ihre gelebte Erfahrung und Haltung: „Aber so vom Gefühl her, von der Nationalität, von der Zugehörigkeit, [...] also ich habe da jetzt nicht wirklich speziell in mir drinnen so ein, so ein Gefühl, dass ich stolz auf irgendwas wäre.“ (Katarina, Z. 456-460)

Aylin legt großen Wert auf die Betonung ihrer ethnischen Herkunft, welche der der Eltern entspricht, und betont diese stärker als ihre nationale Staatsangehörigkeit. Sie ist deutsche Staatsangehörige, sieht sich jedoch in erster Linie als Kurdin und Armenierin. Ihre deutsche Staatsbürgerschaft empfindet sie als weniger relevant, da ihre eigene Biografie von mehreren Umzügen geprägt ist. Auch ihre Eltern haben mehrere ethnische, nationale, kulturelle und biographische Elemente in ihrer Lebensgeschichte, welche auch auf sie eine Wirkung hatten:

„Wenn Leute fragen: ‚Woher kommst du?‘ Dann [...] erzähle meine ganze Geschichte. Aber wenn so jemand auf schnell fragt, dann sage ich: "Ich bin halb Kurdin halb Armenierin [...] Es ist dann nur. Unter Türken bist du die Kurdin. Unter Österreichern bist du die Ausländerin. Wenn du bei deiner Familie in der Türkei bist, bist du die Deutsche, die aus Deutschland gekommen ist. Und ja, es ist immer so. Dieses. Du gehörst nirgendwo dazu einfach.“ (Aylin, Z. 401–407 & 707–710)

Fazit:

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die nationale Identität für viele Jugendliche kein festes, abgeschlossenes, sondern ein offenes Konzept ist, das im Laufe des Lebens neu ausgehandelt werden kann. Man kann dieses Phänomen als eine flexible, je nach Lebensrealität, Wohnort und Lebenskontext individuell verhandelte Selbstverortung sehen. Manche Jugendliche definieren sich eher über die ethnische Herkunft ihrer Eltern, andere wiederum situationsbedingt und koppeln dies nicht an eine Staatsgrenze, sondern an ihre eigene Person und persönliche Erfahrungen sowie die Personen, mit denen sie diese Erfahrungen an einem bestimmten Ort gemacht haben.

Subkategorie: Gedanken und Meinungen zu Zugehörigkeit

In dieser Kategorie geht es um die Meinungen der Jugendlichen zu ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitswahrnehmungen, die weit über die nationale Identität, welche im vorigen Kapitel behandelt wurde, reichen.

Farhads Meinung zu dieser Thematik ist, dass er sich keinem Land zugehörig fühlt, weil er eben keine Staatsbürgerschaft hat. „Also ich finde, ich fühle mich keinem Land zugehörig, weil ich da keine Staatsbürgerschaft habe. Obwohl ich in Österreich mein ganzes Leben hier lebe, fühle ich mich nicht trotzdem wie ein Österreicher.“ (Farhad, Z. 241-244) Auch als Afghane kann er sich nicht fühlen, weil er nur einmal dort war und sich dort auch nicht wirklich dieser Nation zugehörig fühlt. Aufgrund seiner ungeklärten rechtlichen Situation ist er in Bezug auf seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Wahrnehmungen und Nationalität sehr stark benachteiligt und befindet sich in einer prekären Situation.

Katarina meinte, sie fühle sich in Österreich zugehörig, sie fühle sich hier sicher und kenne die Sprache, die Umgebung und möchte in Österreich bleiben. Sie hat ihre Karrierevorstellungen hier, das heißt, sie will nicht in das Heimatland ihrer Eltern zurück, da sie dort nicht ihren Lebensmittelpunkt hat und dort auch nicht gut zurechtkommen würde: „Ich fühle mich halt einfach hier zugehörig, ich fühle mich hier sicher, weil, ich kenne die Umgebung und, ähm, ich kenne die Sprache. Ich möchte hier bleiben und ich habe auch meine Karrierevorstellungen hier.“ (Katarina, Interview 463-466) Das heißt, das Gefühl von Zugehörigkeit ist bei Katarina nicht durch eine Staatsgrenze definiert. Für sie ist Zugehörigkeit unmittelbar mit der Möglichkeit verbunden, aktiv an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzunehmen.

Dilara hat wegen Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft eine Art Schutzmauer in Bezug auf die Zugehörigkeitswahrnehmung aufgebaut. Das hat dazu geführt, dass sie einen sehr ausgeprägten Nationalstolz entwickelt hat, über den sie oft redet und der manchmal auch provokativ eingesetzt wird. Sie sagt, dass sie sich automatisch abgrenzt, wenn andere ihr das Gefühl geben, nicht dazuzugehören. Sie befindet sich in einem inneren Konflikt: Sie war sehr jung, als sie zuletzt in der Türkei war, erinnert sich kaum daran und hat den Großteil ihres Lebens in Österreich verbracht. In Österreich fühlt sie sich einfach wohler, weil sie da so viele schöne Erinnerungen

hat. Es hilft ihr, wenn sie Menschen mit ähnlichen Lebensrealitäten und Migrationshintergründen trifft. Das erleichtert ihr den Umgang mit ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. „Ich würde eher sagen, wenn die sagen zu mir, du gehörst hier nicht her, dann würde ich schon Türkei sagen. [...] Auch wenn es schlimm war für mich, weiß ich, dass ich nicht die einzige bin in Österreich, die eine Ausländerin ist ohne einen österreichischen Pass. Und dass es auch Leute gibt wie mich, die auch meine Situation kennen.“ (Dilara, Z. 249-256)

Adam empfindet die Wiener Kultur und die österreichische Kultur als Teil seiner Zugehörigkeitswahrnehmung und definiert sich gleichzeitig nicht durch eine Nation oder einen anderen Staat, sondern eher durch seine Erfahrungen im Leben in verschiedenen Kulturkreisen, die ihn geprägt haben, also sowohl seinen ungarischen, deutschen und österreichischen Hintergrund als auch seine multinationale Familie und Freundesgruppe:

„Wenn mich heute noch wer fragen würde, zu welchem Staat oder zu welchem ja zu welchem Staat würde ich mich am meisten hingezogen fühle? Dann würde ich schon noch antworten Österreich, Weil ich halt eben einfach einen Großteil meines Lebens da gelebt habe [...] Aber das, was es jetzt auch in den letzten anderthalb Jahren mehr (zu-) genommen hat, [...] ist halt eben viel mehr auch wie bei Ungarn dieses Persönliche ein bisschen dadurch, dass halt meine meine Freunde alle, oder viele in in Wien halt eben sind und ich sehr sehr eng mit ihnen bin, ist halt Wien für mich halt wie gesagt Zuhause und [...] gleichzeitig vermischt sich das dann halt auch noch mit, ich weiß ein bisschen Wiener Kultur und österreichische Kultur. [...] Und das ist das, was deine Identität produziert. Du hast halt verschiedene Erfahrungen im Leben und verschiedene Kulturkreise prägen dich halt verschieden.“ (Adam, Z. 570-601)

In der Subkategorie „Gedanken und Meinungen zu Zugehörigkeit“ wird Aylin wiederum durch ihre ethnische Zugehörigkeit und die kulturelle Herkunft ihrer Eltern definiert. Im vorigen Kapitel sagte sie, sie sei Armenierin und Kurdin. In dieser Passage beschreibt sie ein syrisches, halb kurdisches Mädchen. Sie befindet sich also in einem ständigen Aushandlungsprozess, da ihre Biografie von komplexen Realitäten und Vorbedingungen geprägt ist: Ihre Eltern gehören beide einer Minderheit

aus zwei unterschiedlichen Staaten an und haben dreimal den Wohnort gewechselt. Was sie dennoch immer wieder erwähnt, ist, dass die Staatsbürgerschaft für sie nur ein Stück Papier ist, also dass ihr rechtlicher Status nichts mit ihrem natio-ethno-kulturellem Zugehörigkeitsgefühl zu tun hat. „Ich würde mein Herz immer ein halb syrisches, halb kurdisches Mädchen bleiben. [...] im Prinzip ist für mich die Staatsbürgerschaft nur Papier.“ (Aylin, Z. 454–457)

Abschließend lässt sich zur Subkategorie „Gedanken und Meinungen zu Zugehörigkeit“ sagen, dass hier ebenfalls deutlich wird, wie komplex dieses Thema ist und wie vielschichtig das Konstrukt der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ist, welches sich bei den Jugendlichen aus unterschiedlichen Elementen zusammensetzt. Bei manchen ist Zugehörigkeit rechtlich durch Staatsbürgerschaft und Pass definiert, bei anderen ist sie sozial und emotional geprägt. Bei anderen ist es so, dass sie sich im Bereich der Zugehörigkeit eher den Herkunftsländern oder ihrer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit anteilig fühlen als dem Land, in dem sie derzeit wohnen. Manche leben in einem anstrengenden Zustand von Unsicherheit, wie beispielsweise Katarina, die sich durch die fehlende österreichische Staatsbürgerschaft in der Gesellschaft verstärkt ausgegrenzt gefühlt hat. Dies hat ihnen auch ein Ankommen in Österreich deutlich erschwert. Heimat und Zugehörigkeit werden dabei nicht mehr primär räumlich oder staatlich definiert, sondern als Erfahrung sozialer Bindung und Anerkennung verstanden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Gedanken und Meinungen der Jugendlichen von vielen Ambivalenzen geprägt sind. Sie bewegen sich immer wieder zwischen dem Wunsch nach Anerkennung und der Erfahrung von Exklusion, während sie nach Zugehörigkeit streben oder diese immer wieder neu gestalten.

Subkategorie: Wer ist ein:e Österreicher:in?

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse der Analyse zur Subkategorie „Wer ist ein:e Österreicher:in?“ vorgestellt. Das heißt, dass die Ansichten der Jugendlichen aufgezeigt werden, wie sie Personen definieren würden, die sich selbst als Österreicher:innen bezeichnen oder gesellschaftlich als solche angesehen werden. Außerdem geht es um das Thema, immer wieder als „Anders“ markiert und auch in Bezug auf die österreichische Gesellschaft exkludiert zu werden.

Auf die Frage, wen sie als Österreicher:in betrachtet, antwortet Aylin, dass es für sie diejenigen sind, die in Österreich leben. Sie thematisiert den Begriff der Exklusion und gibt dabei ihre persönlichen Erfahrungen wieder. Es herrscht die weitläufige Meinung vor, dass ausschließlich Personen, die in Österreich geboren wurden, die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Diese Auffassung vertritt sie jedoch nicht. Sie vertritt die Auffassung, dass auch Personen, die in Österreich leben, als Österreicher zu betrachten sind. Obwohl sie nicht in Österreich geboren wurde, sieht sie sich selbst als Österreicherin mit Migrationshintergrund:

„All diejenigen die in Österreich wohnen. [...] Viele Leute sagen, es sind nur Leute, die in Österreich geboren sind. Nein, es sind Leute, die hier leben. Ich bin auch nicht hier geboren. [...] Ich zum Beispiel, ich bin schon Österreicherin, aber mit einem Migrationshintergrund.“ (Aylin, Z. 522–529)

Die Frage, wer als Österreicher:in zu definieren ist, ruft bei Katarina eine ambivalente Reaktion hervor. „Für mich ist das, also für mich persönlich, wenn man mich nach der Meinung fragt, sind alle Leute, die hier geboren sind, oder die hier die Staatsbürgerschaft haben, sich hier wohlfühlen und hier bleiben möchten, ist für mich ein Österreicher.“ (Katarina, Interview 340-345) Für sie persönlich sind Österreicher:innen auch wie bei Aylin alle Menschen, die in Österreich geboren sind, aber auch diejenigen die eine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, sich in Österreich wohlfühlen und dort bleiben möchten. Sie merkt allerdings an, dass ihre Denkweise anscheinend nicht von der Allgemeinheit vertreten wird.

Dilara hat ganz genaue Vorstellungen davon, was sie als typisch „österreichisch“ empfindet. Dabei stellt sie diese Definition immer wieder infrage und passt sie an. Im Interview betont sie, dass für sie Menschen mit heller Haut und einem österreichischen Pass einfach zur österreichischen nationalen Identität gehören. Gleichzeitig relativiert sie diese Ansicht, indem sie betont, dass das nicht bedeutet, dass andere Menschen „nicht normal“ oder weniger zugehörig seien. Sie beschreibt sie stattdessen als „besonders“ und hebt hervor, dass Zugehörigkeit nicht allein durch äußere Merkmale definiert wird. Sie erklärt weiter, dass für sie die Staatsbürgerschaft ein zentrales Kriterium ist. Menschen mit österreichischem Pass betrachtet sie als Österreicher:innen

und unabhängig davon, ob sie die Sprache perfekt beherrschen oder nicht. Für sie ist der Besitz des Passes ein klares Zeichen der Zugehörigkeit.

„Normal, also die Leute, hell, also Hautfarbe hell. So. Normale Größe. Oder einfach die in Österreich geboren sind, solche Leute finde ich für mich normal, finde ich. Und halt, nicht, ich würde jetzt nicht sagen, die Leute, die jetzt nicht so aussehen, würde ich jetzt nicht als nicht normal bezeichnen. Einfach Besondere. [...] Die Leute, die auch den österreichischen Pass haben. Muss nicht unbedingt heißen die Leute, die Österreichisch sprechen können. Ich sehe die Leute, die Österreicher und Österreicherinnen sind die Leute, die einen österreichischen Pass haben. Man hat ja nicht nur aus Spaß einen Pass. Also eine Staatsbürgerschaft. Also wenn man den Pass hat, würde ich die auch als Österreicherinnen und Österreicher bezeichnen.“ (Dilara, Interview 16, 504-531)

Die Subkategorie „Wer ist ein:e Österreicher:in?“ zeigt, dass Selbstzuschreibungen oft nicht mit den Fremdzuschreibungen übereinstimmen, wer als „wirklich österreichisch“ gilt. Die Interviewten beschreiben eine Spannung zwischen formaler Anerkennung, etwa durch den Besitz eines österreichischen Passes und sozialer Ausgrenzung. Diese äußert sich zum Beispiel durch Aussehen oder Herkunft. Einige von ihnen sehen sich selbst als „Österreicher:innen mit Migrationshintergrund“, obwohl sie in gesellschaftlichen Diskursen oft als "anders" markiert werden. Zum Schluss ist noch zu sagen, dass einige Jugendliche sich wünschen, Teil der österreichischen Gesellschaft zu sein. Sie entwickeln eine Vorstellung von Zugehörigkeit, die über ihre ethnische oder kulturelle Herkunft hinausgeht. Es wird klar, dass der Begriff der nationalen „österreichischen“ Identität für Jugendliche nicht klar definierbar ist, da die Frage, wer als Österreicher:in gilt, nicht nur rechtlich bestimmt, sondern auch das Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungen, Machtverhältnisse und persönlicher Identitätsarbeit ist. Die Aussagen der Jugendlichen weisen somit auf eine tiefgreifende Spannung zwischen institutioneller Inklusion und gesellschaftlicher Exklusion hin und betonen die Notwendigkeit, den Begriff „Österreicher:in“ im Sinne sozialer Gerechtigkeit weiter zu fassen.

4.3.5 Bewältigungsstrategien beim Umgang mit belastenden Situationen

Subkategorie: Selbstbehauptung und für sich einstehen

Um mit belastenden Situationen umzugehen, mit denen sie in ihrem Alltag konfrontiert waren, entwickelten die Jugendlichen unterschiedliche Coping-Mechanismen. Eine von ihnen war „Selbstbehauptung und für sich einstehen“. Selbstbehauptung galt für viele Jugendliche als eine Bewältigungsstrategie, um Erfahrungen von Diskriminierung, Ungleichbehandlung oder generellen Herausforderungen als Heranwachsende zu bewältigen. In den nächsten Zeilen werden Beispiele geschildert, wo die Jugendlichen aktiv für sich eintreten, ihre eigenen Rechte und Fairness einfordern sowie ihre Handlungsfähigkeit einsetzen, um gegen Ungerechtigkeit und Exklusion einzustehen.

Dilara gibt an, dass sie sich in einer Situation in der Schule diskriminiert gefühlt habe, und zwar aufgrund des Verhaltens eines Lehrenden ihr gegenüber. Anstatt dies hinzunehmen und still zu sein, entschied sich Dilara, aktiv zu sein, für sich einzustehen und zum Direktor zu gehen. Leider bekam sie von dem Direktor keine Unterstützung. Dilaras Handeln zeigt ihre Bereitschaft auf, solche Situationen nicht einfach hinzunehmen und sich solchen diskriminierenden Praktiken zu unterwerfen. Dilara steht stattdessen für sich und ihre Rechte ein. Diese Konfrontation stellt für Dilara einen wichtigen Akt der Selbstbehauptung dar, bei dem sie deutlich macht, dass sie auf Respekt besteht und sich gegen Herabwürdigung verteidigt. (Dilara, Z. 94–97, siehe Kapitel 4.3.1)

Aylin erfährt eine ähnliche Situation wie Dilara (siehe Kapitel 4.3.1), in der sie sich aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit diskriminiert fühlte. Sie berichtet von einem Vorfall in der Schule, bei dem sie durch eine Lehrkraft vor der ganzen Klasse beleidigt wurde. Obwohl sie danach in der Schule starken Druck verspürte, gab sie sich nicht auf. Sie war dennoch motiviert, ihre Ziele zu erreichen, ihren Schulabschluss zu erlangen und das neunte Schuljahr zu beenden. Sie suchte sich nach dem Abschluss der 9. Klasse eine Lehrstelle, um finanzielle Unabhängigkeit zu erlangen und für sich selbst einzustehen. Man könnte aus dieser Situation entnehmen, dass Aylin sich in der Situation nicht als Opfer betrachtet, sondern eigenständig gehandelt und die Initiative ergriffen hat. Sie ließ sich nicht von äußeren Umständen und Gegebenheiten unterkriegen, traf eine bewusste Entscheidung, die als eine Form von Selbstfürsorge und

Selbstbehauptung betrachtet werden kann. "Ok ich höre jetzt auf nach dem ersten Jahr mit der Schule und suche mir etwas wo ich arbeiten kann, was ich arbeiten kann, weil ich einfach Geld verdienen will und auf meinen eigenen Beinen stehen will."(Aylin, Z. 68-70)

In dieser Passage wird eine weitere Situation der Selbstbehandlung und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen geschildert. Katarina berichtet, dass sie wiederholt ihrem Vater gefragt hat, ob er sie nicht dabei unterstützen könnte, einen österreichischen Pass zu erlangen. Dies habe er stets abgelehnt und darauf verwiesen, dass sie dies nicht benötige. Da sie jetzt über 18 Jahre alt ist, hat sie die Initiative ergriffen und sich selber mit der Thematik befasst. Sie hatte bereits einen Termin wahrgenommen, um die erforderlichen Dokumente zu besorgen. Die gesammelten Dokumente von ihr werden derzeit ausgewertet und eine Antwort erarbeitet. Es zeigt sich, dass Jugendliche durchaus auch auf die rechtlichen und formalen Aspekte der Staatsbürgerschaft Wert legen. Im Falle von Katarina zeigt sich außerdem, dass sie in ihrem Leben selbstständig agiert und ihre Ziele verfolgt, auch wenn sie mit einer sehr anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert ist. Bedauerlicherweise musste sie diesen Prozess nahezu alleine durchlaufen und erhielt keinerlei Unterstützung. Diese Situation ist für junge Menschen neben großen finanziellen Herausforderungen, auch mit zahlreichen Nervenbelastungen, immensen Zeitaufwand und hohem Energieaufkommen verbunden. „Obwohl ich meinen Vater öfter gefragt habe, ob wir es doch endlich machen können, war er halt immer der Meinung, brauche ich nicht [...] Dann war ich irgendwann schon über 18, und jetzt habe ich es vor Kurzem [...] dann selber beantragt.“ (Katarina, Z. 24-28)

Es wird in den angeführten Ausschnitten deutlich, dass die Jugendlichen sich den bestehenden strukturellen Ungleichheiten nicht passiv ergaben, sondern auch Wege fanden, um ihre Handlungsmacht zurückzugewinnen und ihre Integrität zu bewahren. Es ist jedoch zu bemerken, dass sie in diesen jungen Jahren nicht mit Diskriminierung, Ausgrenzung und Bevormundung konfrontiert sein sollten. Um die Entwicklung in diesem Alter zu fördern, sollte grundsätzlich ein Umfeld gegeben sein, in dem Unterstützung von der Gesellschaft, Familie und Freunden vorhanden ist.

Subkategorie: Zukunftswünsche als Motivation

Eine andere Art und Weise für sich selbst einzustehen ist, auf die eigenen Zukunftswünsche, welche als Motivationsquelle für die Jugendlichen dienen, Fokus zu legen. In Anbetracht dessen, dass die Jugendlichen sehr oft mit schwierigen Ausgangsbedingungen konfrontiert sind (wie Fluchterfahrung, Migrationserfahrungen rechtlich prekärer Status, schwierige Familienverhältnisse, Diskriminierungserfahrungen Institutionen oder gesellschaftliche Ausgrenzung) dienen berufliche und persönliche Zukunftsvisionen den Jugendlichen als eine sehr wichtige Ressource um Handlungsfähigkeit zu erhalten.

Dilara schildert in dieser Passage sehr eindrucksvoll, dass sie sehr an technischen Berufen interessiert ist und dass es für sie auch eine treibende Kraft wurde, die schulischen und gesellschaftlichen Schwierigkeiten zu überwinden. Sie hat einen Traum, und zwar möchte sie Gleisbautechnikerin werden. Trotz der vielen Hürden, welche Dilara auf dem Bildungsweg prägten: häufige Schulwechsel, Diskriminierungserfahrungen aufgrund von ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, sowie ihrer Hautfarbe, bleibt ihr Berufswunsch eine große Quelle der Motivation für sie. „Jetzt grad mache ich Angewandte Elektronik bei der Firma X und es ist ein eigentlich ein sehr toller Beruf, weil es Richtung Technik geht und [...] mein Traumberuf wäre Gleisbautechnik. Ich würde gern dort die Lehre machen. Und dort danach auch weiterarbeiten.“ (Dilara, Z.269-273)

Auch Aylin hat ihre beruflichen Perspektiven und Ziele als Motor, um aus schwierigen Situationen Kraft zu schöpfen und diese zu überwinden. Sie möchte ihre Ausbildung als Zahnarztassistentin fertigmachen und verbindet damit auch das Ziel, auf ihren eigenen Beinen zu stehen. Sie möchte außerdem einen Führerschein machen, eine Familie gründen, glücklich sein etc. Das zeigt, dass sie auch bereit ist, für ihre Wünsche und Träume selbst handlungsfähig zu sein. „Also für meine Zukunft ist es mir wichtig erstmal meine Ausbildung fertig zu machen. [...] Mich macht es glücklich, wenn ich eine Familie hab. Wenn ich mir selber eine Familie aufbauen kann, Meine Karriere aufbauen kann etc.“ (Aylin, Z.641-647)

Farhad hat den Wunsch geäußert, seine derzeitige Ausbildung, die HTL, zu absolvieren, hat jedoch noch keine detaillierten Pläne bezüglich seiner Zukunft. Es besteht jedoch eine gewisse Tendenz laut ihm, dass er im Bereich Bautechnik seine berufliche Karriere verfolgt. Ein weiteres Ziel von Farhad besteht außerdem darin, die österreichische Staatsbürgerschaft zu erlangen. Trotz seiner nicht so einfachen Ausgangslage zeigt Farhad Motivation und Ehrgeiz, seine Ziele zu verwirklichen (vgl. Farhad, Z.257-269).

Katarina ist die vierte Jugendliche in der Runde, die ihre Ausbildung fertigmachen möchte. Sie möchte den Beruf Lehrerin ausüben und ist auf dem Weg dorthin, da sie bereits Lehramt studiert. Sie meint, dass dieser Beruf ihr Traumberuf sei. Ein weiteres Ziel und somit auch eine Bewältigungsstrategie mit ihrem derzeitigen rechtlichen Status als Nicht-Staatsbürger:in ist der Einbürgerungsprozess den Katarina bereits eingeleitet hat. „Ja, ich studiere Lehramt, [...] Fächer Deutsch und Philosophie/Psychologie und genau. Mein größter Traum ist es, ähm, Lehrerin zu werden. Ich will nichts anderes sein (lacht).“ (Katarina, Z. 474-476)

Als Adam gefragt wurde, was er in Zukunft vorhat, sagte er, dass er langfristig denken und sich in einem internationalen Umfeld sehen möchte. Sollte sich eine solche Gelegenheit ergeben, würde er gerne in einem multinationalen Unternehmen oder einer NGO arbeiten, und zwar in einem transnationalen Raum und nicht in einem bestimmten Staat: „Ich würde auch sehr gerne in einem Umfeld arbeiten, wo es halt eben nicht in einem Staat fokussiert ist oder sozusagen, ja sowas ist aber vielleicht entweder eine NGO oder eine staatliche Organisation,“ (Adam, Z.786-790)

Insgesamt kann sich beobachten lassen, dass die Jugendlichen strategische Pläne haben, um ihre Zukunft voranzutreiben. Ihre Wünsche und Ziele dienen ihnen als Motivation und Anker, mit aktuellen Belastungen und Herausforderungen umzugehen. Außerdem ermöglicht dies den Jugendlichen auch, einen größeren Sinnzusammenhang für ihre berufliche und ihre Ausbildungs-Perspektive herzustellen. Zukunftswünsche stärken daher bei den Jugendlichen das Gefühl von einer aktiven Rolle innerhalb der Gesellschaft, in der sie sich selbst als Akteur:innen sehen und ihr Leben sowie die Gesellschaft mitgestalten können.

Subkategorie: Verbündete, die unterstützend waren

Obwohl die Jugendlichen ihr Leben selbstständig und aktiv gestalten, ist Unterstützung durch vertrauensvolle Bezugspersonen, seien es Familienmitglieder, Freund:innen, Lehrer:innen, Jugendcoaches oder Arbeitskolleg:innen, in der Bewältigung von Problemen und Herausforderungen zentral. In Zeiten persönlicher Unsicherheit, Identitätsentwicklung und Zugehörigkeitsfragen dienen Verbündete oder unterstützende Personen als emotionale Stütze. Es folgen Beispiele, bei denen die Jugendlichen mit Hilfe ihrer Verbündeten ihre damaligen Probleme zu lösen versuchten.

Mit 17 versuchte Adam, österreichischer Staatsbürger zu werden, um zum Wehrdienst zu gehen. Er war sich nicht sicher, wie das rechtliche System funktionierte, insbesondere im Hinblick auf einen Prozess. Seine Eltern unterstützten ihn. Sie halfen ihm, bei den Behörden anzurufen und besorgten die erforderlichen Dokumente. Am Ende wurde es nichts, aber es war ihm wichtig, auf die Unterstützung seiner Eltern zurückgreifen zu können, gerade in solchen rechtlich prekären und für 17-jährige Jugendliche herausfordernden Situationen. „Also ich weiß noch, wir haben angerufen [...] und die haben uns eine Liste gegeben mit Dokumenten, die wir besorgen müssen. Das war elendslang und meine Eltern haben das dann alles besorgt mit Übersetzungen und und Bescheinigungen usw.“ (Adam, Z. 510–513)

Katarinas Situation steht im starken Kontrast zu Adams Ausgangslage und verdeutlicht die Herausforderungen, vor denen Jugendliche ohne familiäre Unterstützung stehen, wenn sie mit schwierigen Problemen konfrontiert sind. Nach der Trennung ihrer Eltern hat Katarina vor kurzem wieder Kontakt zu ihrer Mutter aufgenommen, während der Kontakt zu ihrem Vater weiterhin fehlt. Das führte dazu, dass sie viele Dokumente, auch von ihrem Vater, besorgen musste. Da das Endergebnis, die Einbürgerung, noch nicht feststeht, ist die psychische Belastung bei Katarina weiterhin gegeben. Sie wirkt sehr selbstständig, aber beim Thema Einbürgerung scheint sie an ihre Grenzen zu stoßen. Es wirkt so, als brauche sie ein deutlich stabiles soziales Netzwerk und mehr Unterstützung, denn gerade in rechtlich unsicheren Situationen ist Hilfe unumgänglich.

„Ja, ich habe noch nicht alles geschafft einzusammeln, weil, es kommt auch, es kommen auch die ganzen Schulzeugnisse von (..) von den gesamten, von der gesamten Schullaufbahn[...] meine Eltern sind getrennt und ich habe jetzt erst meine Mutter kennengelernt vor Kurzem. Und mit ihr bin ich in Kontakt, aber ich bin, seitdem ich Mama kenne, mit Papa nicht mehr in Kontakt. Und jetzt müsste ich von ihm auch einiges einholen. Also das ganze Dokumente-Einsammeln wird mir noch sehr viel Stress bereiten. Also, es ist sehr viel, also ich habe die Liste da, aber mal schauen.“ (Katarina, Z. 142-151)

Die Befragten sprachen grundsätzlich sehr viel über ihre schulische Situation und Erfahrungen an Schulen. Eine von ihnen ist Dilara. Die an mehreren Schulen negative Erfahrungen gesammelt hat, aber schlussendlich in der letzten Schule, erzählte sie positiv über eine Person, die für sie in einer sehr schwierigen Situation sehr unterstützend war - ihr Jugendcoach, der sie begleitete und ihr half, stärker zu werden und sich vor allem gut unterstützt zu fühlen. Diese Erfahrungen, welche Dilara an der letzten Schule machte, verdeutlichen, wie wichtig es sein kann, durch pädagogische Fachkräfte an Schulen akzeptiert und unterstützt zu werden. Vor allem macht es deutlich, welchen entscheidenden Einfluss diese Personen auf das Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit, insbesondere in schulischen Institutionen und somit auch innerhalb der Gesellschaft haben können.

„Es war definitiv sicherer, weil ich gemerkt habe, es versteht mich jemand. So jemand neben mir könnte mit mir eine Lösung finden. Bevor es zu spät ist, oder bevor ich halt nichts tue, oder einfach keinen Plan mehr habe was ich zu sagen habe, oder zu tun habe. Hat er mit dann immer geholfen. Und es war für mich eine Erleichterung. Und. Ich fand es toll. Extrem toll. (5)“ (Dilara, Z. 390-394)

Wenn Aylin von Unterstützung durch andere Personen spricht, dann erwähnt sie vor allem ihre Eltern, überwiegend ihre Mutter, aber auch eine sehr gute Schulfreundin von ihr. Das war eine Freundin, bei der sich Aylin das erste Mal in der Schule als Kurdin akzeptiert gefühlt hat. In dieser schwierigen Zeit war Aylins Freundschaft eine große Hilfe für sie. Durch diese „Verbündete“ hat sich Aylin nicht einsam gefühlt. Freundschaften zwischen Jugendlichen können hilfreich sein, vor allem, wenn Jugendliche von Exklusionsmechanismen betroffen sind:

„Also meine ganze Volksschulzeit war ich eigentlich alleine bis zur vierten Klasse. Dann ist eine, immer noch sehr gute Freundin von mir gekommen. [...] ihr hab ich auch dann gesagt, dass ich Türkin bin. Weil ich hatte einfach Angst davor, wie sie reagieren wird, wenn ich sage, ich bin Kurdin. Mittlerweile weiß sie es und sie kommt klar damit und ich bin tausendmal dankbar für sie. [...] Sie kommt selber aus einer österreichischen Familie. [...] Und meine besten Freunde waren meine Eltern. Weil sie mir einfach in jeder Zeit beigestanden sind, die mir geholfen haben. Beziehungsweise meine Mutter.“ (Aylin, Z. 295–304)

Gerade Farhad, der in Österreich einen etwas schwierigen Start durch die Fluchterfahrung seiner Eltern und aufgrund seiner Staatenlosigkeit hatte, hat es sehr geschätzt, als seine Mitschüler:innen und Lehrer:innen ihn unterstützt haben. Er hat sich sehr über die Gespräche mit ihnen gefreut und war dankbar, wenn sie ihm in der Schule geholfen haben. „Mit meinen Mitschülern kann man echt viel reden. Sie helfen auch einem, wenn man nichts weiß. Und ja, die Lehrer, die sind wirklich sehr nett. Sie helfen dir auch, wenn man nichts weiß. Und sie geben auch die Ratschläge, wie man sich bessern kann.“ (Farhad, Interview 150-153)

Fazit:

Um zum Abschluss dieses Kapitels zu gelangen, gilt es festzuhalten, dass Heranwachsende, welche sich im familiären oder freundschaftlichen Umfeld unterstützt fühlen, laut den bereits untersuchten Fällen dieser Forschung, bessere Chancen haben, mit Herausforderungen umzugehen und dadurch eine positive Lebensperspektive zu entwickeln. Diese unterstützenden Personen können auch Mitschüler:innen, Eltern oder andere Bezugspersonen außerhalb dieses Umfeldes sein. Der Fall von Katarina zeigt aber auf der anderen Seite, dass diese Bedingungen nicht für alle Jugendlichen vorhanden sind. Aus diesen Gründen ist es umso wichtiger, dass ein stabiles Unterstützungsnetzwerk, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie vorhanden ist, denn diese Netzwerke können im Endeffekt eine unterstützende Ressource sein, um strukturelle Benachteiligungen abzufedern und auch persönliche Krisen zu bewältigen. Die Verbündeten können den Jugendlichen helfen, sich zu orientieren, ihre eigenen Wege zu gehen und diese selbstbestimmt zu gestalten.

5. Ergebnisse

Die Staatsbürgerschaft ist für jene, die sie besitzen, oft nur ein Dokument, das für Behördengänge oder für Reisen erforderlich ist. Für die Menschen, die in Österreich leben und seit Jahren den Wunsch haben, gleichwertige Bürger:innen der Gesellschaft zu sein, bedeutet die Staatsbürgerschaft viel mehr - sie bedeutet: Sicherheit, Ankommen, Zugehörigkeit und Gleichberechtigung. Jugendliche, die in Österreich geboren werden und/oder hier aufwachsen, kommen meist erst in der Adoleszenz erstmals bewusst mit ihrem Status als Nicht-Staatsbürger:innen in Berührung. Dies geschieht typischerweise bei Schulreisen, an denen sie aufgrund fehlender rechtlicher Beschränkungen nicht teilnehmen können, bei offiziellen Behördengängen, bei der Reflexion über ihre berufliche Zukunft und spätestens bei der politischen Teilhabe, wie beispielsweise dem Wahlrecht.

Die Ergebnisse legen dar, dass der Pass nicht nur juristische Rechte regelt, sondern auch als gesellschaftliches Machtinstrument fungiert. Das heißt, dass dadurch sehr wohl Zugehörigkeit zum Staatsverband und Teilhabe strukturiert und reguliert wird. Der fehlende Status wirkt für viele auch als eine symbolische Nicht-Anerkennung. Dies kann vor allem die Zugehörigkeitswahrnehmung im Alter der Adoleszenz beeinflussen. Besonders frustrierend beschreiben einige Befragte die Einschränkungen im Zugang zu Bildung und Ausbildung. Gerade wenn es um das Thema Berufswahl geht, fällt vielen auf, dass die Staatsbürgerschaft zu einem Kriterium gesellschaftlicher Wertigkeit beiträgt. Jugendliche erleben dabei meistens widersprüchliche Botschaften: Einerseits fühlen sie sich durch die Sprache, durch Freundschaften, durch ihre Bildungswege oder auch kulturelle Praktiken als Teil der österreichischen Gesellschaft. Auf der anderen Seite erfahren sie durch strukturelle Ausschlüsse, wiederholte Nachfragen zu ihrer Herkunft oder aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten eine Form der Distanzierung, Abweisung und Exklusion. Die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitswahrnehmungen spiegeln sich daher auch in den Aussagen der Interviewten wider. Jugendliche beschreiben diese oft als hybrid und vor allem als situationsabhängig. Sie sind zudem häufig geprägt von emotionaler Verbundenheit, Alltagserfahrungen und dem Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe.

Die Analyse der Interviews verdeutlicht vor allem auch den Unterschied zwischen drei miteinander verflochtenen und dennoch unterscheidbaren Dimensionen:

1. Der juristische Status:

die formale rechtliche Position der Jugendlichen als Nicht-Staatsbürger:innen mit begrenzten Rechten und Zugängen, wie etwa Reiseeinschränkungen, mangelnder politischer Teilhabe und Zugehörigkeitsbeschränkungen zu bestimmten Berufen oder Ausbildungen.

2. Die subjektive Zugehörigkeitswahrnehmung:

die individuellen emotionalen Wahrnehmungen der Jugendlichen über ihre Zugehörigkeit zu Österreich und/oder zu anderen natio-ethno-kulturellen Gruppen. Viele der befragten Jugendlichen entwickeln dabei ein Bewusstsein für mehrfache/hybride Zugehörigkeiten, ohne sich einer „Entweder-oder“-Logik unterwerfen zu müssen.

3. Die gesellschaftliche Anerkennung:

die externe soziale Bewertung und Anerkennung durch die Mehrheitsgesellschaft und deren Institutionen. Die befragten Jugendlichen erleben sich aufgrund ihres rechtlichen Status nicht als vollständig akzeptiert, sondern stigmatisiert oder exkludiert.

6. Diskussion

Staatsbürgerschaft als fungierendes Machtinstrument von Nationalstaaten steuert die gesellschaftliche Teilhabe, Anerkennung und Zukunftsperspektiven durch starre rechtliche Vorgaben von Einbürgerung. Dadurch werden im Endeffekt Zugehörigkeit, Teilhabe und Anerkennung weitgehend reguliert. Die Gestaltung von Rechten und Pflichten ist, wie bereits im Kapitel 2.1.1 diskutiert, abhängig von historischen Entwicklungen, politischen Machtverhältnissen aber auch von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Trotz einer demokratischen Gesellschaft, die formale Gleichheit predigt, ist es in der Praxis so, dass Staatsbürgerschaft durch Mechanismen von Exklusion geprägt wird (vgl. Mackert 2006). Die Inklusion oder die Exklusion von Jugendlichen ohne österreichischen Pass geschieht aber nicht allein durch Gesetze. Sie wird sehr wohl auch durch gesellschaftliche Praktiken, Narrative und insbesondere durch institutionelle Rahmenbedingungen beeinflusst. Beim Umgang mit diesen belastenden Strukturen zeigten die befragten Jugendlichen dennoch ein hohes Maß an Reflexivität und Resilienz. Sie weisen einen eigenen strategischen Umgang mit strukturellen Benachteiligungen auf und entwickeln eigene Bewältigungsstrategien. Dabei stützen sie sich auf soziale Beziehungen und orientieren sich vor allem an Zukunftsperspektiven, um belastende Erfahrungen zu verarbeiten. Die Interviews verdeutlichen darüber hinaus, dass nationale Identität und Zugehörigkeit in der Lebensrealität junger Menschen nicht ausschließlich an die Staatsbürgerschaft geknüpft sind, sondern das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels aus mehreren Elementen wie sozialer Anerkennung, emotionaler Verbundenheit, Alltagserfahrungen und Partizipationsmöglichkeiten sind. Die weitere Analyse ergab, dass es notwendig ist, politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die Jugendliche nicht auf ihren Pass reduzieren, sondern ihnen auch reale Möglichkeiten und faire Chancen zur Mitgestaltung und Anerkennung in der Gesellschaft bieten. (Kapitel 4.3.2)

Die Erkenntnisse dieser Arbeit lassen sich in Konzepte wie die von Mecheril (2003) beschriebene natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit theoretisch einordnen. In diesem Zusammenhang kann auch auf Homi Bhabhas Konzept der „Hybridität“ (1994) verwiesen werden (Kapitel 2.3.1.), welches (multi-)kulturelle Identität nicht als starres Konstrukt, sondern als dynamischen Aushandlungsprozess beschreibt. Die ebenfalls von Bhabha beschriebenen „Dritte Räume“ eröffnen dabei neue Deutungsmöglichkeiten jenseits festgelegter Kategorien wie „Wir“ und „die

Anderen“ (vgl. Castro Varela/Dhawan, 2005). Die Identitätsbildung ist demnach ein komplexer Aushandlungsprozess, in dem unterschiedliche Dimensionen von (Mehrfach-)Zugehörigkeit gleichzeitig erlebt und gelebt werden. (Kapitel 4.3.5). Die Ergebnisse verdeutlichen außerdem, dass Diskriminierungserfahrungen aufgrund natio-ethno-kultureller Zuschreibungen die Bildungskarriere negativ beeinflussen können. Diese entstanden vor allem dann, wenn sich die Jugendlichen abgewertet oder benachteiligt fühlten. Einige Jugendliche berichten von schulischen Misserfolgen und Motivationsverlust. Wie Beispielsweise, bei Aylin, die sich aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert gefühlt hat und von einer Schule abgelehnt wurde: „Meiner österreichischen Freundin wurde keine einzige Frage über die Staatsbürgerschaft gestellt [...] sie hatte schlechtere Noten als ich. Sie wurde aufgenommen und ich nicht. [...] Warum bin ich was Schlechteres, obwohl ich bessere Noten habe?“ (vgl. Aylin, Z. 585–600)

In der aktuellen wissenschaftlichen Literatur finden sich auch ähnliche Forschungsergebnisse bei Wöhrer & Gündüz (2023) zu Jugendlichen die unter 18 sind und am ende der Neuen Mittelschule eine (Aus-)Bildung in Wien anstreben:

„Abwertende Bemerkungen von Lehrpersonen, ungerechte Behandlung oder Beurteilung aufgrund der Herkunft oder Ausgrenzung durch andere Schüler:innen sind Beispiele für erlebte Diskriminierung in der Schule. Diese Erfahrungen tragen zu einer Entfremdung von der Schule oder dem gänzlichen Fernbleiben bei.“ (Wöhrer/Gündüz 2023, S. 369)

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit verdeutlichen, ähnlich wie bei Wöhrer und Gündüz (2023), dass Unterstützungserfahrungen positive Entwicklungen bei Jugendlichen fördern können. Dilara berichtet von der Unterstützung durch ihren Jugendcoach an der Schule, der sie auch bei persönlichen Fragen begleitete und ermutigte: „In meiner neuen Schule gab es dann meinen Jugendcoach, der mir bei allem geholfen hat. [...] Er war der Einzige, der mich wirklich verstanden hat. Wegen meinem Pass, wegen meiner Nationalität oder wegen meiner Hautfarbe. [...] Es war definitiv sicherer, weil ich gemerkt habe, es versteht mich jemand.“ (vgl. Dilara, Z. 363–390). Solche positiven Gegenbeispiele zeigen, dass soziale Beziehungen oder eine aktive pädagogische Unterstützung im Rahmen von Jugendcoaching oder durch wertschätzende und

motivierende Lehrkräfte, insbesondere im schulischen Kontext, wichtige Ressourcen darstellen können. So kann die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen sowie ihre Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft gestärkt und Inklusion gefördert werden (vgl. Kapitel 4.3.4). Unterstützende Maßnahmen, wie das Jugendcoaching, können gerade für Jugendliche, die sich in Phasen von Bildungsübergängen befinden oder Krisen durchlaufen, hilfreich für die Bewältigung dieser Situationen sein. Jugendcoaching als eine schulische Maßnahme für Jugendliche kann, wie im Beispiel oben gezeigt, ressourcenstärkend und motivierend für Betroffene sein. Wenn Jugendliche im Jugendcoaching dabei unterstützt werden, ihre Wünsche zu verfolgen oder Krisen zu bewältigen, erleben sie die Maßnahme als hilfreich, da sie dort Informationen und Gelegenheiten bekommen, die sie bislang noch nicht hatten (vgl. Wöhrer / Gündüz, 2023, S. 376).

Es scheint für die befragten Jugendlichen schwierig zu sein, eine klare Grenze zwischen den Zugehörigkeitswahrnehmungen zu bestimmten natio-ethno-kulturellen "Gruppen" zu ziehen. Sie gehen damit insofern um, indem sie eine Art Hybridität statt Einseitigkeit im Kontext von Zugehörigkeit konstruieren. Die Definition der eigenen „Herkunft“ und Zugehörigkeitswahrnehmung ist bei den Befragten daher oft von den individuellen Situationen und Kontexten abhängig. Diese Haltung lässt sich beispielsweise in den Aussagen von Aylin beobachten, in welchen sie ihre Zugehörigkeit zu Österreich beschreibt. Laut ihr sind alle Menschen, die in Österreich leben Österreicher:innen und sie beschreibt ihre Zugehörigkeit als eine Mehrfachzugehörigkeit als Migrantin aber auch als Österreicherin: „All diejenigen, die in Österreich wohnen. [...] Viele Leute sagen, es sind nur Leute, die in Österreich geboren sind. Nein, es sind Leute, die hier leben. Ich bin auch nicht hier geboren. [...] Ich zum Beispiel, ich bin schon Österreicherin, aber mit einem Migrationshintergrund.“ (Aylin, Z. 522–529). In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff „Mehrheimisch“ von Yıldız et al. (2021, 2025) relevant (Kapitel 2.4.4), der das Phänomen beschreibt, dass Jugendliche mehrere „Heimaten“ haben können, die nicht voneinander getrennt sein werden müssen.

Es lässt sich somit beobachten, dass nationale Identitäts- und Zugehörigkeitswahrnehmung als ein fluides, hybrides und lebensweltlich geprägtes Konzept zu betrachten ist, welches sich in einer permanenten Bewegung befindet und besonders in der Adoleszenz eine signifikante Aushandlung erfährt. Schlussendlich gilt es festzuhalten, dass die nationale Identität und Zugehörigkeit nicht

mit einem bestimmten Land assoziierbar ist und dass nicht alle fünf befragten Personen eine klare Haltung zu dieser Thematik haben.

Zudem zeigen die Interviews, dass Jugendliche auch Strategien entwickeln, herausfordernde Situationen im Zusammenhang mit ihrer (Mehrfach-)Zugehörigkeit zu bewältigen. Einige berichten davon, wie sie sich in sozialen Netzwerken, religiösen Gemeinschaften oder sportlichen Vereinen jene Anerkennung holen. Dies geschieht vor allem aus dem Grund, da ihnen diese Anerkennung im öffentlichen Raum häufig verwehrt bleibt. Andere wiederum richten ihren Blick gezielt auf Bildungs- und Berufsperspektiven. Solche Resilienz und Reflexivität erzeugt vor allem eine aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen, die Jugendliche immer wieder und auch oft unbewusst hinterfragen.

7. Implikationen für die pädagogische Praxis

Die empirischen Befunde verdeutlichen schlussendlich die Relevanz der bereits am Anfang gestellten Forschungsfrage: *„Wie erleben und deuten Jugendliche ohne österreichische Staatsbürgerschaft ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Exklusion und Inklusion?“* und sie liefern dabei Impulse, welche für bildungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema Inklusion, Partizipation und Chancengerechtigkeit herangezogen werden können. Aus den Resultaten der Untersuchung lassen sich schließlich auch einige Handlungsempfehlungen für eine pädagogische Praxis ableiten, die der komplexen Realität von Jugendlichen ohne österreichische Staatsbürgerschaft gerecht wird. Eine solche Praxis sollte nicht zuletzt sensibel für Diversität sein, bewusst im Umgang mit Machtverhältnissen agieren und Offenheit für neue Formen des Zusammengehörens zeigen. Einige der zentralen Punkte werden hier exemplarisch genannt:

Diversitätssensible Haltung:

Eine diversitätssensible Haltung sollte von Pädagog:innen eingenommen werden, um die natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten der Jugendlichen nicht als Defizit, sondern vor allem als Ressource zu verstehen. Mit diversitätssensibler Haltung ist in dieser Forschung eine Haltung gemeint, die Sensibilität in Bezug auf eine plurale, von Diversität und Mehrfachzugehörigkeit sowie Mehrheimisch- und Weltheimischsein geprägte postmigrantisches Gesellschaft zeigt und die Lebensrealitäten junger Menschen aus migrierten Familien berücksichtigt. Dies bedeutet, dass das pädagogische Handeln auf Diversitätssensibilität beruhen sollte und zugleich die kritische Hinterfragung eigener normativer Vorstellungen von Zugehörigkeit einschließt. Eine diversitätssensible Haltung stützt sich dabei in dieser Forschung auf die im theoretischen Teil dieser Arbeit behandelten Konzepte (Mecheril, 2003, 2011; Yıldız & Meixner, 2021; Yıldız, 2023; Bhabha, 1994; Castro Varela & Dhawan, 2005; Castro Varela & Klug, 2022). Ein pädagogisches Handeln, das Diversität berücksichtigt, eröffnet Jugendlichen daher (Dritte) Räume, in denen sie (Mehrfach-)Zugehörigkeit neu definieren und gesellschaftliche Zuschreibungen aktiv mitverhandeln können (vgl. Castro Varela/Klug 2022, Bhabha 1994).

Politische Bildung an Bildungseinrichtungen ausbauen:

Bildungseinrichtungen sollten die politische Bildung stärker in den Curricula verankern und beispielsweise aktuelle Konzepte, etwa das Konzept der Citizenship Education von Banks (2008), im Unterricht umsetzen. Das im Kapitel 2.2.1 beschriebene Konzept zeigt eine Perspektive auf, wie politische Bildung einen Beitrag zur Mitgestaltung demokratischer Gesellschaften aktiv leisten kann. Banks' Ansatz, welcher die politische Bildung neu denkt und versucht, ein Verständnis von Bildung zu definieren, welches Diversität, transnationale Zugehörigkeiten und globale Verantwortung einbezieht (vgl. Banks 2008). Laut Füllekruss, Mecheril und Yıldız (2022) soll politische Bildung wiederum auch Räume schaffen (Kapitel 2.2.2), in welchen sich sowohl Wissen vermitteln lässt als auch Erfahrungen artikuliert werden können, um Demokratiedefizite in bestehenden politischen Ordnungen zu erkunden. Die Anwendung solcher Ansätze und die Förderung politischer Bildung können die demokratische Partizipation von Jugendlichen stärken und ihre Position innerhalb der Gesellschaft festigen. Auch können sie dazu beitragen, Jugendliche zu motivieren und ihre Rolle als (Staats-) Bürger:innen aktiv besser zu reflektieren und mitzugestalten.

Unterstützung in der Identitätsentwicklung:

Jugendliche benötigen Räume, in denen sie über ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Identitätsprozesse nachdenken können, ebenso wie Räume, in denen sie festgefahrene Strukturen, Vorurteile und dogmatische gesellschaftliche Vorstellungen kritisch hinterfragen dürfen. Darüber hinaus braucht es sichere Orte, an denen sie etwa im Rahmen von Jugendcoaching, Mentoring-Programmen oder beratenden Angeboten im Bildungsbereich Unterstützung finden können. Solche Maßnahmen können das Gefühl von Selbstwirksamkeit stärken und die Entwicklung resilienter Bewältigungsstrategien fördern.

Gesellschaftliche Relevanz von Diversität und Migration:

Wie im Kapitel 2.1.3 beschrieben, kommt die Problematik auf, dass jede:r Dritte in der Gruppe der 16- bis 24-jährigen Wiener:innen aufgrund einer ausländischen Staatsangehörigkeit nicht an Wahlen teilnehmen kann (vgl. Stadt Wien 2023, Integrations- und Diversitätsmonitoring). Angesichts aktueller demografischer Wandlungen und der prognostizierten Zunahme an

Jugendlichen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Statistik Austria) wird das Thema Diversität, Migration sowie Partizipation zunehmend relevanter. In diesem Zusammenhang kann Pädagogik aktiv als Bindeglied zwischen (politischer) Bildung, Integration und politischer Teilhabe verstanden und gestaltet werden. Für die pädagogische Praxis gilt es anzuerkennen, dass Fragen über nationale Zugehörigkeit mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit verbunden sind, und ein komplexes Themenfeld darstellen, vor allem im Bereich der Partizipation in gesellschaftlich, sozial und politisch geprägten Kontexten.

Im Endeffekt zeigte sich: Die Stichprobenanzahl ist zwar zu gering für generalisierbare Aussagen, doch im vorliegenden Sample zeigte sich, dass Jugendliche, die positive Erfahrungen in Bildungseinrichtungen gemacht haben, eher weiterführende Schulen besuchten. Die zwei von fünf Jugendlichen, die diskriminierende Erfahrungen in Bezug auf ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit gemacht haben, entschieden sich hingegen für eine betriebliche Ausbildung und brachen die Schule ab. Daraufhin soll hier auf die interkulturelle Pädagogik und das Konzept der natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit vom Mecheril sowie auch Haltung vom Nichtwissen und Wissen über die Lebensrealität „Anderer“ sowie das Konzept von „Citizenship Education“ von Banks verwiesen werden.

Diese Konzepte verlangen eine offene Haltung gegenüber Mehrfachzugehörigkeit in einer immer globaler werdenden und sich durch Migration verändernden Welt. Mit solchen Konzepten können negative Erfahrungen, wie beispielsweise im Fall von Aylin, wo es im Endeffekt zum Schulabbruch kam, möglicherweise vorgebeugt werden. Die Bildungseinrichtungen sind soziale Räume, in denen Identität und Zugehörigkeit, gerade bei Jugendlichen, täglich neu ausgehandelt und auch dynamisch gestaltet werden. Pädagog:innen könnten demnach eine Rolle von Verbündeten übernehmen, welche die Heranwachsenden auf ihrem Weg der Gestaltung und Akzeptanz von ihrer (Mehrfach-)Zugehörigkeit begleiten können.

8. Schluss

Die vorliegende Studie kommt zu dem Ergebnis, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit kein klar abgrenzbares, statisches Konzept ist, sondern ein fluider, dynamischer und hybrider Prozess, der besonders in der Adoleszenz intensiv ausgehandelt wird. Die befragten Jugendlichen erleben sie auch durch gesellschaftliche Rückmeldungen, emotionale Verankerung und soziales Miteinander. Diese Praktiken sind widersprüchlich, kontextabhängig und zeichnen sich oft durch Unsicherheiten aus. Die Befragten verhandeln auf der anderen Seite aktiv und handlungsfähig in „dritten Räumen“ (Bhabha 1994) ihre Zugehörigkeiten, wo sie sich zwischen gesellschaftlichen Zuschreibungen und persönlichen Bedürfnissen bewegen. Dies hat zur Folge, dass sich neue Arten von Identität und Zugehörigkeit entwickeln, die über nationale Grenzen hinweg lokalisiert werden können wie beispielsweise bei Adam der seine Zugehörigkeit nicht zu einem expliziten Land zuordnet: „Meine Mama ist Ungarin, mein Papa ist Deutscher. [...] Ein ganzes Leben lang in Wien aufgewachsen. Jetzt werde ich drei Jahre in Amsterdam studieren. [...] Aber was macht mich dann am Ende des Tages? Das macht mich weder zum Österreicher, das macht mich weder zum Ungarn, weder zum Deutschen noch zum Niederländer. Das macht mich zu der Person, die ich bin.“ (Adam, Interview, 552-562) Die Ergebnisse verdeutlichen daher die Notwendigkeit, Staatsbürgerschaft nicht nur als juristisches Konstrukt, sondern als sozial wirksame Kategorie zu verstehen, die Einfluss auf Bildungsbiografien, Lebenspläne und Selbstbilder von den Jugendlichen nimmt.

Jugendliche sollten als aktive Subjekte ihrer eigenen Bildungs- und Zugehörigkeitsbiografien ernst genommen werden. Die Umsetzung entsprechender Konzepte, wie etwa „citizenship education“ (Banks, 2022), „Mehrheimischsein“ (Yıldız, 2025), „natio-ethno-kulturelle (Mehrfach) Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2003) oder „Dritte Räume“ (Bhabha, 1994), in Schulen und Bildungseinrichtungen ist somit nicht nur wünschenswert, sondern gesellschaftlich notwendig, um Exklusion entgegenzuwirken und eine demokratische, plurale Zukunft mitzugestalten.

Daher gilt ein Auftrag an Bildungsinstitutionen und Gesellschaft inklusive demokratische und partizipative Strukturen zu schaffen, wo alle Jugendlichen, unabhängig von ihrem Pass oder natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, als gleichwertige Bürger:innen anerkannt werden. Für die

pädagogische Praxis ergibt sich somit die Notwendigkeit einer offenen Haltung gegenüber hybriden Identitätskonstruktionen und natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten (Bhabha 1994, Mecheril 2003). Pädagog:innen sollten demnach eine diversitätssensible Haltung gegenüber den Lebensrealitäten junger Menschen ohne österreichische Staatsbürgerschaft einnehmen. Diese Jugendlichen sind durch ihre Situation mit einer Vielzahl struktureller Ausschlüsse konfrontiert, wodurch sich tiefgreifende Erfahrungen von Unsicherheit, Ausschluss und Ohnmacht ergeben können, die im pädagogischen Alltag bewusst wahrgenommen und reflektiert werden sollten. Um es abschließend mit den Worten von Mecheril zu sagen: „Die Existenz von natio-ethno-kultureller Hybridität lehrt in gewisser Weise, dass plurale Identität durchaus ein „Normalfall“ sein kann, und zunehmend, in einer globalisierten und postkolonial geprägten Welt, eingenommen wird und eingenommen werden muss.“ (Mecheril 2003, S. 332)

9. Literaturverzeichnis

Arendt, H. (2013 [1955]). Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München: Piper.

Banks, J. A. (2022). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In U. Bauer et al. (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (S. 273–297). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Bhabha, H. K. (1994). The location of culture. Routledge.

Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl.

<https://www.bfa.gv.at/news.aspx?id=69533433442F4F6D5137673D> (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Castro Varela, M. d. M., & Dhawan, N. (2005). Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung. transcript Verlag.

Castro Varela, M. d. M., & Klug, T. (2022). Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (S. 647–660). Springer VS.

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (4th ed.). SAGE.

Füllekruss, D., Mecheril, P., & Yıldız, E. (2022). Die Krise der Nationalstaatlichkeit: Überlegungen zu politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 4, (S.499–516).

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Aldine Verlag.

Grünendahl, S. J., Kewes, A., Mouissi, J., Ndahayo, E., & Nieswandt, C. (Hrsg.). (2019). Staatsbürgerschaft im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Springer VS.

Herzog-Punzenberger, B. (2011). Differenzachsen und Grenzziehungsmechanismen: Zum Verständnis des Einflusses gesellschaftlicher Prozesse auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In *Zwischenräume der Migration* (S. 55–79). transcript Verlag.

Informationen und Services der österreichischen Verwaltung. *Überbetriebliche Lehrausbildung*. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/lehre-und-berufsbildende-schulen/Seite.333306.html (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Informationen und Services der österreichischen Verwaltung. *Österreichische Staatsbürgerschaft für ein minderjähriges Kind*. https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_aus_anderen_staaten/staatsbuergerschaft/%C3%96sterreichische-Staatsb%C3%BCrgerschaft-f%C3%BCr-ein-minderj%C3%A4hriges-Kind.html (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Informationen und Services der österreichischen Verwaltung. *Die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft*. https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_aus_anderen_staaten/staatsbuergerschaft/1/Seite.260421.html#:~:text=Die%20Verleihung%20der%20%C3%B6sterreichischen%20Staatsb%C3%BCrgerschaft%20ist%20von%20der,abh%C3%A4ngig.%20Zudem%20muss%20ein%20entsprechender%20Antrag%20gestellt%20werden (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Kroisleitner, O., Tomaselli, E., & Rachbauer, S. (2022, 17. August). Der Fall Tina und seine Folgen. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/2000138337554/der-fall-tina-und-seine-folgen> (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Schiebinger, L. (1989). *The mind has no sex? Women in the origins of modern science*. Harvard University Press.

Schiebinger, L. (1999). *Has feminism changed science?* Harvard University Press.

Mackert, J. (2006). *Staatsbürgerschaft. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marshall, T. H. (1950). Citizenship and social class and other essays. Cambridge University Press.

Mecheril, P. (2003). Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeiten. Waxmann.

Mecheril, P. (2011). Hybride Zugehörigkeiten. Zur pädagogischen Relevanz kultureller Differenz und Identität. In G. Marinelli-König & A. Preisinger (Hrsg.), Zwischenräume. Migration und die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten (S. 37–54). transcript.

Mecheril, P. (2020). Kulturelle Differenz. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie (S. 305–316). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Mecheril, P., & Hoffarth, B. (2025). Zugehörigkeit und Identität im Kontext von Migration. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), Adoleszenz - Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund (2. erweiterte Aufl., S. 239–259). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reichel, D. (2011). Staatsbürgerschaft und Integration: Die Bedeutung der Einbürgerung für Migranten. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Riegel, C., & Geisen, T. (2011). Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), Jugend – Migration – Bildung. Zukunftsfragen einer Migrationsgesellschaft (S. 7–20). Springer VS.

Ruep, S. (2022, 17. Februar). Kindeswohl bei der Abschiebung eines 13-Jährigen nicht gewürdigt. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/2000133424002/kindewohl-bei-der-abschiebung-eines-13-jaehrigen-nicht-gewuerdigt> (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Said, E. W. (1978). Orientalism. Pantheon Books.

Scharathow, W. (2017). Jugendliche und Rassismuserfahrungen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen (S. 107–129). Springer VS.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), (S.283–293).

Staatsbürgerschaftsgesetz (StbG), § 2. (2025). Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005579&FassungVom=2025-01-26&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht=> (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Stadt Wien. (2023). Integrations- und Diversitätsmonitor. <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/download/pdf/4890275?originalFilename=true> (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Statistik Austria. (2025). 9,8 % mehr Einbürgerungen im Jahr 2024: 60 % der 21.891 neu Eingebürgerten haben ihren Wohnsitz in Österreich (Pressemitteilung Nr. 13 543-036/25). <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2025/02/20250219Einbuengerungen2024.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Statistik Austria. (2024). Demographisches Jahrbuch 2023. Struktur, Dynamik und Entwicklung der Bevölkerung Österreichs. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/Demo-JB-2023_Web-barrierefrei.pdf (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz Verlag.

Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Wilhelm Fink Verlag.

Valchars, G., & Bauböck, R. (2021). *Migration & Staatsbürgerschaft*. Österreichische Akademie der Wissenschaften.

wien.gv.at. (2025). *Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft – Kosten*. <https://www.wien.gv.at/verwaltung/staatsbuergerschaft/ahs-info/verleihung-kosten.html> (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), (S.565–582).

Wöhler, V., & Gündüz, D. (2023). „Trau dich! Sei laut und wehr’ dich!“ AusBildung bis 18 aus der Sicht von Teilnehmenden aus Wien. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 48(3), (S.359–379).

Yildiz, E., & Meixner, W. (2021). *Nach der Heimat. Neue Ideen für eine mehrheimische Gesellschaft* [Was bedeutet das alles?]. Reclam Verlag.

Yildiz, E. (2023). Heimat postmigrantisch denken: Von der experimentellen Utopie zur Transtopie. In W. Meixner & E. Yıldız (Hrsg.), *Heimat sind wir! Mehr- und weltheimische Perspektiven in der postmigrantischen Gesellschaft* (S. 9–38). transcript.

9.1 Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Anteil nichtösterreichischer Staatsangehöriger und Einbürgerungsrate 1961–2023 – in Prozent:

Statistik Austria. (2024). *Demographisches Jahrbuch 2023. Struktur, Dynamik und Entwicklung der Bevölkerung Österreichs*. S.25 https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/Demo-JB-2023_Web-barrierefrei.pdf (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).

Abb.2: Wiener Bevölkerung mit ausländischer Staatsbürgerschaft und Geburtsort in Österreich: Stadt Wien. (2023). *Integrations- und Diversitätsmonitor*. S.64. <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/download/pdf/4890275?originalFilename=true> (zuletzt aufgerufen am 04. Juni 2025).