



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Wenn's gut geht, geht's noch besser“
Identitätsbildung aufstiegsorientierter Jugendlicher mit
Migrationshintergrund der zweiten Generation

Eine qualitative Studie auf der Grundlage von Leitfadeninterviews im Nordburgenland

Verfasserin

Kathrin Kodydek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 456 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Geographie und Wirtschaftskunde, UF Englisch

Betreuerin:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Elisabeth Aufhauser

Danksagung

Während des Studiums und der Erarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit haben mich viele Personen begleitet und unterstützt. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle recht herzlich bedanken.

Ganz besonderer Dank gilt...

...den Jugendlichen, die sich bereit erklärt haben, an den Interviews teilzunehmen und mir dadurch spannende Einblicke in ihre Lebenswelten eröffneten. Ohne die Bereitschaft, mir offen von ihren Erfahrungen als Migrant/innen zu erzählen, wäre diese Arbeit nicht in dieser Form zustande gekommen.

...meiner Betreuerin, Frau Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Aufhauser, die sich stets viel Zeit für inhaltliche Auseinandersetzungen nahm, für die zahlreichen Anregungen und anerkennende Unterstützung bei dieser Arbeit.

...meiner Familie, allen voran meinen lieben Eltern, deren bedingungsloser Unterstützung ich mir während des gesamten Studiums sicher sein konnte und die mir stets ein großer Rückhalt sind.

...meinen Brüdern, Christian und Klaus, die mir bei der Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen sehr behilflich waren und immer für mich da sind.

...nicht zuletzt meinem Freund Bernhard, der mich immer wieder motiviert hat und mir in den letzten Monaten eine große Stütze war. Für seine Ermutigungen und Zusprüche, die wichtig und förderlich für das Vorankommen dieser Arbeit waren, ein herzliches Dankeschön.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Thema und Fragestellung	1
1.2	Aufbau der Arbeit.....	2
2	Zuwanderung nach Österreich – Begrifflichkeiten, Datenlage und quantitative Bestandsaufnahme.....	4
2.1	Begriff "Migration"	4
2.2	Begriff "Migrationshintergrund" – Datenquellen	6
2.3	Personen mit Migrationshintergrund in Österreich	8
3	Migration und Identität	11
3.1	Begriffe: "Identität" und "Integration"	11
3.2	Aspekte der Identitätsbildung bei (jungen) Migrant/innen	13
3.2.1	Identitätsbildung durch innere Selbstgespräche	13
3.2.2	Das Konzept der Assimilation	15
3.2.3	Modelle unterschiedlicher Akkulturationsstrategien	16
3.2.4	Das Konzept der kulturellen Hybridität	19
3.2.5	Das Konzept des transnationalen Raumes	20
3.3	Identitätsprobleme bei der <i>Zweiten Generation</i>	22
4	Ethnische oder kulturelle Identität im österreichischen Schulsystem	24
4.1	Exkurs: Das österreichische Schulsystem.....	24
4.2	Rechtliche und normative Ansprüche an die Schule.....	26
4.3	Zur Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	29
4.3.1	Problematische Datenlage und statistischer Überblick	29
4.3.2	Verteilung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Schultypen.....	32
4.3.3	Institutionelle Diskriminierung.....	34
4.4	Zur Frage des Bildungserfolges bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	38
4.4.1	Definitionsmöglichkeiten von Schulerfolg	38
4.4.2	Kulturelles Kapital zur Erklärung des Schulerfolgs	39
5	Ethnische und kulturelle Identität als Ressource für ökonomische Vorteile?	41
5.1	Ökonomische Potenziale kultureller Vielfalt	41
5.2	Zum Potenzial hoch qualifizierter junger Migrantinnen und Migranten	42

6	Aufbau der qualitativen Studie	45
6.1	Begründung der Entscheidung für eine qualitative Studie	45
6.2	Wahl des Untersuchungsdesigns	48
6.2.1	Das problemzentrierte Interview	48
6.2.2	Konstruktion des Interviewleitfadens	49
6.2.3	Festlegung und Beschreibung der Zielgruppe.....	50
6.3	Durchführung der Interviews	51
6.3.1	Erhebung der Daten	52
6.3.2	Sicherung der Daten.....	53
6.4	Der Auswertungsprozess.....	54
6.4.1	Methode zur Auswertung	54
6.4.2	Darstellung der Auswertungsschritte	57
7	Darstellung der empirischen Ergebnisse	61
7.1	Sozioökonomischer und kultureller Hintergrund.....	61
7.2	Persönlicher und familiärer Hintergrund.....	64
7.3	Schule und Bildung.....	67
7.4	Freundschaften und Freizeit.....	69
7.5	Zukunftsvorstellungen.....	72
7.6	Zusammenfassung wichtiger Erkenntnisse	73
8	Typologie der Jugendlichen mit Migrationshintergrund	75
8.1	Die vielfältige Naturwissenschaftlerin.....	77
8.1.1	Externe Ressourcen in der Familie.....	78
8.1.1.1	Bildungsorientierung der Eltern.....	78
8.1.1.2	Elterlicher Erziehungsstil.....	79
8.1.1.3	Einfluss auf jüngere Geschwister	79
8.1.1.4	Keine religiösen Vorgaben	80
8.1.2	Externe Ressourcen außerhalb der Familie.....	81
8.1.2.1	Uneingeschränkte Freizeitgestaltung	81
8.1.2.2	Österreichischer Freundeskreis	82
8.1.2.3	Empfinden der Benachteiligung bei gleichzeitiger Wertschätzung	83
8.1.3	Interne Ressourcen	85
8.1.3.1	Auseinandersetzung mit der ethnischen und kulturellen Identität	85
8.1.3.2	Hohe Leistungsbereitschaft.....	86
8.1.3.3	Flexibles Rollenbild.....	87
8.1.4	Fazit	88
8.2	Der transnationale Unternehmer	89
8.2.1	Externe Ressourcen in der Familie.....	90
8.2.1.1	Hohe Bildungsorientierung der Eltern.....	90
8.2.1.2	Zusammenhalt in der Familie.....	91
8.2.1.3	Vermittlung religiöser Werte.....	91
8.2.2	Externe Ressourcen außerhalb der Familie.....	92
8.2.2.1	Sport als Konstante.....	92
8.2.2.2	Großer, ethnisch-gemischter Freundeskreis	92

8.2.2.3	Offenheit für zukünftige Partnerin	93
8.2.3	Interne Ressourcen	93
8.2.3.1	Verbundenheit mit Österreich und Herkunftsland	93
8.2.3.2	Mobilität innerhalb transnationaler Netzwerke	94
8.2.3.3	Mehrsprachigkeit als ökonomischer Vorteil	94
8.2.3.4	Hoch gesteckte berufliche Ziele und Selbstvertrauen	95
8.2.4	Fazit	96
8.3	Die gut ausgebildete Rückkehrerin	97
8.3.1	Externe Ressourcen in der Familie	98
8.3.1.1	Bildungsorientierung der Eltern	98
8.3.1.2	„Familienbande“ und Mutter als beste Freundin	98
8.3.1.3	Enge Religiöse Bindung	99
8.3.2	Externe Ressourcen außerhalb der Familie	99
8.3.2.1	Inner-ethnische Freundschaften und Liebesbeziehungen	99
8.3.2.2	Soziale Netzwerke	100
8.3.2.3	Empfinden der Benachteiligung	101
8.3.3	Interne Ressourcen	102
8.3.3.1	Identifikation mit Herkunftsland	102
8.3.3.2	Zukunftsplanung im Herkunftsland und klassisches Rollenbild	103
8.3.4	Fazit	104
9	Fazit	105
	Abbildungsverzeichnis	107
	Tabellenverzeichnis	108
	Literaturverzeichnis	109
	Anhang	117
	Gesprächsleitfaden	117

1 Einleitung

1.1 Thema und Fragestellung

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Identitätsbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die es geschafft haben, das österreichische Schulsystem erfolgreich zu durchlaufen. Dieser Untersuchungsgegenstand und die damit verbundene Fragestellung sind von großer gesellschaftspolitischer und wirtschaftlicher Relevanz, denn Österreich ist ein Einwanderungsland: Fast jede/r siebente Einwohner/in und jedes fünfte Kind unter 15 Jahren kommt aus einer Einwanderungsfamilie.

Integration verläuft jedoch nicht immer konfliktfrei oder chancengleich und gelingt keineswegs automatisch. Gutes Zusammenleben erfordert von allen Beteiligten ein hohes Maß an Sensibilität, Akzeptanz und gegenseitigem Respekt sowie Toleranz und Verständnis füreinander. Auch die Bereitschaft zum kulturellen Austausch ist für eine gelingende Integration unabdingbar, nicht zuletzt deshalb, weil eine erfolgreiche Integration von zentraler Bedeutung für die Zukunft Österreichs ist und darüber hinaus eine gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Notwendigkeit darstellt.

Gerade als Land, dessen demographische Entwicklung rückläufig ist, ist Österreich auf Zuwanderung und insbesondere auf die Entfaltung der Potenziale aller Menschen angewiesen, um im internationalen Wettbewerb bestehen und Wohlstand und soziale Sicherheit gewährleisten zu können. Es steht außer Frage, dass sowohl Österreich als Einwanderungsland als auch junge Migrantinnen und Migranten von kultureller und ethnischer Vielfalt, die ökonomische Vorteile mit sich bringt, profitieren können. Der Grad an Identifikation mit dem Herkunfts- oder Aufnahmeland bestimmt den schulischen und ökonomischen Erfolg der Migrant/innen mit. Inwiefern diese entsprechenden Identitäten geprägt werden und welche Möglichkeiten und Grenzen der Identitätsbildung sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund ergeben, soll zum einen anhand ausgewählter Studien, und zum anderen auf der Grundlage einer qualitativen Studie bei 16- bis 19-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Nordburgenland analysiert werden. Es handelt sich hierbei um Jugendliche, die das österreichische Schulsystem zum Zeitpunkt der Befragung bereits erfolgreich absolviert haben bzw. absolvieren.

Der Integration durch Bildung und Ausbildung wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben, ist diese doch schließlich der entscheidende Schlüssel zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wesentlich ist es dabei, den betreffenden Kindern und Jugendlichen über eine frühestmögliche Bildungsbeteiligung Perspektiven aufzuzeigen und ihre Stärken und

Potenziale zu erkennen und zu fördern. Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft gerückt. In der Literatur finden sich gegenwärtig viele Studien, die Fragen der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur unter dem Aspekt ihrer Benachteiligung beleuchten. So werden sie beispielsweise für die schlechten Ergebnisse in der PISA-Studie verantwortlich gemacht. Diese Arbeit soll sich nicht so sehr auf den Misserfolg der betreffenden Kinder und Jugendlichen konzentrieren, sondern vielmehr einen Beitrag zur Bildungssituation und Identitätskonstruktion von erfolgreichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem leisten. Im Vordergrund stehen dabei folgende Fragen: Welche Identitätsentwürfe ergeben sich für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule? Welchen Ansprüchen muss die Schule im Kontext der ethnischen oder kulturellen Identität gerecht werden?

Junge Migrantinnen und Migranten verfügen über besondere Fähigkeiten und Kompetenzen, die für eine zunehmend vernetzte, arbeitsteilige Gesellschaft von hohem Wert sein können, wenngleich diese bisher kaum erkannt und genutzt wurden. Auch wenn der migrationspolitische Diskurs in Österreich stark an Defiziten und Problemen orientiert ist, soll in dieser Arbeit mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Literatur sowie der Befragungsergebnisse der empirischen Studie auch die Bedeutung der Identitätsbildung von jungen Heranwachsenden mit Migrationshintergrund für die österreichische Wirtschaft thematisiert werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Der theoretische Teil ist im wesentlichen in vier Kapitel eingeteilt. Als Einstieg in die Thematik beschäftigt sich Kapitel 2 mit Begriffen und Definitionen, die mit der Migrationsthematik eng verbunden sind. Daran anschließend folgt eine quantitative Bestandsaufnahme der in Österreich und im Burgenland lebenden Personen mit Migrationshintergrund.

Im folgenden Kapitel 3 werden Theorien und Studien der migrationssoziologischen Forschung zu Aspekten der Identitätsbildung bei jungen Migrant/innen der zweiten Generation vorgestellt, wobei zuvor Begrifflichkeiten, die häufig in Verbindung mit Identität diskutiert werden, erläutert werden. Ziel dieses Kapitels ist es, anhand ausgewählter Studien, die Möglichkeiten und Grenzen der Identitätsbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzuzeigen.

Kapitel 4 widmet sich dem österreichischen Schulsystem und geht unter anderem der Frage nach, welche Aufgaben die österreichische Schule im Hinblick auf die Integration Jugend-

licher mit Migrationshintergrund zu erfüllen hat. Darüber hinaus werden die Bildungsbenachteiligung, aber auch der Schulerfolg der betreffenden Schüler/innen Schwerpunkte dieses Kapitels sein.

Das letzte Kapitel des Theorieteils stellt schließlich den Versuch dar aufzuzeigen, dass die ethnische oder kulturelle Identität auch als ökonomische Ressource für ökonomische Vorteile gesehen werden kann.

Die Grundlage des empirischen Teils bildet eine qualitative Studie mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation, die das österreichische Schulsystem zum Zeitpunkt der Befragung bereits erfolgreich absolviert haben oder absolvieren. Zu Beginn des empirischen Teils wird der Aufbau und das Forschungsdesign der Studie vorgestellt (Kapitel 6). Es wird unter anderem begründet, warum eine qualitative Vorgehensweise gewählt wurde. Zudem wird die Untersuchungsgruppe vorgestellt und die Durchführung der Interviews näher beschrieben. Den Abschluss dieses Kapitels bildet der Auswertungsprozess und die Darstellung der Auswertungsschritte.

Daran anschließend folgt in Anlehnung an den Interviewleitfaden eine übersichtliche Darstellung der empirischen Ergebnisse. Ziel dieser Zusammenstellung ist es, einen Einblick in die Lebenswelten der betreffenden Jugendlichen zu gewinnen. Die Darstellung der Interviewergebnisse soll ein Bild davon vermitteln, welche Faktoren eine Auswirkung auf den Prozess der Identitätsbildung haben. Zunächst werden unterschiedliche Lebenssituationen und Hintergründe der Jugendlichen präsentiert. In einem zweiten Schritt werden die subjektiven Sichtweisen der befragten Jugendlichen dargestellt. Darauf aufbauend widmet sich Kapitel 8 der Charakterisierung und Beschreibung der Typen.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein kurzes Fazit, das die gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse in komprimierter Form zusammenfasst.

2 Zuwanderung nach Österreich – Begrifflichkeiten, Datenlage und quantitative Bestandsaufnahme

Im Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie erscheint es zunächst sinnvoll, sich mit einigen Begriffen und Definitionen, die mit der Thematik eng verbunden sind, auseinanderzusetzen und diese zu erläutern. Zum einen handelt es sich hierbei um den Migrationsbegriff und zum anderen soll der Terminus „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ bestimmt und differenziert werden. Letzterer stellt aufgrund seiner uneinheitlichen Begrifflichkeit durchaus ein Problem in diesem Themenfeld dar, ist für ein einheitliches Verständnis der angesprochenen Bevölkerungsgruppe jedoch unabdingbar.

2.1 Begriff "Migration"

»... in Bosnien war ja der Krieg, der Religionskrieg, und da haben sich meine Eltern gedacht, dass es besser ist, wenn wir wegziehen.«

(Lejla¹, 18 J.)

»... es ist uns halt dort finanziell schlecht gegangen und mein Vater war zuerst da, er hat da gearbeitet und wir sind dann nachgekommen.«

(Yasemin¹, 18 J.)

»... der Grund zum Auswandern war eben der, dass mein Opa ein ehemaliger Gastarbeiter war, ein Onkel von mir schon in Österreich war und mein Vater in Kroatien kaum Perspektiven hatte.«

(Zoran¹, 18 J.)

Hinter dem Begriff "Migration" verbergen sich viele individuelle Schicksale und sehr unterschiedliche Lebenswelten. In der Öffentlichkeit wird dies jedoch häufig übersehen und die Bilder, die von der "Migrantin" oder dem "Migranten" dargestellt und vermittelt werden, sind oft sehr einseitig und klischeebehaftet, obwohl Migrationsbewegungen laut Petrus HAN ein „fester Bestandteil der Kulturgeschichte der Menschheit“ sind (HAN 2005: 6). Menschen „sind in Bewegung und ständig auf der Suche nach neuen und besseren Lebensbedingungen und Lebensoptionen“ (ebd.: 21).

Der Begriff "Migration" stammt vom lateinischen Wort *migratio* ab, was übersetzt Wanderung bedeutet. Migration und die damit verbundenen Entwicklungen und Prozesse

¹ Die Namen der Jugendlichen wurden zum Zweck der Anonymisierung geändert.

sind sehr komplex und betreffen nicht nur die wandernden Menschen, sondern auch die Gesellschaften und Regionen, zwischen denen sich diese Menschen bewegen (vgl. TREIBEL 1999: 17). Aufgrund der Komplexität dieser Migrationsprozesse sind zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen mit Migration befasst, und es haben sich verschiedene Schwerpunkte sowie Definitionen herausgebildet. In den Sozialwissenschaften beispielsweise versteht man unter dem Begriff der Migration „Bewegungen von Personen und Personengruppen im Raum, die einen dauerhaften Wohnortwechsel bedingen“ (HAN 2005: 7). Diese Bewegungen können sowohl innerhalb nationalstaatlicher Grenzen (Binnenmigration) als auch zwischen Nationalstaaten (internationale bzw. grenzüberschreitende Migration) stattfinden (vgl. ebd.: 9). Durch diese Wanderungsbewegungen verändern sich der Bevölkerungsaufbau von Gesellschaften und die Siedlungsstruktur von Regionen bzw. Städten, die beide zu den Forschungsschwerpunkten von „Migration“ in der Geographie zählen (vgl. TREIBEL 1999: 17). Andere Wissenschaften interessieren sich wiederum für „die individuellen und gesellschaftlichen Folgen der Migration“ (TREIBEL 1999: 18).

Die Ursachen für Migration und die Formen der damit verbundenen Bewegungen sind sehr vielseitig. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob Menschen freiwillig oder unfreiwillig, allein oder mit der ganzen Familie ihr Herkunftsland verlassen haben. Die drei Jugendlichen, deren Zitate dieses Kapitel einleiten, thematisieren die verschiedenen Aspekte der Migration: Ehegatten- und Familiennachzug, Arbeitsmigration sowie Fluchtmigration infolge des Jugoslawienkonflikts Anfang der 90er Jahre. Während Lejla und ihre Familie Opfer des Bosnienkriegs wurden und sich deshalb gezwungen sahen, ihr Heimatland zu verlassen, kam Yasemin als Kind von Gastarbeitern und Goran im Familiennachzug nach Österreich. Weitere Migrationsformen stellen die EU-Binnenmigration und die Asylzuwanderung dar und bereits hier wird deutlich, wie vielschichtig die Gründe und Formen von Zuwanderung sein können (vgl. CURRLE 2004: 262).

Die Familien von Lejla, Yasemin und Zoran kamen im Zuge von zwei markanten Migrationswellen nach Österreich: Die erste fand während der Einwanderung der sogenannten "Gastarbeiter" statt, als zahlreiche ausländische Arbeitskräfte, insbesondere aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien, angeworben wurden. Die zweite Welle fand Anfang der 90er Jahre statt, wobei als Gründe hierfür in erster Linie der Zerfall des Eisernen Vorhangs und die Kriege im ehemaligen Jugoslawien zu nennen sind.

Lejla, Yasemin und Zoran bzw. deren Eltern können Migrationserfahrungen aufweisen und gehören somit der Gruppe der nach Österreich eingewanderten Personen mit sogenanntem "Migrationshintergrund" an. Die Frage, wer dieser spezifischen Personengruppe konkret angehört, soll nun im folgenden Kapitel beantwortet werden.

2.2 Begriff "Migrationshintergrund" – Datenquellen

Bei den Interviewteilnehmer/innen dieser Studie, die keineswegs eine homogene Gruppe darstellen, handelt es sich um "Jugendliche mit Migrationshintergrund der sogenannten zweiten Generation" im Nordburgenland. Für die vorliegende Arbeit und Studie ist es unerlässlich, diese spezifische Gruppe zu definieren, und zwar sowohl aus theoretischen Gründen (wie in den folgenden Kapiteln noch deutlich werden wird), als auch „aus Gründen der Korrespondenz mit der Lebenswelt, die uns umgibt“ (DIEFENBACH 2008: 19).

Im deutschen Sprachgebrauch gibt es eine Fülle unterschiedlicher Begriffe zur Bezeichnung der ausländischen Bevölkerung: Ausländer/innen, Migrant/innen, Flüchtlinge, Asylant/innen, Gastarbeiter/innen, Eingewanderte oder Zugewanderte. Zudem werden auch die konkreten Namen von Ausländer/innengruppen, beispielsweise Türk/innen oder Serb/innen, aber auch die Namen von Religionsgemeinschaften, beispielsweise Muslime, verwendet (vgl. CABALLERO 2009: 21). Darüber hinaus stößt man im Alltag auf weitere Bezeichnungen, welche entweder positiv oder negativ konnotiert sind, letztere beispielsweise Jugo oder Tschusch (vgl. ebd.: 22). In den letzten Jahren hat sich vor allem die Bezeichnung „Personen mit Migrationshintergrund“ durchgesetzt, die laut CABALLERO (ebd.: 22) die umfassendste Bezeichnung darstellt, denn...

„...in dieser Anhäufung an Bezeichnungen kommt zum Ausdruck, dass es sich hierbei nicht um eine homogene Gruppe, sondern um eine heterogene Gruppe hinsichtlich Nationalität, Religion, Kulturkreis und Ursachen des Zuzugs handelt.“

Diese Heterogenität wird auch im Hinblick auf die verschiedenen Definitionsmöglichkeiten dieser spezifischen Personengruppe deutlich. Die Definition über „Personen mit Migrationshintergrund“ der **Statistik Austria (2009)** lautet wie folgt:

„Als Personen mit Migrationshintergrund werden Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern.“

Diese Definition, die den „Recommendations for the 2010 censuses of population and housing“ folgt (vgl. Statistik Austria), wird auch in **schulbezogenen Publikationen** verwendet. DIEFENBACH nennt als wichtigen Bestandteil einer Definition von „Kindern mit Migrationshintergrund“, dass „eine Zuwanderung nach [Österreich; Anmerkung der Verfasserin] aus einem anderen Gebiet stattgefunden hat, mit der ein Übertritt von einer soziokulturellen Umgebung in eine andere vollzogen wurde“ (DIEFENBACH 2008: 19ff). Laut

HERZOG-PUNZENBERGER (2009) wird in den schulbezogenen Publikationen auch zwischen "erster" und "zweiter" Generation unterschieden, wobei der Begriff der „ersten Generation“ für jene Schüler/innen verwendet wird, „die selbst im Ausland geboren wurden, unabhängig davon, in welchem Alter die Schüler/innen nach Österreich zugezogen bzw. in das hiesige Schulsystem eingestiegen sind“ (HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: 163). Der Begriff der „zweiten Generation“ umfasst hingegen jene „Kinder mit Migrationshintergrund“, die in Österreich geboren wurden, deren Elternteile aber im Ausland geboren wurden und Migrationserfahrungen vorweisen können. Somit ist ein Kind mit Migrationshintergrund der zweiten Generation nicht selbst migriert. Die nachstehende Abbildung gibt Aufschluss darüber, wer diese zweite Generation ist. Demnach hat mehr als die Hälfte der Angehörigen der zweiten Generation entweder einen ex-jugoslawischen oder einen türkischen Migrationshintergrund. Die anderen Herkunftsländer sind unter den jungen Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in Österreich vergleichsweise schwach vertreten.

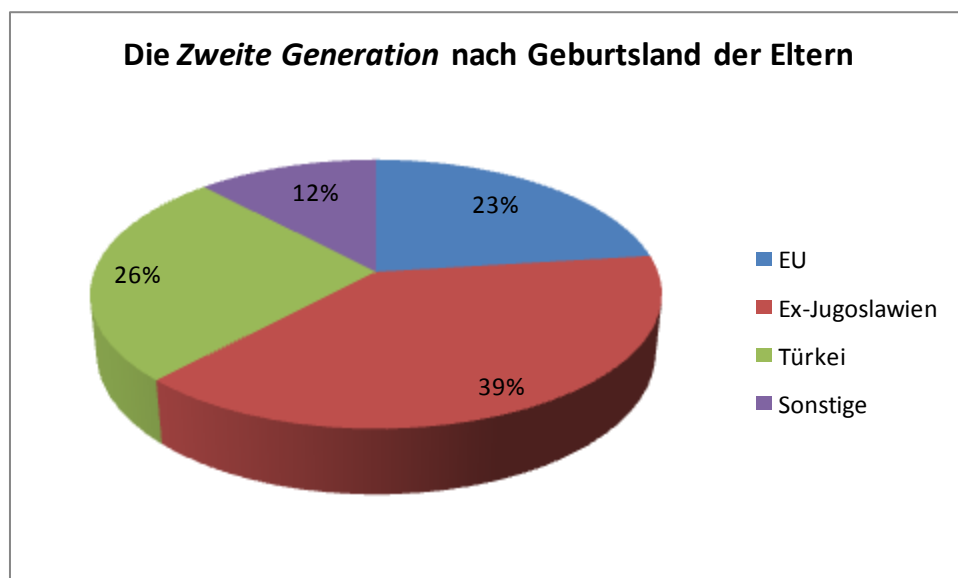


Abbildung 1: Die Zweite Generation nach Herkunftsland der Eltern
 EU – EU27, Ex-Jugoslawien ohne Slowenien; nach Geburtsland der Eltern.
 Quelle: Statistik Austria (2008a) Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2008

Die **österreichische Schulstatistik** verwendet für die Identifizierung von Personen mit Migrationshintergrund nicht das Geburtsland, sondern die Staatsangehörigkeit (vgl. BREIT 2009). Außerdem wird das Kriterium der nichtdeutschen Muttersprache herangezogen. Als Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache sind jene Kinder und Jugendlichen ausgewiesen, die im Alltag nicht die deutsche Sprache verwenden (STATISTIK AUSTRIA 2008b: 13). Als Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden demnach Kinder und Jugendliche bezeichnet, welche die österreichische Staatsbürgerschaft, nicht aber Deutsch als Muttersprache haben (vgl. BREIT 2009).

In den **PISA-Publikationen der OECD** wird der Migrationsstatus nicht über die Staatsbürgerschaft erhoben. Personen werden laut PISA dann zur Gruppe mit Migrationshintergrund gezählt, wenn beide Eltern im Ausland geboren wurden (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: 163).

Die unterschiedlichen Definitionsmöglichkeiten des Begriffs „Personen mit Migrationshintergrund“ spiegeln wider, dass die Abgrenzung dieser Personengruppe nicht klar vorzunehmen ist. In Kapitel 4.4.1 wird ausführlich auf die problematische Datenlage hinsichtlich "Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund" eingegangen.

Während im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit, die Begriffe "Personen mit Migrationshintergrund", "Kinder/Jugendliche/Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund" synonym und im definierten Sinne der Statistik Austria verwendet werden, wurde für die Zielgruppe der empirischen Studie eine abgeänderte Definition vorgenommen, auf die in Kapitel 6.1 näher eingegangen wird.

2.3 Personen mit Migrationshintergrund in Österreich

Im folgenden Kapitel soll anhand von sekundärstatistischen Daten zunächst ein quantitativer Überblick über Personen mit Migrationshintergrund in Österreich und in weiterer Folge vergleichsweise im Burgenland gegeben werden. Neben diesen allgemeinen Daten betreffend Personen mit Migrationshintergrund in Österreich und im Burgenland werden auch Statistiken betreffend Staatsangehörigkeit herangezogen, um aufzeigen zu können, aus welchen Ländern die betreffende Personengruppe stammt.

Die Daten, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden, basieren auf einer Auswertung der Statistik Austria sowie auf eigenen Berechnungen (Zentrales Melderegister, Stichtag: 1.1.2009) und liegen, wie bereits erwähnt, der von Statistik Austria veröffentlichten Definition von Migrationshintergrund zugrunde.

Die nachstehenden Grafiken zeigen, wie sich die österreichische und burgenländische Wohnbevölkerung zusammensetzt, da sich die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte empirische Studie mit im Burgenland wohnhaften Schüler/innen mit Migrationshintergrund beschäftigt. Dabei wird ersichtlich, dass rund ein Fünftel (17,5%) der zum Stichtag 1.1.2009 in Österreich lebenden Personen einen Migrationshintergrund aufweist. Davon gehören 13,1% der Gruppe der Migrant/innen der ersten Generation an und wurden somit im Ausland geboren, weitere 4,4% sind Migrant/innen der sogenannten zweiten Generation, also Kinder von zugewanderten Eltern, die selbst in Österreich geboren wurden. Im Burgenland liegt der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund bei 8%.

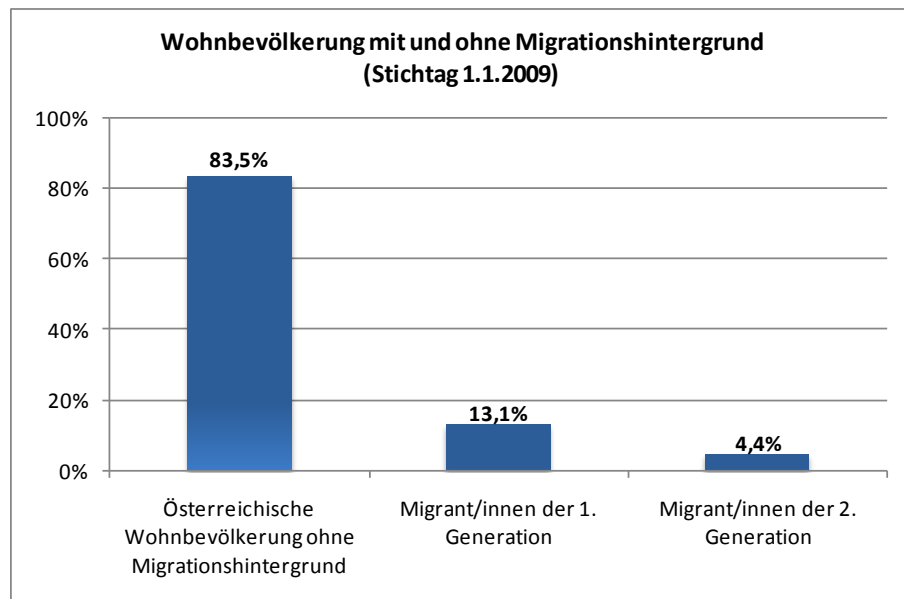


Abbildung 2: Wohnbevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund
 Quelle: Statistik Austria 2008a, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2008
 (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres)

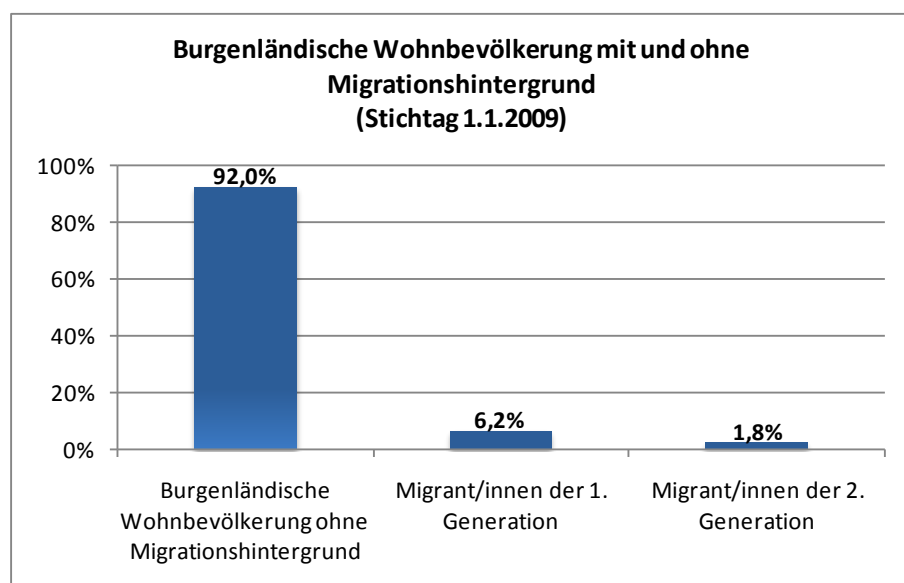


Abbildung 3: Burgenländische Wohnbevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund
 Quelle: Statistik Austria 2008a, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2008
 (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres)

Abbildung 4 beschäftigt sich mit der Frage nach den Herkunftsländern der „nicht-österreichischen“ Bevölkerung im Burgenland. Die Gruppe der nicht-österreichischen Bevölkerung umfasst jene Personen, die eine andere Staatsbürgerschaft als die

österreichische besitzen. Bei einer Jahresdurchschnittsberechnung aus dem Jahr 2009 lag der Anteil der nicht-österreichischen Bevölkerung im Burgenland bei 5,2%.

Den größten Anteil der nicht-österreichischen Bevölkerung im Burgenland stellt die Personengruppe aus Ungarn, was sich durch die Grenznähe zu Österreich erklären lässt, gefolgt von der Gruppe aus Deutschland. Die Gruppen der aus Rumänien und Serbien und Montenegro stammenden Personen sind in etwa gleich groß, gefolgt von Personen aus Bosnien, Kroatien und der Türkei.

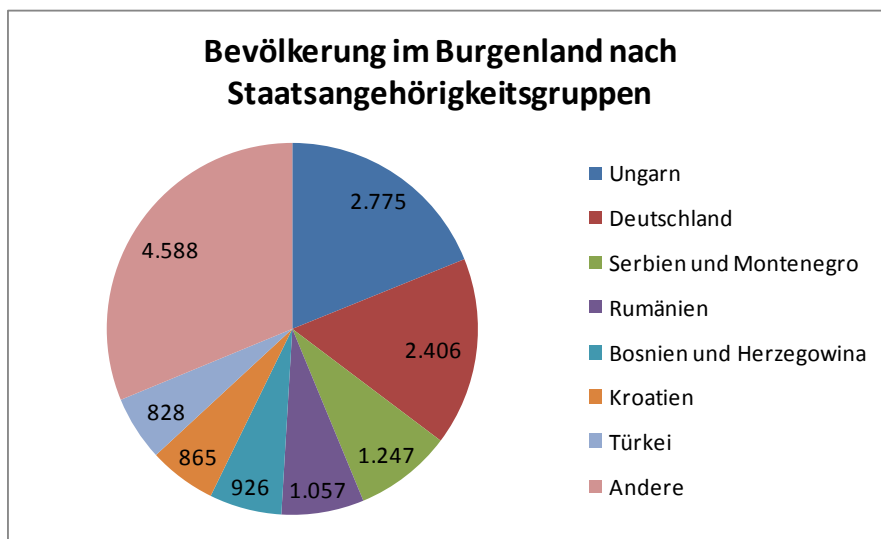


Abbildung 4: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeitsgruppen
Quelle: Statistik Austria 2008a, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2008
(Durchschnitt aller Wochen eines Jahres)

Die Familien der Interviewteilnehmer/innen stammen aus Ungarn, Serbien, Bosnien und Herzegowina, Kroatien, der Türkei und Polen.

3 Migration und Identität

Die Frage nach der ethnischen bzw. kulturellen Identität ist immer wieder ein zentraler Gegenstand in der politischen Diskussion. Auch zahlreiche Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund setzen sich intensiv mit der Frage nach der eigenen Identität bzw. Zugehörigkeit auseinander. Diese ist nicht zuletzt auch im Kontext ihrer gesellschaftlichen Integration von Bedeutung (vgl. RIEGEL/GEISEN 2007: 7). Doch Antworten auf Fragen wie „Wo fühlst du dich zu Hause?“ oder „Wo gehörst du hin?“ können von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsverhältnissen oft nicht eindeutig beantwortet werden. Eine Interviewpartnerin der vorliegenden Studie bringt dies so zum Ausdruck: *„Es sind zwei Kulturen und ich bin dazwischen.“*

Zweifellos stellt die Frage nach der Zugehörigkeit und Identität viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vor einen Konflikt: „Zwischen den Kulturen zerrieben oder in beiden gleich zu Hause? Im Einwanderungsland fremd und nirgendwo richtig zugehörig oder der neuen Kultur näher als der alten?“ (WEISS 2007: 189). In der Literatur wird zu dieser Thematik eine Fülle von Thesen vertreten und die Zugehörigkeitsgefühle von Migrant/innen gelten als entscheidendes Kriterium für den gelungenen (oder nicht gelungenen) Übertritt in eine andere Nation und deren Kultur (vgl. WEISS 2007: 211). Auf einige dieser Thesen wird nun in den anschließenden Kapiteln eingegangen, wobei aufgezeigt wird, wie Migration und Identität miteinander verknüpft sind. Ziel dieses einleitenden Kapitels ist es zunächst, die Begriffe "Identität" und "Integration", die häufig in Verbindung mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert werden, zu erläutern. Die darauf folgenden Kapitel fokussieren auf Aspekte der Identitätsbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

3.1 Begriffe: "Identität" und "Integration"

Identität

In dieser Arbeit geht es nicht um Identität im psychologischen Sinn, sondern um „kollektive Zugehörigkeitsgefühle und Kognitionen, die mit der inneren Erfahrungswelt eng verbunden sind“ (WEISS 2007: 190). Für WEISS sind die Sprache, die Art des Lebensstils und die Kontakte, die jemand pflegt, Elemente, „an denen sich Aspekte der sozialen Identität und daher auch Formen der Akkulturation beschreiben lassen“ (ebd.: 190). Im Mittelpunkt sollen dabei Gefühle von Zugehörigkeit stehen: Fühlen sich die befragten Jugendlichen in Österreich zuhause oder fremd? Es mag Jugendliche geben, welche diese Fragen eindeutig beantworten können, während andere je nach Bezugsgruppen, Erfahrungen und Alltagssituationen womöglich schwanken. In diesem Zusammenhang muss eine ethnische

Identität nicht immer die nationale sein: „Eine junge Frau aus dem ehemaligen Jugoslawien kann sich als Jugoslawin, als Bosnierin, als Serbin etc. oder als beides verstehen oder sich absetzen“ (BOOS-NÜNNING/KARAKASOGLU 2006: 305). GEMENDE et al. erwähnen auch, dass die Annahme einer ethnischen Identität ganz verweigert werden kann und stattdessen beispielsweise eine religiöse Identität angenommen werden kann: „Die subjektive Wahrnehmung vieler Migranten bezüglich ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe ist aber meistens [...] nicht eindeutig, sondern ambivalent und individuell verschieden“ (GEMENDE et al. 1999: 109). Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollen die zwiespältigen Zugehörigkeitsgefühle der Jugendlichen verdeutlichen.

Integration

Der Begriff "Integration" stammt von dem lateinischen Wort *integratio* ab und bedeutet so viel wie „die (Wieder)herstellung einer Einheit“, „Vervollständigung“ oder auch das „Einbeziehen in ein größeres Ganzes“ (FELD/FREISE/MÜLLER 2004: 35). Integration wird heute mit unterschiedlichen Konnotationen verwendet. In Anlehnung an die Migrationstheorien von ESSER und BERRY wird sie als Folgeerscheinung des Akkulturationsprozesses gesehen (vgl. HAN 2005: 58). Der Akkulturationsprozess, der in Kapitel 3.2.3 näher beschrieben wird, ist ein allmählicher Prozess der Einführung der Einwanderungsminderheiten in die Kultur der dominanten Mehrheiten des Aufnahmelandes, der es den Migrant/innen ermöglicht, neue kulturelle Orientierungsmuster, Eigenschaften und Verhaltensweisen in den institutionalisierten Teilbereichen der Aufnahmegesellschaft teilweise zu übernehmen (vgl. ebd.: 58).

In aktuellen Theorien wird Integration häufig als vielseitiges, individuelles Ergebnis der Interaktion zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft gesehen (vgl. FELD/FREISE/MÜLLER 2004: 35). Laut HAN (2005) kann dem Akkulturationsprozess zeitlich gesehen die Integration folgen, wobei zwei Aspekte eine Rolle spielen: Zum einen die Aufrechterhaltung der eigenen kulturellen Integrität und zum anderen die Teilhabe des/der Zugewanderten an der Mehrheitsgesellschaft als integraler Bestandteil eben dieser Gesellschaft: „Die Folge der Integration ist die Pluralisierung der Gesellschaft, die eine Koexistenz und Kooperation verschiedener ethnischer Gruppen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft mit sich bringt“ (HAN 2005: 201).

Die Möglichkeiten und Grenzen der Identitätsentwicklung und Integration werden im Folgenden anhand ausgewählter Studien dargestellt. Es soll darum gehen, unterschiedliche Aspekte der Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu beleuchten. Darauf aufbauend werden die Befragungsergebnisse im empirischen Teil ergänzend herangezogen.

3.2 Aspekte der Identitätsbildung bei (jungen) Migrant/innen

Der Prozess des Erwachsenwerdens gestaltet sich für viele Jugendliche oft problematisch, nicht zuletzt deshalb, weil er hochkomplexe Entwicklungsanforderungen beinhaltet: „Es geht unter anderem um die emotionale und geistige persönliche Reifung und die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen und berufsrelevanter Fähigkeiten“ (FREISE 2004: 11). Jugendliche mit Migrationshintergrund sehen sich zudem häufig mit zusätzlichen Erschwernissen konfrontiert. So erleben sie oft eine Spannung zwischen den Normen und Werten der Herkunftskultur der migrierten Eltern und denen der österreichischen Gesellschaft. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die elterliche Herkunftskultur und damit verbundene Erziehungsziele autoritärer und patriarchaler als die westliche Kultur der europäischen Staaten seien. (vgl. HÄMMIG 2000: 40). Zudem erfahren Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oft Ablehnung und Diskriminierung.

Ziel dieses Kapitels ist es, anhand ausgewählter Studien, einen möglichst umfassenden Überblick über die Identitätsbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund der zweiten Generation zu geben. Zunächst wird die Beschreibung der Prozesse der Identitätsbildung auf dem Hintergrund der Identitätstheorie von Herbert MEAD, die vom amerikanischen Soziologen Lonnie ATHENS (1995) weiterentwickelt wurde, thematisiert. Daran anschließend folgt das Konzept der Assimilation, das den Schwerpunkt früherer Forschungsarbeiten bildete.

Die neueren bzw. gegenwärtigen Forschungsarbeiten sollen der Komplexität der sozialen Realität von jungen Migrantinnen und Migranten besser gerecht werden. Es soll hierbei darum gehen, verschiedene Muster der Akkulturation zu untersuchen: Welche Beziehungen bestehen zwischen der österreichischen Bevölkerung und den Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Schwerpunkte der neueren Forschung befassen sich schließlich mit jenen Individuen, die eine Migrationshintergrund haben und diesen mit einer nationalen Identität verbinden. In diesem Zusammenhang werden gegen Ende des Kapitels die Konzepte der kulturellen Hybridität und des transnationalen Raumes vorgestellt.

3.2.1 Identitätsbildung durch innere Selbstgespräche

MEAD ist Begründer des Symbolischen Interaktionismus, einer Theorie der Identitätsentwicklung beim Menschen, die das Individuum mit der gesellschaftlichen Struktur verknüpft. Der Mensch erlangt durch Kommunikation und Interaktion ein Bild von sich selbst und der Umwelt, wonach es MEAD zufolge keine „vorsoziale Identität“ geben kann (vgl.

MEAD 1968: 280). In ihrer Sozialisation erlernen Menschen über den gemeinsamen Gebrauch signifikanter Symbole sowohl das Verhalten anderer, als auch die Wahrnehmungen der Interaktionspartner über einen *Selbst* zu antizipieren (vgl. ebd.: 218). Nach MEAD bildet der Mensch sein Selbst (‘Self’) durch ein inneres Aushandeln zwischen dem ‘I’ und dem ‘ME’: Während das ‘ME’ die antizipierten Erwartungen der anderen an einen selbst darstellt und für soziale Konformität steht, steht das ‘I’ für Individualität und die Reaktion auf diese Erwartungen (vgl. ebd.). „Jedes Individuum entwickelt seine Identität in der Auseinandersetzung zwischen persönlichen Bedürfnissen und Wünschen einerseits und den gesellschaftlichen Ansprüchen andererseits“ (FREISE 2004: 12).

Diese Theorie wurde von ATHENS weiterentwickelt, indem er erläutert, wie dieses innere Aushandeln in einer Person vor sich geht. ATHENS zufolge geschieht es in Form von Selbstgesprächen: Das Selbst entsteht durch innere Zwiegespräche und bildet sich als fließender Prozess durch innere Diskussionen ständig weiter (vgl. FREISE 2004: 13). Die inneren Stimmen, die MEAD als ‘I’ und ‘ME’ differenziert hatte, sind nach ATHENS vielfältiger Natur, da wir unbewusst mit uns nahestehenden Menschen aus primären Bezugsgruppen sprechen. Das können Eltern, Geschwister und, insbesondere in vielen Migrantenkulturen, auch Mitglieder der Großfamilie sein (vgl. ebd.). Für Jugendliche gehören zu diesen ‘Wir-Stimmen’, die oft den zentralen Platz im Denken und Handeln des Individuums beanspruchen, auch die Meinungen der Freundinnen und Freunde. Neben den ‘Wir-Stimmen’ gibt es in weiterer Folge die ‘Sie-Stimmen’, die uns mit den oft gegensätzlichen Erwartungen der Gesellschaft konfrontieren, wie beispielsweise die Lehrer/innen in der Schule (vgl. ebd.).

Nach ATHENS können die Aushandlungsprozesse, die zumeist kaum wahrgenommen werden, an die Oberfläche kommen, wenn sich ein Mensch in einer existentiellen Krise befindet: „Das alte Selbst und die bisherigen Identitätsmuster erweisen sich in Krisen möglicherweise als nicht mehr tragfähig und es müssen neue Identitätsstrukturen gebildet werden“ (FREISE 2004: 13).

Ein möglicher Auslöser für eine solche Krise können beispielsweise der Verlust der Heimat und damit verbunden die Notwendigkeit, sich in einer neuen Umgebung zurechtzufinden, sein. Es kommt zu einem Identitätswandel, der mit der Erfahrung, dass die alten Lebensmuster zerbrochen sind und die eigene Identität fragmentiert ist, beginnt (vgl. FREISE 2004: 14). Während für Jugendliche, die sich in der Phase des Erwachsenwerdens und somit in einer Phase intensiven Identitätswandels befinden, dieser Umbruch häufig mit Anstrengungen, die sie auf sich nehmen müssen, einhergeht, wachsen Kinder, die im Kleinkindalter ausgewandert sind, spielend in die neue Umgebung hinein (vgl. ebd.). Die spezifischen Spannungsfelder und Identitätsprobleme werden gegen Ende dieses Kapitels

näher beschrieben, um schließlich im empirischen Teil anhand der Befragungsergebnisse zu eigenen Erkenntnissen zu gelangen (siehe Kapitel 7 und 8).

3.2.2 Das Konzept der Assimilation

Im Zuge der stadtsoziologischen Studien der Universität Chicago wurden in den 1920er Jahren erste empirische Analysen zum Phänomen Migration verfasst. Die gewonnene Einsicht, dass „der Weg zur Assimilation mit der Aufnahmegesellschaft über bestimmte nacheinander folgende Teilschritte erreicht wird“, sollte die theoretische Basis der klassischen Migrationssoziologie werden (STEINBACH/NAUCK 2000: 299). Den Forschern der Chicagoer Schule zufolge, welche die Prozesse der Angleichung von Migrant/innen an die US-Amerikanische Gesellschaft hinterfragten, spielten sich assimilative Prozesse vor allem intergenerativ, also nicht innerhalb eines Lebens, sondern zwischen den Generationen ab.

Besondere Bedeutung erhielt in diesem Zusammenhang das Modell des „three-generation-assimilation-cycle“, das von einem dreistufigen Assimilationsprozess von Einwanderer/innen ausgeht (vgl. SEIFERT 1992). Diese drei Phasen des Assimilationsprozesses werden von HÄMMIG wie folgt beschrieben (vgl. HÄMMIG 2000: 56):

Die erste Einwanderungsgeneration sei von ihrer Herkunftskultur geprägt und würde von deren Normen und Werten nicht abkehren. Der Aufnahmegesellschaft bleibt sie somit weitgehend fremd. Anpassungsleistungen, die für ein Leben und Arbeiten erforderlich sind, finden statt. „Es handelt sich hierbei um Akkommodation, ohne dass Akkulturation (Übernahme eigener kultureller Standards) stattfinden würde, geschweige denn Assimilation (vollständige Übernahme der Kultur)“ (ebd.: 56).

Die *Zweite Generation* befinde sich dem Modell zufolge, „zwischen zwei Kulturen“, da sie von bikulturellen Einflüssen geprägt ist. Während in der primären Sozialisation die Normen der Herkunftsgesellschaft vermittelt wurden, werden in der Phase des Heranwachsens Elemente der Aufnahmekultur übernommen. Für die betreffende Personengruppe werden demzufolge Rollenkonflikte und Spannungen prognostiziert.

Die dritte oder spätestens die vierte Einwanderungsgeneration sollte dem Modell zufolge vollständig in die Aufnahmegesellschaft integriert sein. Auch ethnische Selbstbeschreibungen sollten keine bzw. nur mehr eine marginale Rolle im Leben dieser Personen spielen. Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist somit auch die Frage, ob sich die Interviewteilnehmer/innen, geprägt von bikulturellen Einflüssen, in einem Rollenkonflikt befinden.

3.2.3 Modelle unterschiedlicher Akkulturationsstrategien

Der Begriff der "Akkulturation", der das Wort *Kultur* beinhaltet, wurde ursprünglich in der Anthropologie entwickelt. Eine sehr klassische und viel zitierte Definition von Akkulturation stammt von REDFIELD, LINTON und HERSKOVITS (1936) und lautet:

„Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups“ (ebd.: 149).

Nach REDFIELD et al. (1936) ergibt sich Akkulturation aus den Prozessen, die durch das Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher Kulturen entstehen. Aufgrund des direkten Kontakts mit den beteiligten Gruppen verändern sich die ursprünglichen, kulturellen Muster. In dieser frühen Definition von Akkulturation wird bereits die dauerhafte Interaktion zwischen Vertreter/innen beider Kulturen als Ausgangslage akkulturativer Prozesse angesehen und nicht nur eine Nebeneinanderexistenz (vgl. MAKAROVA 2008: 35).

Wohl eines der meist beachteten zweidimensionalen Modelle zur Akkulturation von Migrant/innen ist dasjenige von John BERRY (1990). Die erste Dimension des Modells betrifft die Identifikation mit der ererbten Kultur, wobei die Frage: „Wird es als wertvoll erachtet, die eigene kulturelle Identität und ihre Merkmale beizubehalten? (Cultural Maintenance)“ wesentlich ist. Die zweite Dimension misst, ob Kontakte mit anderen ethnischen Gruppen erwünscht sind: „Wird es als wertvoll erachtet, Beziehungen zu anderen Gruppen aufrecht zu erhalten? (Contact and Participation)“ (vgl. BOURHIS/MOISE/PERREAULT et al. 1997: 89ff.)

Aus der Kombination der bejahenden und verneinenden Antworten ergeben sich nach BERRY (1990) folgende vier Akkulturationsstrategien: Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung (siehe Abbildung 5).

		DIMENSION 1	
		Wird es als wertvoll erachtet, die eigene kulturelle Identität und ihre Merkmale beizubehalten?	
		JA	NEIN
DIMENSION 2	JA	Integration	Assimilation
	NEIN	Separation	Marginalisierung

Abbildung 5: Akkulturationsmodell nach Berry (1990)

Während Assimilation die völlige Aufgabe der Herkunftskultur und komplette Hinwendung und Identifikation mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft beschreibt, ist Separation als die einseitige Aufrechterhaltung der Herkunftskultur und die Vermeidung von Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft definiert. Integration stellt den Ausgang eines Kulturkontakts dar, in dem der/die Migrant/in sowohl Verbindungen zu Angehörigen ihrer Herkunftskultur als auch Kontakt zur Mehrheits- bzw. Aufnahmegesellschaft pflegt. Diese Personen nehmen demnach sowohl am Leben der ethnischen Minderheit als auch am Leben der Mehrheit teil. Marginalisierung beschreibt schließlich den Verlust der Herkunftskultur bei gleichzeitiger Isolation von der Mehrheitsgesellschaft (vgl. BERRY/KIM 1988: 207ff.).

In ihrem Artikel „Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien“ gehen NAUCK et al. der Frage nach, unter welchen Bedingungen Migrantinnen und Migranten sich für eine der oben angeführten Akkulturationsstrategien entscheiden. Sie weisen darauf hin, dass der Einfluss von „Einheimischen“ gegenüber Migrantinnen und Migranten keineswegs außer Acht gelassen werden darf und führen die Typologie von BERRY mit kapitaltheoretischen Modellen von COLEMAN (1988) und BOURDIEU (1983) zusammen, um dadurch zur „Formulierung von Hypothesen darüber, unter welchen Bedingungen welche Akkulturationsstrategie gewählt wird“ zu gelangen (NAUCK et al. 1997: 479). Daraus ergibt sich eine Reformulierung des oben beschriebenen Modells, in dem das Vorhandensein und die Art von kulturellem und sozialem Kapital in der jeweiligen Migrantenfamilie die entscheidende Größe darstellt (vgl. ebd. 1997: 481f.):

- *Assimilation* tritt nach den Autor/innen bei Vorhandensein von hohem kulturellen Kapital und Abwesenheit von extrafamiliären sozialen Beziehungen auf. Diese Migrantinnen und Migranten weisen eine hohe intrafamiliäre Kohäsion auf und den Wunsch, sich optimal in der Aufnahmegesellschaft zu platzieren.
- *Separation*, der Wunsch nach einer optimalen Platzierung in der Migrantenminorität wird von denjenigen Migrantinnen und Migranten erwartet, deren Familien mit geringem kulturellen aber mit hohem extrafamiliären Kapital ausgestattet sind.
- *Integration* erfordert nicht nur viel kulturelles Kapital (internalisiertes Wissen und Fertigkeiten), sondern auch ein großes Maß an sozialem Kapital (soziale Beziehungen). Den Migrant/innen, die sich in die Aufnahmegesellschaft integriert haben, wird ein Streben nach Teilnahme im sozialen Netzwerk von Menschen derselben Herkunft und der Aufnahmegesellschaft, sowie das Bestehen von transnationalen sozialen Netzwerken vorhergesagt.
- *Marginalisierung* erwarten die Autor/innen schließlich bei der Abwesenheit von Kapitalarten und sie gehen davon aus, dass dieser Zustand nicht absichtlich herbeigebracht, sondern aufgrund fehlender Ressourcen und Möglichkeiten erreicht wird.

Während das oben dargestellte Modell von BERRY vier idealtypische Modi aufweist, wie sich Migrantinnen und Migranten in Relation zur Aufnahmegesellschaft positionieren können, konkretisiert die Weiterführung durch NAUCK Faktoren, unter denen bestimmte Modi zu erwarten sind, indem diffuse Annahmen über Kultur und Sozialstruktur durch relativ klare Konzepte von kulturellem und sozialem Kapital ersetzt werden. Die Modelle machen deutlich, dass Akkulturationsprozesse komplex sind und die Einbindung in die Minderheitsgesellschaft als problematisch gesehen wird. Unproblematisch gestaltet sich diese Einbindung nur dann, wenn es zu einer gleichzeitigen Einbindung in die Mehrheitsgesellschaft, also zur Integration, kommt.

3.2.4 Das Konzept der kulturellen Hybridität

Ein Ansatz, der vor allem auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Interesse ist, ist jener der kulturellen Hybridität. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist die Frage nach der Zugehörigkeit oft mit Schwierigkeiten verbunden. Auch in qualitativen Studien wird darauf hingewiesen, dass diese Frage von den betreffenden Jugendlichen „als Zwang sich für oder gegen eine Zuordnung entscheiden zu müssen, empfunden wird“ (WEISS 2007: 191). Das Konzept der kulturellen Hybridität leistet hierzu einen Beitrag. Begriffe wie „multiple“ oder „hybride Identität“ stellen laut WEISS „den individualisierten Umgang mit verschiedenen kulturellen Elementen und Zugehörigkeitsgefühlen stärker in den Vordergrund“ (WEISS 2007: 191).

Hybridität tritt in Situationen „kultureller Überschneidung“ auf: „Es kommt zur Infragestellung der Kriterien traditioneller Zugehörigkeit und zu Delokalisierung von Identität“ (FOROUTAN/SCHÄFER 2009). FOROUTAN und SCHÄFER zufolge erzeugt dies Reibung und Energie, „die sich sowohl negativ in Abgrenzungsritualen entladen, die aber auch positiv zur Erneuerung überkommener gesellschaftlicher Strukturen beitragen kann“ (vgl. ebd.). Hybride Identität wird hier im Sinne Edward SAIDS als variabel, kontextuell und veränderbar verstanden (vgl. SAID 1990).

Trägerinnen und Träger hybrider Identitäten entscheiden sich somit nicht für eine bestimmte Zuordnung, sondern stellen Zugehörigkeiten in Frage. Laut FOROUTAN und SCHÄFER ist dies keinesfalls negativ, sondern die ständige Konfrontation mit Unterschiedlichkeit „macht sie zu kontextuellen Figuren, deren „Zweiheimischkeit“ dazu beitragen kann, das Bild des jeweils Anderen besser in die einzelnen Communities und in die Gesamtgesellschaft hineinzutragen“ (vgl. FOROUTAN/SCHÄFER 2009). Während den beiden Autorinnen zufolge Träger/innen kultureller Hybridität über Fähigkeiten des Umgangs mit kultureller wie persönlicher Differenz verfügen (vgl. ebd.), kann eine hybride Identität laut HEIN auch ein Möglichkeitsraum sein, der sich durch multiple Kollektivbezüge in Form einer selbstbestimmenden kulturellen Navigation eröffnet (vgl. HEIN 2006).

Die befragten Jugendlichen leben auch größtenteils in der Konfrontation mit unterschiedlichen Kulturen. Sie lassen sich weder dem Herkunftsland noch dem Aufnahmeland zuordnen. Für die Jugendlichen stellt dies allerdings kein Problem dar, ganz im Gegenteil: Sie meistern die Gestaltung eines Lebens zwischen zwei Kulturen und können nicht zuletzt deshalb, Vermittler/innen zwischen Kulturen sein, die eine Bereicherung für eine Nation sind.

3.2.5 Das Konzept des transnationalen Raumes

Das Konzept des transnationalen Raumes beschreibt eine Lebensweise, die durch das Aufkommen eines sozialen Prozesses geprägt ist, in dem Migrantinnen und Migranten „soziale Felder etablieren, die geographische, kulturelle und politische Grenzen durchkreuzen“ (GLICK SCHILLER et al. 1992: ix). Demnach werden Migrant/innen als Transmigrant/innen verstanden, wenn sie multiple – familiäre, ökonomische, soziale, organisatorische, religiöse und politische – Beziehungen entwickeln, durch die sie sowohl in ihre Herkunfts- als auch Residenzländer involviert sind (ebd.). Die Theorie transnationaler Migration basiert auf empirischen Beobachtungen: „Transmigrants [...] move back and forth between different places“ (PRIES 2001: 21), sie pendeln also zwischen Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft hin und her. Darüber hinaus wird auch die Lebenswelt dieser Migrant/innen beschrieben: „[they] develop their social space of everyday life [...] and in this new and emerging configuration of social practices, symbols and artefacts that span different places“ (ebd.).

Dass die zunehmende Migration im Zuge der Globalisierung zu komplexen sozialen Prozessen im Aufnahmeland führt und sich auch auf die Konstruktion der Identität auswirkt, beschreibt PENITSCH so: „Erstens verändert eine Migration die Identität der Migranten selbst, da die Verknüpfung von Territorium und Identität aufgebrochen wird. Dies führt wiederum zu neuen Identitätskonzepten. Zweitens verändern die zunehmenden Migrationen die Aufnahmeländer, indem durch die Pluralisierung der Gesellschaften die nationale Identität hinterfragt wird“ (PENITSCH 2003: 21). Der Einfluss des Globalisierungsprozesses liegt bei einem seiner wesentlichen Eigenschaften, der „Zeit-Raum-Verdichtung“, wobei alle Identitäten symbolisch in Raum und Zeit verortet sind (vgl. PENITSCH 2003: 22). In diesem Zusammenhang spricht SAID von „imaginären Geographien“ der Identitäten (SAID 1990, zitiert nach HALL 1994: 210). Identitäten besäßen demnach ...

„ ... ihre charakteristische Landschaft, ihr Gefühl für einen Ort, ein Zuhause, eine Heimat und ebenso gut für ihre Verortung in der Zeit – in erfunden Traditionen, die Vergangenheit und Gegenwart verbinden, in Ursprungsmythen, die die Gegenwart in die Vergangenheit zurückprojizieren und in Erzählungen der Nation, die das Individuum mit größeren, bedeutenderen nationalen historischen Ereignissen verbinden“ (HALL 1994: 210f.).

Wird diese Achse verändert, so ändert sich auch die Identität (vgl. HALL 1994: 209). GIDDENS zufolge würde die Verortung und Repräsentation von Identität durch die Trennung des Raumes vom Ort verändert (vgl. GIDDENS 1990: 16). Mit dem Ort als etwas Konkretes, Bekanntes und Familiäres würden spezifische soziale Praktiken verbunden. In vormodernen Zeiten fielen Raum und Ort größtenteils zusammen, „da die räumliche Dimension des sozialen Lebens für den größten Teil der Bevölkerung durch die Gegenwart bestimmt wurde – durch lokale Aktivitäten“ (GIDDENS 1990: 18). In modernen Zeiten hingegen rücken Raum

und Ort zunehmend auseinander, „indem sie Beziehungen zwischen abwesenden Anderen fördert, lokal entfernt von jeder gegebenen Interaktion von Angesicht zu Angesicht“ (ebd.: 1990: 18). Diese Feststellung veränderter Realitäten fördere kulturwissenschaftliche Entwürfe neuer oder zumindest erweiterter Raumkonzepte, welche die Gleichsetzung von Territorium und Identität sprengen sollten (vgl. PENITSCH 2003: 22). Klar definierte Orte werden als Ergebnis kultureller Konstruktionen verstanden, wobei die Welt einen globalen Raum darstelle (vgl. ebd.: 22).

Welche Bedeutung hat das Konzept des transnationalen Raumes für die *Zweite Generation*? In der Literatur besteht ein klarer Konsens darüber, dass die Kinder der *Zweiten Generation* in der Regel nicht zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland hin- und herpendeln, wie dies für die *Erste Generation* der Transmigrant/innen typisch ist (vgl. JURGENS 2001: 94). Auch auf die meisten Interviewteilnehmer/innen der vorliegenden Studie trifft dies zu.

Die Beschreibung des transnationalen Raumes, so wie ihn PRIES beschreibt, trifft aber nicht nur auf die Körper, deren Bewegungen einen transnationalen Raum markieren, zu, sondern auch auf Symbole und soziale Praxen, die einen Raum schaffen können. So argumentiert JURGENS (2001) in seiner Untersuchung von Identitätskonzepten türkischer Jugendlicher in Deutschland, dass der soziale Raum, den die Jugendlichen kreieren, „nichtsdestotrotz“ ein transnationaler Raum ist: „Turkishness for them is a matter of positive self-identification [...] it is a sense of imagined belonging“ (JURGENS 2001: 98). Diese Zugehörigkeit wird durch das Lesen von türkischen Zeitungen und Büchern oder dem Verfolgen türkischer Fußballspiele konstruiert. Auch Traditionen spielen im Leben der betreffenden Jugendlichen eine große Rolle, wobei: „Instead of being taken-for-granted and natural, it has been reconstructed and renegotiated in the light of the novel circumstances encountered during and after migration“ (ebd.). Traditionen werden in das Leben der Aufnahmegesellschaft integriert. Dies lässt sich vor allem bei den männlichen Interviewteilnehmer der vorliegenden Studie feststellen, die Sportwettkämpfe ihrer Herkunftsländer verfolgen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Identitätsbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund durchaus komplex ist. Das folgende Kapitel beleuchtet abschließend Identitätsprobleme bei den jungen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund und stellt die wesentlichen Erkenntnisse der zuvor thematisierten Kapitel dar.

3.3 Identitätsprobleme bei der *Zweiten Generation*

Wie bereits in den vorangehenden Unterkapiteln erläutert wurde, wird in der empirischen Forschung über Jugendliche mit Migrationshintergrund Identitätsbildung vielfach in Zusammenhang mit damit verbundenen Problemen diskutiert. Vor allem die Annahme von einer Differenz zwischen Normen und Werten der Herkunftskultur der migrierten Eltern und denen der Aufnahmegesellschaft ist in der Zweitgenerationenforschung weit verbreitet. Ein Begriff, der in diesem Zusammenhang immer wieder erwähnt und thematisiert wird, ist der *Kulturkonflikt*, der zwischen der Herkunftskultur und der Aufnahmekultur herrsche. Vor allem in älteren Forschungsarbeiten werden Jugendliche mit Migrationshintergrund als "zwischen zwei Kulturen" aufwachsend, dargestellt. Dieses "Dazwischen" führe laut WEBER zu defizitärer Sozialisation und könne in "Identitätsdiffusion" münden (vgl. WEBER 1989: 47). Es bestünde für Kinder von Migrant/innen die Gefahr, dass weder die traditionellen kulturellen Zusammenhänge der Eltern Halt böten, noch eine tatsächliche Verankerung in der Kultur der Aufnahmegesellschaft erreicht würde, was wiederum zu einer "Entwurzelung" mancher Jugendlichen führe (vgl. LAJIOS 1991: 52).

Die Ergebnisse neuerer Forschungsarbeiten zum Thema "Kulturkonflikt" zeigen ein anderes Bild. Im Mittelpunkt der Studie „Der Dritte Stuhl“ von Tarek BADAWIA (2002) steht der Umgang bildungserfolgreicher Immigrant/innen mit kulturellen Differenzen. Die Metapher "Dritter Stuhl" steht für Mehrfachzugehörigkeit und richtet sich explizit gegen die Annahme eines Lebens zwischen den Kulturen (vgl. GEISEN 2007: 45). BADAWIA zufolge kann ein Leben in zwei Kulturen, also „Mehr-Kulturalität“ als „eine neue produktive Form der Verarbeitung“ verstanden werden (ebd.).

Der „Kampf um Zugehörigkeit“ ist auch ein wesentliches Merkmal der biografischen Erzählungen von jungen Migrantinnen in Deutschland in der Studie von Christine RIEGEL (2004): „Die Suche nach Anerkennung zieht sich wie ein roter Faden durch die biografischen Erzählungen und darin präsentierten Orientierungs- und Handlungsoptionen der jungen Migrantinnen. [...] Ihr Wunsch nach Anerkennung steht dabei in engem Willen zur Integration“ (RIEGEL 2004: 352). Die Frage nach Zugehörigkeit bezieht sich hier in erster Linie auf die Bedürfnisse „soziale Anerkennung, Wertschätzung und [...] soziale und emotionale Einbindung“, denen die Erfahrung mangelnder Anerkennung und „ihre Aussonderung `als Fremde´ innerhalb von national oder ethnisch konnotierten Wir-Gemeinschaften, sowohl in ihrem Herkunftsland als auch in Deutschland“ zugrunde (ebd.: 2004: 353) liegt. Dies macht sich in Aussagen wie „ich bin nirgends zuhause“ oder „ich habe keine Heimat“ bemerkbar. Die Erfahrung einer „doppelten Ausgrenzung als `Andere´ steht für RIEGEL „im Gegensatz zu ihrer emotionalen Verbundenheit und Loyalität mit beiden Gesellschaften sowie zu ihren Bemühungen um soziale und gesellschaftliche Integration und Partizipation in dem Land, in dem sie leben“ (ebd.). Die jungen Frauen, die sie in ihrer

Studie befragt hat, befinden sich insofern in einer „ambivalenten Situation“, als „ihre Heimat [...] zugleich überall und nirgends ist“ (ebd.).

Wenn ihnen die Anerkennung verwehrt wird, hat die Schaffung von fiktiven transnationalen Räumen und Kulturen für die jungen Migrantinnen eine besondere Bedeutung, die ihnen eine Rückzugsmöglichkeit bietet. In diesem Zusammenhang verweist RIEGEL auch auf die ambivalente Bedeutung der Familie, die selbst bei konfliktreichen Familienkonstellationen „den unhinterfragbaren Ort der Zugehörigkeit, auf den die jungen Frauen ihr großes Bedürfnis nach emotionaler Wertschätzung und sozialer Geborgenheit projizieren“ (ebd. 2004: 353f.). Für die jungen Migrantinnen hat der „Kampf um Zugehörigkeit“ daher eine besondere biografische Bedeutung: „Der Kampf um einen Ausbildungsplatz, um Freiräume gegenüber den Eltern, [...] um Wertschätzung als wildes und schlagkräftiges Mädchen. [...] Auf diese starke und kämpferische Seite sind die jungen Frauen stolz, sie gibt ihnen weiterführende Handlungsfähigkeit und Selbstbewusstsein. Andererseits verdeutlicht die Notwendigkeit des ständigen Kämpfens den grundsätzlichen Mangel an erfahrener Anerkennung, Zugehörigkeit und Partizipation“ (ebd. 2004: 354).

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Hauptaugenmerk früherer migrationswissenschaftlicher Forschungsarbeiten auf kulturellen Konstruktionsprozessen von Jugendlichen lag. Neuere Forschungsarbeiten beschäftigen sich in erster Linie mit Individualisierungsprozessen, die eine Vielfalt verschiedener Lebenswelten berücksichtigen. Diese Prozesse bergen für die Jugendlichen viele Chancen. Welche Chancen sich für die Jugendlichen nach weiterer Verortung ergeben, werden die empirischen Befragungsergebnisse deutlich machen.

Da es sich bei den Interviewteilnehmer/innen der vorliegenden Studie um Schüler/innen handelt, die vor dem schulpflichtigen Alter nach Österreich gekommen sind und somit ihre gesamte Schulzeit in Österreich absolviert haben bzw. absolvieren, widmet sich das nächste Kapitel intensiv dem österreichischen Schulsystem, wobei folgende Fragen beantwortet werden sollen:

- ▶ Welche Aufgabe muss die österreichische Schule im Hinblick auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfüllen?
- ▶ Inwiefern beschäftigt die ethnische oder kulturelle Identität die Schule?
- ▶ Wie ist es um die Bildungsbeteiligung bzw. Bildungsbenachteiligung der betreffenden Schüler/innen bestellt?

4 Ethnische oder kulturelle Identität im österreichischen Schulsystem

4.1 Exkurs: Das österreichische Schulsystem

Der folgende kurze Exkurs ins österreichische Schulsystem ist für die Darstellung der anschließenden Kapitel relevant und verfolgt das Ziel aufzuzeigen, dass das österreichische Schulsystem sehr selektiv ist und Schülerinnen und Schüler bereits im Alter von zehn Jahren zwingt, Entscheidungen über weitere Bildungsverläufe zu treffen.

Das österreichische Schulsystem ist durch eine vertikale Struktur (Alter und Reife) einerseits und durch eine horizontale Struktur (verschiedene Bildungs- und Berufsziele, die in eine Vielzahl von Schultypen gemündet haben) andererseits gekennzeichnet (vgl. SCHMID 2003). Die erste Bildungsentscheidung erfolgt nach den vier ersten gemeinsamen Jahren in der Volksschule, zwischen der Hauptschule und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule (vgl. ERLER 2007: 10). Dies führt zu einer frühen Selektion der Schülerinnen und Schüler.

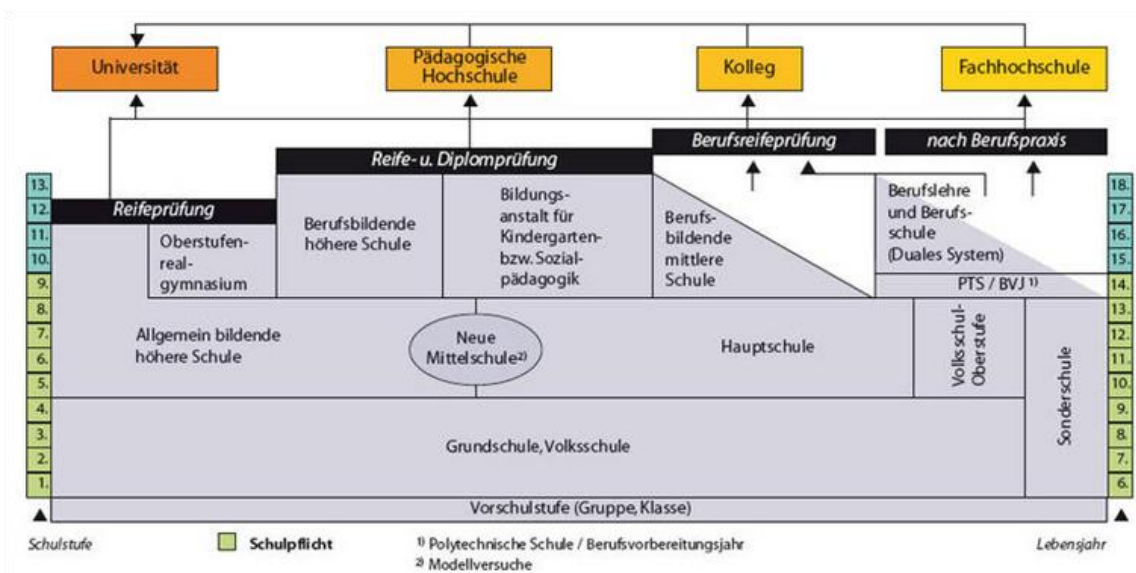


Abbildung 6: Das österreichische Bildungssystem

Quelle: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.xml>

Schwerwiegende Kritik am österreichischen Schulsystem wird insofern geübt, als es so, wie es in der heutigen Form besteht, „zur Produktion und Reproduktion von gesellschaftlichen Eliten beiträgt“ und vor allem den sozialen Aufstieg von Kindern mit bildungsfernen Familienhintergründen erschwert (BINDER 2004: 19). Auch ERLER (2007) sieht die

Reproduktion des Schulsystems als negativ an und stellt fest, dass sich „die gesellschaftliche Position der Eltern zu großen Teilen auf deren Kinder vererbt“ (ERLER 2007: 7).

Für Bildungsungleichheit macht BOUDON (1974) „sekundäre Herkunftseffekte“ verantwortlich. Unter den sekundären Herkunftseffekten meint BOUDON elterliche Bildungsentscheidungen, die in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen zwischen den Sozialschichten variieren (vgl. BELLIN 2008: 32). Demnach unterscheiden sich unterschiedliche soziale Schichten hinsichtlich ihrer Wahl für eine weitere Bildungseinrichtung: „[...] reaching a given educational level or a given status means being exposed to costs and benefits that are going to differ according to social background“ (BOUDON 1974: 23).

Es erfolgt somit eine bildungsspezifische Selektion, die auch in der medialen Öffentlichkeit thematisiert wird: „[...] *Kinder mit Migrationshintergrund sind beim Bildungsweg im Nachteil.*“ (DiePresse.com 16.06.2009). Diese Selektion wirkt sich in weiterer Folge negativ auf die Positionierung am Arbeitsmarkt, das Einkommen und den sozialen Status aus.

Deshalb muss bzw. sollte allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig vom Geschlecht und davon, ob sie leistungsschwächer sind oder eine nichtdeutsche Muttersprache haben, die gleiche Chance auf Bildung eingeräumt werden. Die Realität sieht jedoch anders aus, was auf die frühe Selektion innerhalb des österreichischen Schulsystems zurückzuführen ist. Diese Selektion findet, wie bereits erwähnt, nach der Beendigung der Volksschule statt, wenn die Schülerinnen und Schüler entweder auf Hauptschulen oder Gymnasien verteilt werden. Dadurch werden Schülergruppen gewissermaßen homogenisiert. SCHOR spricht in diesem Zusammenhang von der Homogenität der „Besten“ im Gymnasium und der Homogenität der „Durchschnittlicheren“ in der Hauptschule (vgl. SCHOR 2002: 24). Laut SCHOR ist „mit dieser differenzierten Skalierung in hohem Maß ein Aussonderungsmechanismus verbunden, der Schüler mit unterschiedlichen Förderbedürfnissen gleichsam wie ein Sieb nach unten fallen lässt“ (SCHOR 2002: 22).

Im öffentlichen Diskurs wird diese Thematik häufig mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Verbindung gebracht. Auch von der Bildungspolitik werden junge Migrantinnen und Migranten häufig als Problem gesehen. Obwohl sie besondere Förderbedürfnisse aufweisen und Unterstützung in ihrem Bildungsprozess benötigen würden, wird auf diese Bedürfnisse oft nicht eingegangen. Vielmehr werden die betroffenen Schüler/innen häufig durch Lehrkräfte einerseits und durch den angesprochenen „Aussonderungsmechanismus“ andererseits im Stich gelassen.

Eine gute schulische und berufliche Bildung ist in unserer Gesellschaft unumgänglich und eröffnet viele Möglichkeiten. Ohne adäquaten Bildungsabschluss sind die Wahlmöglichkeiten

geringer und die zukünftige Lebensgestaltung bei weitem schwieriger. Trotzdem haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals nicht die gleichen Voraussetzungen, wie im folgenden Kapitel klar zum Ausdruck kommt.

4.2 Rechtliche und normative Ansprüche an die Schule

„Damit Menschen ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen und in ihr mitwirken können, bedürfen sie der Bildung. [...] Gesellschaften, die in der Welt bestehen und die die Welt mitgestalten wollen, sind auf die bestmögliche Bildung all ihrer Menschen angewiesen. [...] Gesellschaften, die in ihrer Zusammensetzung von kultureller und sozialer Heterogenität geprägt sind, müssen das Zusammenleben ihrer Mitglieder bereits in deren Bildungsprozessen vorbereiten. [...] Der Verzicht auf die Entfaltung [...] aller individuellen Kräfte drängt den Einzelnen ins gesellschaftliche Abseits, das Zurückfallen einer Gesellschaft im Bildungswettlauf schmälert ihre Möglichkeit im Konzert der Regionen und Länder; ein Verzicht auf Bildung, die auf ein friedliches Zusammenleben angelegt ist, fördert den Zerfall der Gesellschaft“ (AVENARIUS/DITTON/DÖBERT u.a. 2003: 1).

Integration erfolgt in erster Linie durch Bildung, die vorausgesetzt wird, um an unserer Gesellschaft teilhaben zu können. Die dafür nötigen Kompetenzen und Qualifikationen werden vor allem in der Schule oder in anderen Ausbildungseinrichtungen erworben, denen somit eine wesentliche Schlüsselfunktion in Integrationsangelegenheiten zukommt (vgl. CERI 2008: 19).

Die Institution Schule besitzt in der durch Zuwanderung pluralisierten österreichischen Gesellschaft neben ihrer Aufgabe, Schülerinnen und Schüler für das Leben und den künftigen Beruf nach Beendigung der Schulzeit zu qualifizieren, auch die sehr wichtige Aufgabe der doppelten Integration, die laut WINTERSTEINER folgendermaßen erfolgen sollte: „die Integration der Migrant/innen in unsere Gesellschaft, die sich dadurch gleichzeitig verändert, zu einer multikulturellen Gesellschaft wird, und die Integration unserer Gesellschaft in die entstehende Weltgesellschaft, die erst dadurch zu einer Weltgesellschaft wird. Die beiden Aufgaben sind miteinander verbunden und stützen einander – Migrant/innen, meist nur als Problem wahrgenommen, sind in Wahrheit unsere Chance auf Weltoffenheit, unsere Brücke zur Weltgesellschaft“ (WINTERSTEINER 2009).

Die ethnische oder kulturelle Identität ihrer Schülerinnen und Schüler beschäftigt die Schule dabei auf folgender Ebene (vgl. BANDORSKI 2008): Sie hat die Aufgabe – um ihren rechtlichen und normativen Ansprüchen gerecht zu werden – Schülerinnen und Schülern die Wahl ihrer ethnischen Orientierung frei zuzugestehen und sie in dieser Wahl zu unterstützen (vgl. ebd.).

Die kulturelle Vielfalt in Österreich wird im Maßnahmenkatalog der NGO's als Potenzial für die gesamte Gesellschaft bezeichnet, die es zu bewahren und zu fördern gilt (vgl. PERCHINIG 2003). Im Hinblick auf den schulischen Bereich und die bereits thematisierten strukturellen Probleme müsste das Motto „Schule neu denken“ heißen, „damit wir die kulturelle Vielfalt der Migrationsgesellschaft nutzen können“ (WINTERSTEINER 2009). Zum anderen muss es das Ziel sein, kulturelle Unterschiede von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter Wahrung ihrer Identität und kulturellen Orientierung zu akzeptieren und ernst zu nehmen (vgl. BANDORSKI 2008).

Schließlich kommt der Bildung ein identitätsstiftender Stellenwert zu:

„Die Beschäftigungsmöglichkeit, Würde, Sicherheit und Selbstachtung der Individuen hängt in der Regel und für die Mehrheit der Menschheit von ihrer Ausbildung ab; und die Grenzen der Kultur, innerhalb derer sie ausgebildet werden, bilden auch die Grenzen der Welt, innerhalb derer sie moralisch und beruflich atmen können. Die Ausbildung eines Menschen ist bei weitestem seine kostbarste Investition, und im Effekt verleiht sie ihm seine Identität“ (GELLNER 1995: 58f.).

Zweifellos kommt der Bildung neben der Familie und dem Freundeskreis eine große Bedeutung bei der Identitätsbildung zu. Die Schule und andere Bildungseinrichtungen zählen darüber hinaus zu wichtigen Orten, welche die Identität eines Menschen formen und prägen.

Laut Lehrplan für allgemein bildende höhere Schulen (AHS) und berufsbildende höhere Schulen (BHS) kommt...

„der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen z.B. unterschiedlichen Muttersprachen gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen“ (BMUKK: 2004).

Außerdem sind „die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden [...] wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule“ (ebd.).

Welche Identitätsentwürfe bieten sich nun für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule an und inwieweit können Lehrpersonen diese Identitätsbildung fördern?

Speziell in Einwanderungsgesellschaften, insbesondere aber auch in der Schule, müssen sich Kinder, Jugendliche und Lehrpersonen mit ethnischen Zuordnungen auseinandersetzen (vgl. AUERNHEIMER 1997). Diese Aufgabe wird laut AUERNHEIMER dem/der einzelnen umso mehr erschwert, „je mehr er/sie sich mit Etikettierungen konfrontiert sieht, je mehr er/sie dem Erwartungsdruck der eigenen oder fremden Gruppe ausgesetzt ist und je weniger Optionen – zum Beispiel wegen des Ausländerstatus – offen stehen“ (ebd.).

Die Aufgabe der Schule in diesem Zusammenhang ist es, bei der Entwicklung einer stabilen persönlichen Identität Hilfe zu leisten, indem sie einen Raum bietet, der für das Ausprobieren eigener Persönlichkeitsentwürfe offen ist (vgl. WINKLER 2007: 29). Laut WINKLER kann die Schule einen Beitrag zur Identitätsbildung insofern liefern, als sie ein Ort ist, in dem die üblichen gesellschaftlichen Zwänge und Erwartungen zumindest teilweise keinen Einfluss haben (ebd.: 29). In weiterer Folge heißt dies im besten Fall für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, dass sie „ohne Angst vor Diskriminierung nach Orientierungsmustern suchen und Lebensstile erproben können“ (ebd.: 30). Auch AUERNHEIMER postuliert, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund weder auf ihre Herkunft festgelegt werden dürfen, noch sollten von ihnen für bedeutsam gehaltene Besonderheiten missachtet und entwertet werden (vgl. AUERNHEIMER 1997).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es eine wichtige Aufgabe der Schule ist, die Identität der betreffenden Schülerinnen und Schüler, die sie sich selbst geben bzw. geben wollen, anzuerkennen. Diese Aufgabe bzw. die bestehenden rechtlichen und normativen Ansprüche an die Schule zum Umgang mit ihrer ethnisch heterogenen Schülerschaft scheinen aufgrund struktureller Probleme im Schulsystem jedoch nicht leicht umsetzbar zu sein.

4.3 Zur Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer stellt Lehrerinnen und Lehrer regelmäßig vor große Herausforderungen. Aber auch die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem ist spätestens seit der letzten Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2006 in das Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik gerückt, weil vor allem Kinder aus Migrationsverhältnissen in sämtlichen getesteten Bereichen schlechter als einheimische Kinder abschnitten. Diese Ergebnisse stellen sich für Bildungspolitikern als alarmierend dar.

Ferner spielen die Themen Migration und Schule im öffentlichen Diskurs eine immer größere Rolle, weil auf die Benachteiligungen gegenüber einheimischen Schülerinnen und Schülern aufmerksam gemacht wurde. Dieser Befund, wonach Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Nachteile gegenüber einheimischen Schüler/innen im österreichischen Schulsystem erfahren, ist keineswegs neu.

Ziel dieses Kapitels ist es, die Gründe, die für die Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verantwortlich gemacht werden, zu beleuchten. Zunächst wird auf die problematische Datenlage der österreichischen Schulstatistik hingewiesen und für ein besseres Verständnis werden Daten der PISA- und PIRLS-Erhebungen herangezogen. Auch auf das noch wenig erforschte Thema „Schulerfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ soll eingegangen werden. Den Abschluss dieses Kapitels bildet schließlich eine quantitative Bestandsaufnahme sowie die Darstellung der Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schultypen.

4.3.1 Problematische Datenlage und statistischer Überblick

Die Datenlage und die uneinheitliche Begrifflichkeit von „Migrationshintergrund“ stellen ein grundlegendes Problem in der Migrationsforschung dar: Trotz der seit den 1990er Jahren zunehmenden Einwanderung „hat es Österreich bisher verabsäumt, dieser Entwicklung Rechnung zu tragen [...], was sich in der nur unzureichenden Erfassung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den amtlichen Statistiken widerspiegelt“ (WEISS/UNTERWURZACHER 2007: 228).

Deshalb werden im Folgenden Daten der PISA- und PIRLS-Erhebungen² herangezogen, die im Gegensatz zur amtlichen österreichischen Statistik das Merkmal des Geburtslandes der Eltern erfasst. Anhand dieser Erhebungen können einige Angaben zu den 15-jährigen Schüler/innen (PISA-Studien) und 10-jährigen Schüler/innen (PIRLS-Studie) gemacht werden.

Definition Migrant/in bei PISA

Bei PISA wird zwischen „einheimischer Schüler/in“, „Migrant/in zweiter Generation“ und „Migrant/in erster Generation“ unterschieden. Als „Migrant/innen zweiter Generation“ gelten Schüler/innen, wenn sie selbst im Inland, aber beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Als „Migrant/innen erster Generation“ gelten Schüler/innen, wenn sie und beide Elternteile im Ausland geboren wurden (vgl. BREIT 2009).

Die Anteile der im Rahmen der PISA-Studien (2000, 2003, 2006) befragten Schüler/innen mit Migrationshintergrund lagen immer über 10%. Während der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Jahr 2003 bei 11,1% lag, stieg dieser Anteil drei Jahre später auf 13,3% und blieb weitere drei Jahre mit 13,2% konstant (vgl. BREIT 2009: 138). Wie man aus Tabelle 1 entnehmen kann, machte der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund der ersten Generation in der PISA-Studie 2006 8% aus, der der zweiten Generation 5%. Anders verhielten sich hingegen diese Anteile bei den 10-jährigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund war bei den 10-Jährigen um 4 Prozentpunkte höher als jener der 15-/16-Jährigen. Weiters fällt auf, dass in der Gruppe der unter 10-Jährigen nur 4% der ersten Generation, aber 13% der zweiten Generation angehörten.

Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund	Anteil der ersten Generation (=im Ausland geboren)	Anteil der zweiten Generation (=im Inland geboren)	Anteil der 1. und 2. Generation an allen Schüler/innen der Stichprobe
10-jährige Schüler/innen (PIRLS)	4%	13%	17%
15-/16-jährige Schüler/innen (PISA)	8%	5%	13%

Tabelle 1: Anteile der Schüler/innen mit Migrationshintergrund an allen Schüler/innen der jeweiligen Stichprobe nach Geburt im Inland oder Ausland

Quelle: Bildungsbericht 2009, Band 2 (HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: 166)

² Die PISA-Studien der OECD und PIRLS-Studien der Forschungsgemeinschaft IEA sind internationale Schulleistungsstudien, wobei die PISA-Studie zum Ziel hat, Basiskompetenzen 15-jähriger Schüler/innen zu messen, und die PIRLS-Studie zeigt, wie gut 10-jährige Volksschüler/innen im internationalen Vergleich Lesen können (vgl. BMUKK, Online unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_schule_umfragen_studi.xml)

Folgt man der Definition von „Migrant/in“ bei PISA, so sind Schüler/innen der ersten Generation im Ausland geboren. Die Frage, die in diesem Kontext von Interesse ist, ist die nach dem Alter bei der Niederlassung in Österreich. Wie alt waren sie, als sie nach Österreich gekommen sind? Beinahe die Hälfte der im Ausland geborenen Schüler/innen war noch nicht einmal drei Jahre alt, als sie nach Österreich gekommen sind. Weitere 18% waren bei der Niederlassung zwischen 4 und 6 Jahre alt und somit auch noch nicht im schulpflichtigen Alter. Das bedeutet, dass rund zwei Drittel der Schüler/innen mit Migrationshintergrund der ersten Generation ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich absolvierten. Das restliche Drittel durchlief einen Teil der Schullaufbahn im Ausland und stieg entweder während der Volksschulzeit (14%) oder zwischen fünfter und achter Schulstufe (22%) ins hiesige Schulsystem ein (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER/UNTERWURZACHER 2009: 167).

Alter bei der Niederlassung in Österreich	bis zum 3. Lebensjahr	bis zum 6. Lebensjahr	bis zum 10. Lebensjahr	bis zum 14. Lebensjahr
Erste Generation	46%	18%	14%	22%

Tabelle 2: 15-jährige im Ausland geborene Schüler/innen nach Alter bei Niederlassung in Österreich 2006

Quelle: PISA-2006-Stichprobe (BREIT 2009: 138)

Die österreichische Schulstatistik verwendet für die Identifizierung von Personen mit Migrationshintergrund nicht das Geburtsland, sondern die Staatsangehörigkeit. Auch das Kriterium der nichtdeutschen Muttersprache wird herangezogen. Die Schulstatistik klassifiziert demnach zwischen ausländischen Schüler/innen (=ausländische Staatsangehörigkeit) und Schüler/innen mit Migrationshintergrund (=Inländer, die nicht Deutsch als Muttersprache haben). Laut österreichischer Schulstatistik besuchten im Schuljahr 2007/08 rund 110.700 Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit eine österreichische Schule, was einem Anteil von 9,5% entspricht (siehe Tabelle 3). In burgenländischen Schulen lag dieser Anteil im Vergleich mit einem Schnitt von 5,8% etwas niedriger. Hinsichtlich der verschiedenen Schulformen fällt auf, dass Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit an österreichischen Sonderschulen stark überrepräsentiert waren. Dies trifft ebenfalls auf Polytechnische Schulen und Hauptschulen zu.

Die Anteile der Kinder und Jugendlichen mit nicht deutscher Muttersprache sind wesentlich höher als jene der Kinder und Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Auch bei diesen Anteilen tritt die Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen in den Sonderschulen deutlich zutage.

Schultypen	Österreich			Burgenland		
	Anzahl der Schüler/innen	davon mit ausländischer Staatsangehörigkeit	davon mit nicht deutscher Muttersprache	Anzahl der Schüler/innen	davon mit ausländischer Staatsangehörigkeit	davon mit nicht deutscher Muttersprache
Gesamt	1.166.293	9,5%	17,8%	35.641	5,8%	10,7%
Volksschulen	337.934	11,4%	21,3%	10.334	6,4%	12,5%
Hauptschulen	249.703	12,4%	19,6%	7.835	7,6%	12,7%
Sonderschulen	13.148	18,4%	27,2%	250	5,6%	9,2%
Polytechn. Schulen	21.338	13,5%	20,6%	556	7,9%	10,6%
AHS	205.442	6,1%	12,5%	5.840	4,7%	9,8%
Berufsschulen	135.356	6,4%	8,1%	2.409	4,2%	6,1%
BMS	39.052	10,8%	21,1%	1.619	6,8%	13,1%
BHS	135.658	5,4%	10,5%	6.126	4,7%	7,8%

Tabelle 3: Schüler/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und mit nicht deutscher Muttersprache an österreichischen und burgenländischen Schulen im Schuljahr 2007/08

Quelle: bm:bwk (2009)

4.3.2 Verteilung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Schultypen

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden durch die Selektionsmechanismen des österreichischen Schulsystems stark benachteiligt. Nach CERI sind „aufgrund der hierarchischen Struktur des Schulsystems [...] mit dem Besuch eines bestimmten Schultyps Kontextbedingungen verbunden, die Schüler/innen gegenüber anderen Schüler/innen privilegieren“ (CERI 2008: 21).

Die nachstehenden Abbildungen sollen vor Augen führen, wie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Schultypen verteilt sind. Es werden zunächst die Anteile der Schüler/innen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft dargestellt. Daran anschließend folgt eine Abbildung über die Verteilung der Anteile von Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Schultypen. Die entsprechenden Anteile werden in beiden Abbildungen jeweils an Schulen für Wien, Restösterreich, Nordburgenland und Restburgenland vergleichend dargestellt.

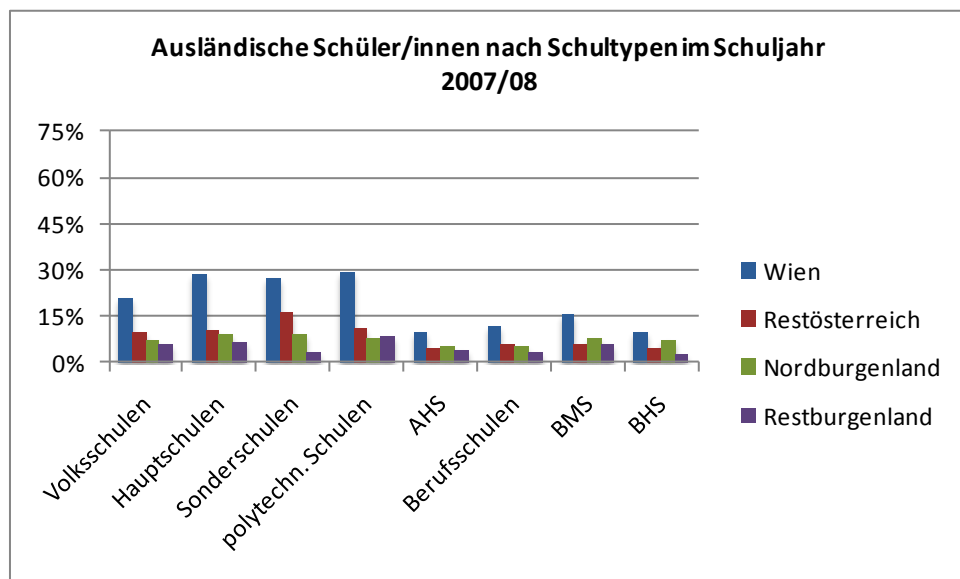


Abbildung 7: Ausländische Schüler/innen an österreichischen, burgenländischen und nordburgenländischen Schulen im Schuljahr 2007/08, in Prozent

Quelle: BMUKK (2009): Bildungsstatistik

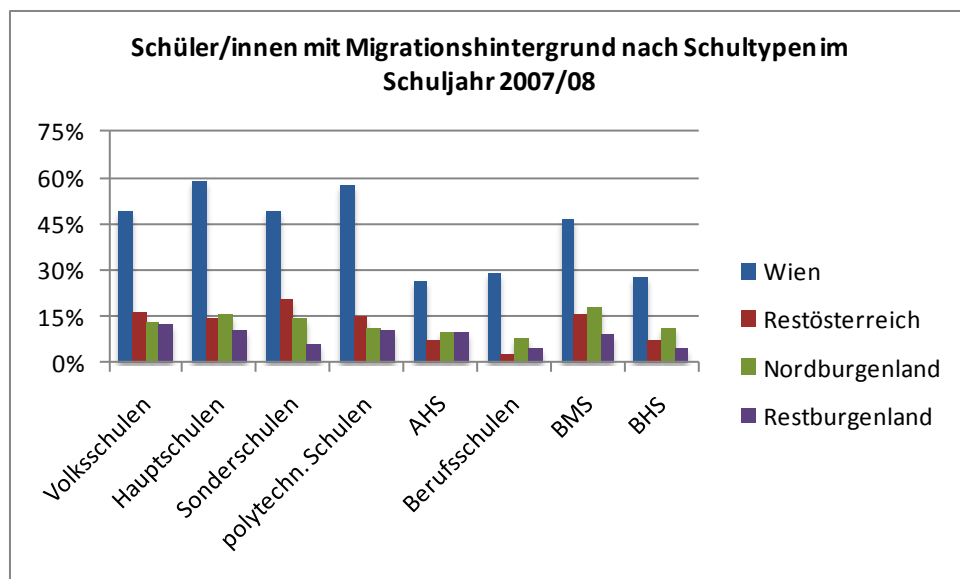


Abbildung 8: Schüler/innen mit Migrationshintergrund an österreichischen, burgenländischen und nordburgenländischen Schulen im Schuljahr 2007/2008, in Prozent

Quelle: BMUKK (2009): Bildungsstatistik

Den obigen Abbildungen ist zu entnehmen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2007/08 an allgemein höher bildenden Schulen (AHS) und berufsbildenden höheren Schulen (BHS) in allen vier Vergleichsräumen stark unterrepräsentiert waren. Hingegen waren sie an Hauptschulen und polytechnischen Schulen und vor allem an

Sonderschulen deutlich überrepräsentiert. Deutlich sichtbar ist, dass Wien eine wesentlich höhere Überrepräsentation in den Hauptschulen hat als die anderen drei Vergleichsräume. Vergleicht man das Nordburgenland mit Restösterreich, so fällt auf, dass die Anteile der Schüler/innen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden höheren und berufsbildenden höheren Schulen im Nordburgenland etwas höher sind als in Restösterreich.

Die Überrepräsentation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Sonder- und Hauptschulen sowie an polytechnischen Schulen und die Unterrepräsentation an allgemeinbildenden höheren bzw. berufsbildenden höheren Schulen, die in den Grafiken dargestellt sind, deuten auf eine institutionelle Diskriminierung hin.

4.3.3 Institutionelle Diskriminierung

„Jeder dritte Sitzenbleiber hat Migrationshintergrund“
(Die Presse, 15.09.2009)

Mehr denn je sind Fragen nach den Gründen für das deutlich schlechtere Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber einheimischen Kindern und Jugendlichen im österreichischen Schulsystem in den Blickpunkt der Bildungspolitik gerückt. Die Fragen sind berechtigt, führt man sich nachstehende Grafik vor Augen. Während 13% der einheimischen Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2005/06 „sitzengeblieben“ sind, war dieser Anteil bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit 24% deutlich höher. Besonders besorgniserregend ist der hohe Anteil der Repetent/innen mit türkischem Migrationshintergrund.

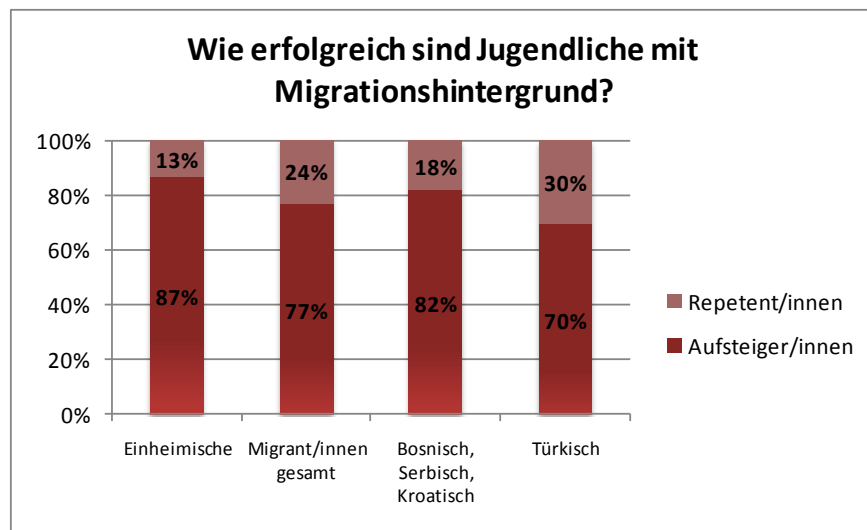


Abbildung 9: Wie erfolgreich sind Jugendliche mit Migrationshintergrund?

Quelle: PISA 2006 Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt, online unter: <http://www.bifie.at/pisa-2006-oesterreichischer-expertenbericht>

In der Literatur finden sich viele Gründe, die für das schlechte Abschneiden verantwortlich gemacht werden. So scheint man sich einig darüber zu sein, dass Kinder und Jugendliche aus Migrationsverhältnissen mit bildungsfernem Familienhintergrund kaum Unterstützung durch ihre Eltern erfahren bzw. diese aufgrund mangelnder finanzieller Mittel eine andere Bildungsorientierung verfolgen. Auch sprachliche Defizite bzw. Differenzen, Integrationsunwilligkeit und kulturelle Defizite sind Gründe (vgl. DIEFENBACH 2008). Ferner stößt man vielfach auf Thesen, nach denen die Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine Diskriminierung institutioneller Art, nämlich durch die Institution Schule, zurückzuführen ist. Demnach sind „Schulleistungen bzw. Schulerfolg organisationsabhängig oder: Schulleistungen werden hier nicht (nur) als Leistungen der Schüler, sondern (auch) als Leistungen von Schulen bzw. des Schulsystems aufgefasst“ (DIEFENBACH 2008: 136). Das österreichische Schulsystem und seine Selektionsmechanismen stellen eine echte Hürde für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund dar und wirken diskriminierend.

Der Begriff der Diskriminierung wird in der Soziologie „als eine registrierbare Folge individuellen Handelns verstanden, die eingetreten ist, weil Akteure andere Akteure aufgrund wahrgenommener sozialer ethnischer Merkmale als ungleiche bzw. minderwertige Partner angesehen und, im Vergleich zu den Angehörigen des eigenen Kollektivs, entsprechend abwertend behandelt haben“ (MARKEFKA 1995: 43).

Es gibt verschiedene Formen von Diskriminierung, wobei für die vorliegende Arbeit die Form der „institutionellen Diskriminierung“, die erstmals in den 1960er Jahren in den USA und später in Großbritannien untersucht wurde und auf die Diskussion zum institutionellen

Rassismus zurückgeht, relevant ist (vgl. GOMOLLA/RADTKE 2002). Hintergrund dieser neuen Form von Rassismus war die Inkorporation der Einstellungen und Interessen der Weißen in den Institutionen des amerikanischen Lebens (vgl. GOMOLLA 2005a: 59).

In unserem Alltag begegnen wir in allen möglichen Lebensbereichen verschiedenen Formen von Diskriminierung, wobei diese vor allem Personen betrifft, die einer anderen sozialen Herkunft sind, und somit „Merkmale haben, die sie diskriminierbar machen und eine sozial folgenreiche Ungleichbehandlung ermöglichen“ (GOMOLLA/RADTKE 2002: 12). Personen mit Migrationshintergrund weisen ebensolche Merkmale auf, die sie zu Opfern von Diskriminierung machen. Von institutioneller Diskriminierung spricht man, wenn „der Großteil der Gelegenheiten zur Diskriminierung von Menschen mit einer anderen Nationalität, Sprache, Religion oder Kultur [...] in formalen Rechten und in den normalen organisatorischen Strukturen, Programmen, und Routinen in den Basisinstitutionen des gesellschaftlichen Lebens (z.B. im Bildungsbereich, im Beschäftigungssystem und auf dem Wohnungsmarkt) eingebettet ist“ (GOMOLLA 2005a: 57).

Mitte der 1990er Jahre haben GOMOLLA und RADTKE in der Stadt Bielefeld eine empirische Studie durchgeführt, welche die institutionelle Diskriminierung im Rahmen von Selektionsentscheidungen an drei zentralen Übergängen, nämlich der Einschulung, der Überstellung von Schüler/innen an Schulen auf eine Sonderschule für Lernbehinderte und dem Übertritt in die Sekundarstufe I, untersuchte (vgl. GOMOLLA/RADTKE 2002). GOMOLLA und RADTKE ermitteln an jedem der drei untersuchten Übergänge eine Vielzahl von Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung, die „zusammengenommen das Bild eines feinmaschigen Netzes entstehen lassen, das für Kinder mit einem Migrationshintergrund und/oder aus unteren sozialen Schichten, wenig Chancen lässt“ (GOMOLLA 2005b: 100). Sie postulieren ferner, dass „Schulerfolg oder -misserfolg nicht nur von den eigenen Leistungen der SchülerInnen, sondern auch von Entscheidungspraktiken der Schulen abhängen, die in ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen eingelassen sind“ (GOMOLLA/RADTKE 2002: 334). Dass sich diese Entscheidungspraktiken der Schulen oftmals negativ auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auswirken, machen die Ergebnisse der entsprechenden Studie deutlich.

In Bezug auf die Einschulung haben die Autoren Folgendes festgestellt: „Vor allem fehlende Kindergartenzeiten scheinen bei Migrantenkindern quasi automatisch dazu zu führen, dass zusätzlicher Förderbedarf vor dem Schuleintritt veranschlagt wird. Dies wird vor allem mit kulturellen Passungsproblemen zwischen Kindern und Familien und der [...] Schule begründet“ (GOMOLLA/RADTKE 2002: 331). Fehlender oder lückenhafter Kindergartenbesuch führt dazu, dass die betroffenen Kinder mit der deutschen Sprache zumeist erst in der Volksschule konfrontiert werden und diese dort erlernen müssen. Sie verfügen über

sprachliche Defizite, die „Migrantenkinder zu bevorzugten Kandidat/innen für ausgrenzende und schulzeitverlängernde Förderstrategien machen“ (GOMOLLA/RADTKE 2002: 333). Laut GOMOLLA und RADTKE stellen diese Maßnahmen „einen erheblichen Risikofaktor in der Schullaufbahn eines Kindes dar“ (vgl. ebd.).

Auch beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe widerfährt Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Benachteiligung durch die Institution Schule. So machen GOMOLLA und RADTKE die Beobachtung, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund trotz guter Noten oft nahegelegt wird, in die Hauptschule zu gehen. Die Begründung lautet häufig, dass „ohne perfekte Deutschkenntnisse kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich sei“ (GOMOLLA 2005b: 107). Dies lässt auf eine Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schließen.

Von Lehrerinnen und Lehrern wird erwartet, dass sie Schülerinnen und Schüler ungeachtet der kulturellen Herkunft, der Religion und des Geschlechts gleich behandeln. Nicht selten kommt es allerdings vor, dass ein/e Volksschullehrer/in einem Kind mit Migrationshintergrund trotz guter Noten rät, in die Hauptschule und nicht ins Gymnasium zu gehen, weil er/sie glaubt, dass es aufgrund des familiären Hintergrundes nicht auf die Unterstützung der Eltern zählen kann. Ist dies der Fall, dann ist dieses Verhalten nicht auf institutionelle Diskriminierung, sondern „auf die Normalitätsvorstellungen und Wissensbestände und vielleicht auch Vorurteile der Lehrerin zurückzuführen und damit auf eine Diskriminierung eines Entscheiders innerhalb der Schule“ (DIEFENBACH 2008: 136-137).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Schule ein Ort ist, an dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft aufeinandertreffen, und sollte deshalb auch als Ort der Integration angesehen werden bzw. als solcher eine Verantwortungsrolle übernehmen. In diesem Sinne „ginge es um die Vorstellung, dass gerade die Schule sich der Herausforderung der Migration stellt und ein prominentes Instrument der (Einwanderungs-) Gesellschaft sein kann, Veränderungen in der Zusammensetzung der Bevölkerung aufzugreifen und zu bearbeiten“ (GOMOLLA/RADTKE 2002: 293). Diskriminierungen jeglicher Art sollten in der Schule und in Bildungseinrichtungen nicht vorkommen. Schließlich hat nicht nur die Schule als Bildungsinstitution einen Bildungsauftrag zu erfüllen, sondern auch die Lehrpersonen innerhalb dieses Systems, die junge, heranreifende Menschen in ihren Talenten fördern sollten.

4.4 Zur Frage des Bildungserfolges bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In den vorangehenden Kapiteln wurde die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem ausschließlich unter dem negativen Aspekt der Benachteiligung beleuchtet. Es wurde aufgezeigt, welche Gründe für die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem allgemein verantwortlich gemacht werden. Im Hinblick auf bildungsspezifische Aspekte soll aber keineswegs die Frage des Bildungserfolges bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vernachlässigt werden. Vielmehr zeigen die folgenden Abschnitte der Arbeit, dass es sehr wohl auch erfolgreiche Schüler/innen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem gibt.

4.4.1 Definitionsmöglichkeiten von Schulerfolg

Im folgenden Kapitel werden die Begriffe Schulerfolg und Bildungserfolg nicht voneinander differenziert, sondern vielmehr synonym verwendet, weil „Bildung und Schule nicht voneinander zu unterscheiden sind und Schulerfolg somit auch automatisch mit Bildungserfolg gleichzusetzen ist“ (BETZ 2004: 13).

Schulerfolg bzw. Bildungserfolg drücken „das Erreichen bzw. den Nachweis bestimmter schulkognitiver Kompetenzen, ihre Zertifizierung und sodann ihre nachschulische Verwertbarkeit“ aus (ebd. 2004: 14). Dies bedeutet, dass ein höherer Schulabschluss eine unabdingbare Voraussetzung für eine gesicherte Zukunft ist.

Nach DIEFENBACH (2008) können Schulleistungen plausiblerweise zwar als Indikator für Bildungserfolg betrachtet werden, üblicher ist es jedoch, Bildungserfolg als den „Erwerb bestimmter formaler Bildungsabschlüsse zu bezeichnen“ (DIEFENBACH 2008: 17). Schulleistungen messen Bildungserfolg nur zu einem bestimmten Zeitpunkt und in bestimmten Schulfächern, formale Bildungsabschlüsse oder Bildungszertifikate hingegen bilden den langfristigen Bildungserfolg ab. In Ländern, in denen weiterführende Bildungsabschlüsse durch zentrale Prüfungen erworben werden, wie es beispielsweise in Großbritannien der Fall ist, wird häufig der Notendurchschnitt, der bei der Abschlussprüfung erzielt wurde, als Indikator für Bildungserfolg herangezogen (vgl. DIEFENBACH 2008: 18). Demnach definiert sich Schul- bzw. Bildungserfolg über formale Bildungsabschlüsse oder den Notendurchschnitt bei der Abschlussprüfung.

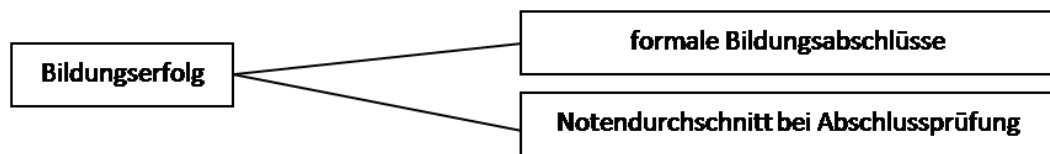


Abbildung 10: Bildungserfolg als Indikator von Schüler/innen im Schulsystem
 Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an DIEFENBACH (2008)

Der empirische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit erfolgreichen und aufstiegsorientierten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die es trotz diverser Hürden geschafft haben, das österreichische Bildungssystem erfolgreich zu durchlaufen. In diesem Zusammenhang wird Schulerfolg mit den betroffenen Jugendlichen in Verbindung gebracht, wenn diese nach Beendigung der Sekundarstufe I eine weiterführende Schule erfolgreich absolviert haben bzw. einen formalen Bildungsabschluss anstreben und sich unmittelbar vor diesem befinden.

4.4.2 Kulturelles Kapital zur Erklärung des Schulerfolgs

Die Determinanten des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind noch wenig erforscht und stecken nach DIEFENBACH derzeit noch in ihren Anfängen (vgl. DIEFENBACH 2004: 225). Hingegen stößt man in der Literatur vielfach auf Faktoren, die für den Bildungsmisserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verantwortlich gemacht werden (vgl. UNTERWURZACHER 2007: 73).

In diesem Kapitel soll anhand der Kapitaltheorie nach BOURDIEU dennoch versucht werden, Faktoren zur Erklärung des Schulerfolgs aufzuzeigen. Unter kulturellem Kapital versteht BOURDIEU die Gesamtheit der individuell akkumulierten kulturellen Inhalte. Er unterscheidet zwischen drei Formen kulturellen Kapitals – dem inkorporierten, dem objektivierten und dem institutionalisierten Kulturkapital (vgl. BOURDIEU 1992: 53). Während das inkorporierte Kulturkapital in der familiären Situation übertragene Fähigkeiten und kulturelles Wissen bezeichnet, werden unter dem objektivierten Kulturkapital materielle Güter wie Bücher und Instrumente verstanden (vgl. RAISER 2007: 26). Institutionalisiertes kulturelles Kapital bezeichnet Bildungstitel, mittels derer ihrem Besitzer ein „dauerhafter und rechtlich garantierter Wert“ übertragen wird (BOURDIEU 1992: 61). Nach BOURDIEU ist der Einfluss des familiären Umfelds auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in erster Linie kultureller Art.

„Schulerfolg ist für BOURDIEU der spezifische Profit, den Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem schulischen Markt erlangen können. [...] Schulischer Erfolg oder Misserfolg wird nicht als Folge natürlicher Fähigkeiten aufgefasst, sondern als ein

Ergebnis des verfügbaren und eingesetzten kulturellen Kapitals. Kulturelles Kapital wird intergenerational in Familien über die primäre Sozialisation weitergegeben. Die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals ist also nach Bourdieu eine wichtige Determinante von Schulerfolg" (DIEFENBACH/NAUCK 1997: 282).

Im Hinblick auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielt das Bildungsniveau der Eltern eine wesentliche Rolle. „Vermutet und durch viele empirische Studien, die zum größten Teil in den USA durchgeführt wurden, bestätigt wurde, dass (1) die Bildung der Kinder positiv korreliert mit der Bildung der Eltern; dass (2) die Bildung der Eltern positiv korreliert mit dem Haushaltseinkommen und Kinder aus einkommensschwachen Familien weniger Humankapital akkumulieren [...]; und dass (3) mit der Anzahl der Kinder eine Reduktion des Zeit- und Güterinputs je Kind einhergeht" (NAUCK/DIEFENBACH/PETRI 1998: 710). Dies trifft auf die Interviewteilnehmer/innen dieser Studie insofern zu, als die Eltern größtenteils sowohl über einen höheren Bildungsabschluss als auch ein höheres Einkommen verfügen.

Eine der wichtigsten Ressourcen für Bildungsinvestitionen ist die von den Eltern gesammelte eigene Bildungserfahrung, die für den Bildungserfolg ihrer Kinder ebenfalls eine wichtige Rolle spielt (vgl. KRISTEN/GRANATO: 27). Je mehr Ressourcen eine Familie zur Verfügung hat, desto besser ist sie in der Lage, die schulische Laufbahn der Kinder zu fördern. Zu diesen Ressourcen zählt auch der Umgang mit der deutschen Sprache bzw. mit der Sprache des Aufnahmelandes. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für einen erfolgreichen Aufstieg im Schulsystem unerlässlich. Auch diesbezüglich lässt sich festhalten, dass die Eltern der Interviewteilnehmer/innen alles daran setzten, dass ihre Kinder die deutsche Sprache bereits im Kindergartenalter erlernten.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass viele Einflussfaktoren sowohl für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als auch für die Benachteiligungen dieser Personengruppe verantwortlich gemacht werden können.

Das abschließende Kapitel des Theorieteils widmet sich dem Potenzial der betreffenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wobei vorweggenommen werden muss, dass im Hinblick auf diese Thematik kaum Daten verfügbar sind.

5 Ethnische und kulturelle Identität als Ressource für ökonomische Vorteile?

Der migrationspolitische Diskurs in Österreich ist stark an Defiziten und Problemen orientiert, was die öffentliche Wahrnehmung klar zum Ausdruck bringt: Zu viele Migrant/innen – zu viele Probleme. Dass mit Migration und Integration aber auch ökonomische Chancen verbunden sind und dass viel Potenzial verschleudert, außer Acht gelassen und nicht genutzt wird, wird kaum erkannt. Junge Migrantinnen und Migranten machen oder haben nicht immer nur Probleme, ganz im Gegenteil: Sie verfügen über besondere Fähigkeiten und Kompetenzen, die für eine zunehmend vernetzte, arbeitsteilige Gesellschaft von hohem Wert sein können. Vor diesem Hintergrund widmet sich dieses abschließende Kapitel des Theorieteils der Frage, inwieweit kulturelle Vielfalt bzw. ethnische oder kulturelle Identität die ökonomische Integration von jungen Migrantinnen und Migranten bestimmt.

5.1 Ökonomische Potenziale kultureller Vielfalt

» Im Laufe von Zeit und Raum nimmt die Kultur verschiedene Formen an. Diese Vielfalt spiegelt sich wieder in der Einzigartigkeit und Vielfalt der Identitäten, die die Gruppen und Gesellschaften kennzeichnen, aus denen die Menschheit besteht. Als Quelle des Austauschs, der Erneuerung und der Kreativität ist kulturelle Vielfalt für die Menschheit ebenso wichtig wie die biologische Vielfalt für die Natur «

(Allgemeine Erklärung zur Kulturellen Vielfalt, Art. 1
UNESCO-Generalkonferenz)

"Kulturelle Vielfalt" ist in den letzten Jahren das Schlüsselwort schlechthin im Diskurs über Migrations- und Integrationspolitik geworden. Während in den 1970er und 1980er Jahren noch der breite Konsens darüber herrschte, kulturelle Homogenität als eine Bedingung für soziale Kohäsion zu sehen, wird kulturelle Vielfalt heute nicht mehr als Bedrohung, sondern als eine Ressource für die Gesellschaft und Wirtschaft gesehen (vgl. PERCHINING 2003: 37).

Welchen Einfluss die kulturelle Vielfalt auf die österreichische Wirtschaft hat, wurde bisher aber kaum untersucht. Unter diesen Umständen kann nur gesagt werden, dass die zunehmende Internationalisierung der österreichischen Wirtschaft zwangsläufig seine Spuren in der österreichischen Gesellschaft hinterlässt: „die Einwanderer/innen spielen in dem Zusammenhang eine wichtige Rolle, indem sie das Muster der Gesellschaft und der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit des Landes mitgestalten und prägen (BIFFL 2003: 36). Zweifelsohne besitzen junge Migrantinnen und Migranten, die an der Schwelle zur Weiterbildung bzw. zum Studium oder zum Beruf stehen, spezielle Fähigkeiten über die

Einheimische nicht verfügen. Sind beide Gruppen aber komplementär zueinander, dann ergibt sich eine Situation, von der Wirtschaft und Gesellschaft zugunsten eines größeren Wohlstandes insgesamt profitieren (vgl. CONSTANT/ZIMMERMANN 2008: 646). Auch in ethnisch spezialisierten Marktbereichen weisen Migrantinnen und Migranten als Träger/innen des "passgenauen" Humankapitals einen potenziellen Vorteil gegenüber Einheimischen auf (vgl. ebd.). Demzufolge scheint sich kulturelle Vielfalt auf das Wirtschaftswachstum eher positiv auszuwirken. Umso wichtiger ist es, die ökonomischen Potenziale kultureller Vielfalt zu erkennen und zu fördern.

5.2 Zum Potenzial hoch qualifizierter junger Migrantinnen und Migranten

In Bezug auf bildungserfolgreiche oder hoch qualifizierte³ Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt es zahlreiche Forschungslücken. Migrationswissenschaftliche Studien konzentrierten sich bislang zumeist nur auf deren schulische Defizite und Benachteiligungen, die sie erfahren. In diesem Kapitel soll trotzdem versucht werden kurz aufzuzeigen, welches Potenzial in jungen Migrantinnen und Migranten steckt.

Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede in den verschiedenen Aspekten der Bildungsverläufe Jugendlicher mit Migrationshintergrund lässt sich festhalten, dass diese heute geringer sind als noch vor einigen Jahren. Junge Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund messen der Bildung und beruflichen Ausbildung heutzutage einen hohen Stellenwert für ihr Leben bei. Sie streben eine qualifizierte berufliche Ausbildung an, die sie für eine spätere Erwerbstätigkeit voraussetzen und als fixen Bestandteil zu ihrer Zukunftsplanung zählen (vgl. GRANATO 2004: 5). GRANATO zufolge ist den jungen Frauen aus Migrantenfamilien eine berufliche Perspektive, die Chancen eröffnet, wichtig, und die Mehrheit der heutigen Generation junger Mädchen und Frauen plant eine dauerhafte Beteiligung am Erwerbsleben (vgl. ebd.). GRANATO erwähnt in diesem Zusammenhang auch den doppelten Lebensentwurf – die gleichzeitige Orientierung an Beruf und Familie – als Spezifikum des weiblichen Lebensentwurfs: „Junge Frauen – mit und ohne Migrationshintergrund – setzen auf je unterschiedliche Modelle der Vereinbarkeit von Beruf und Familie mit Kind, wobei eine große Bandbreite an Vorstellungen darüber existiert, wie sie Beruf und Familie miteinander vereinbaren möchten“ (GRANATO 2004: 5).

Die schulische bzw. berufliche Situation von Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund wird zumeist vor dem Hintergrund des Ressourcenansatzes diskutiert, der die

³ Hoch qualifizierte Migrant/innen: sind Personen mit einer spezifischen Expertise, mit besonderen Talenten und Fähigkeiten, meist mit universitärer Ausbildung, die international sehr mobil sind (BIFFL 2003: 29).

interkulturellen Lebenszusammenhänge der betroffenen Mädchen und Frauen als Ressource versteht (vgl. GRANATO/SCHITTENHELM 2003: 111). Diesem Ansatz zufolge verfügen junge Frauen der zweiten Generation über besondere Fähigkeiten, die sie aufgrund ihrer doppelten Sozialisation in einem interkulturellen Migrationskontext erwerben: „Sie übernehmen aufgrund ihrer Kenntnisse der Normen und Institutionen der Einwanderungsgesellschaft sowie ihrer Kenntnisse der Zweitsprache eine Schlüsselfigur als Mittlerin in ihrer Familie, d.h. zwischen den Eltern und der deutschen Umgebung“ (vgl. ebd. 112). Die jungen Frauen aus Migrantenfamilien setzen ihre persönlichen Ressourcen auch als berufliches Kapital ein: „In ihren Biographien wird deutlich, dass das Verbinden der Teilwelten ein integraler Bestandteil ihrer Lebensgeschichte ist“ (LUTZ 1992: 75f.). Nach diesem Ansatz sind junge Migrantinnen mit mehr Ressourcen ausgestattet als inländische Frauen und somit tendenziell flexibler (vgl. GRANATO/SCHITTENHELM 2003: 112).

Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund können eine wesentliche Rolle als Vermittler/innen zwischen zwei oder mehreren Kulturen spielen. Darüber hinaus verfügen sie als Träger/innen hybrider Identitäten über Zusatzqualifikationen, durch welche sie im innergesellschaftlichen Wettbewerb in bessere Positionen gelangen könnten: „Ihre Fähigkeiten des Umgangs mit kultureller wie persönlicher Differenz, Kenntnis anderer Modelle des Gemeinschaftslebens, Mehrsprachigkeit und ihre Empathie, die sie immer wieder einsetzen müssen, um teilweise gegensätzliche kulturelle Muster in sich selbst auszutarieren, kann folglich als Potenzial gewertet werden, das sie zu Mittlern, Mediatoren und Verhandlungspartnern befähigt – dort wo es zu Konflikten kommt, die auf unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten basieren“ (ebd.).

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln die verschiedenen relevanten Aspekte der Identitätsbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund beleuchtet wurden, soll zum Abschluss des Theorieteils eine kurze zusammenfassende Darstellung vorgenommen werden. Es wurde anhand ausgewählter Studien aufgezeigt, dass die deutschsprachige Migrationsforschung, die sich seit den 1970er Jahren vermehrt mit der *Zweiten Generation* befasst, lange Zeit von einer defizitorientierten Sichtweise geprägt war. Schwerpunkte der Forschung lagen zumeist auf den schulischen Problemen und Benachteiligungen, welche die betreffenden Kinder und Jugendlichen in der Schule haben bzw. erfahren. Dass es auch erfolgreiche Schüler/innen mit Migrationshintergrund gibt, wurde versucht darzulegen und soll vor allem im empirischen Teil noch deutlicher werden.

In der Literatur wurde die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund lange Zeit mit dem Begriff des Kulturkonflikts beschrieben, wobei davon ausgegangen wurde, dass die Jugendlichen zwischen Herkunftsland und Einwanderungsland hin- und hergerissen seien und Schwierigkeiten bei der Orientierung und Identitätsfindung hätten. Diese Kulturkonfliktthese ist bis heute im alltäglichen Diskurs zwar fest verankert, inzwischen

hat aber ein Perspektivenwechsel stattgefunden. Die Jugendlichen möchten sich nicht auf eine bestimmte Zuordnung festlegen, sondern nehmen multiple Identitäten an.

Die im ersten Teil dieser Arbeit diskutierten Ansätze stellen den theoretischen Hintergrund dar, vor diesem im Folgenden die im Rahmen der empirischen Studie durchgeführten qualitativen Interviews ausgewertet und analysiert werden.

6 Aufbau der qualitativen Studie

In diesem Kapitel wird die Studie der vorliegenden Arbeit vorgestellt, deren Ziel es war, nachzuvollziehen, wie sich der Prozess der Identitätsbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund gestaltet. Die Studie sollte darüber hinaus Ergebnisse über das persönliche Umfeld, die Schulsituation und die Lebensentwürfe der entsprechenden Jugendlichen liefern.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird nun nachfolgend die Entscheidung für eine qualitative Studie begründet. Dabei wird in Anlehnung an das Untersuchungsdesign die Zielgruppe, die aus 6 Teilnehmerinnen und 6 Teilnehmern bestand, näher beschrieben und die Konstruktion des Leitfadens erläutert. Daran anschließend wird auf die Methodenauswahl und insbesondere auf den Verlauf der Interviews eingegangen. Diesem Abschnitt folgt die Beschreibung der Methode, die zur Auswertung der Interviews herangezogen wurde.

6.1 Begründung der Entscheidung für eine qualitative Studie

Qualitative und quantitative Methoden stehen in der empirischen Sozialforschung zur Erhebung von Daten bzw. zur Erschließung und Erkenntnisgewinnung eines Themenbereiches zur Verfügung. Quantitativ orientierte Studien unterscheiden sich von qualitativen Studien in erster Linie durch „die wissenschaftstheoretische Grundposition, den Status von Hypothesen und Theorien sowie dem Methodenverständnis“ (ATTESLANDER 2003: 83). Die qualitative Sozialforschung beruht sich auf „das interpretative Paradigma, die Hermeneutik und die Phänomenologie“ (ebd.: 84). Der folgende Dialog zwischen einem qualitativen Forscher und einem quantitativen Forscher bringt die Unterschiede dieser beiden Methoden deutlich zum Ausdruck:

Qualitativer Forscher	<i>Viele Menschen heutzutage sind von ihrer Arbeit gelangweilt und sind ...</i>
Quantitativer Forscher	<i>Welche Leute, wie viele, wann und wie lange sind sie gelangweilt, wo arbeiten sie, wieso sind sie gelangweilt, woher kommen diese Leute, welcher Teil der Arbeit langweilt sie besonders...</i>
Qualitativer Forscher	<i>Das spielt keine Rolle.</i>

Quelle: REINDERS (2005: 18)

Ziel einer qualitativen Untersuchung ist nicht „zu Aussagen über Häufigkeiten, Lage-, Verteilungs- und Streuungsparameter zu gelangen, Maße für Sicherheit und Stärke von Zusammenhängen zu finden und theoretische Modelle zu überprüfen, [...]“, sondern „das ‚Wie‘ dieser Zusammenhänge und deren innere Struktur vor allem aus der Sicht der jeweils Betroffenen [zu erkennen]“ (LAMNEK 1995: 4).

Qualitative Forschung verfolgt demnach das Ziel, Lebenswelten aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben, und will damit einen Beitrag zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit leisten (vgl. FLICK/VON KARDORFF/STEINKE 2000:14):

„Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Welten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und immer neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern. Und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigen“ (ebd.: 2000: 17).

Die subjektive Sichtweise der untersuchten Personen sowie ihre Deutungs- und Handlungsmuster werden als wichtige Datenquelle erfasst und im Auswertungsprozess interpretiert. Die Auswertung der Daten erfolgt durch geleitete Deutung und Interpretation. Die qualitative Forschung ist durch ein theorieentwickelndes und hypothesengenerierendes Element gekennzeichnet, d.h. die Theorie des Themenbereiches wird erst im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt. Dies wiederum ermöglicht, „den theoretischen Bezugsrahmen während des Forschungsablaufs stets zu novellieren oder sogar erst zu entwickeln“ (LAMNEK 1995: 225). LAMNEK (1995) fasst die zentralen Kennzeichen der qualitativen Forschung zusammen (vgl. ebd.: 21ff.):

- **Offenheit** des Forschers und der Forscherin gegenüber Untersuchungspersonen, Untersuchungssituationen und Untersuchungsmethoden: es geht darum, „den Wahrheitstrichter empirischer Sozialforschung soweit als möglich offen zu halten, um dadurch auch unerwartete, aber dafür umso instruktivere Informationen zu erhalten“ (LAMNEK 1995: 22).
- **Forschung als Kommunikation:** Die Interaktion zwischen Forscher und Erforschten ist konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses. Im Prozess der Kommunikation, bei dem alltägliche Regeln der Kommunikation zu beachten sind, können Hypothesen noch verändert werden.
- **Der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand:** Nicht nur die Forschung ist ein Prozess, auch der Forschungsgegenstand, d.h. die sozialen Phänomene entwickeln und verändern sich. Soziale Wirklichkeit wird durch kollektiv geteilte Deutungs- und Handlungsmuster von den Mitgliedern der

Gesellschaft geschaffen, reproduziert und modifiziert. Die qualitative Sozialforschung macht es sich zur Aufgabe, diesen Konstitutionsprozess von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und durch verstehendes Nachvollziehen zu erklären.

- **Reflexivität von Gegenstand und Analyse:** Die Analyse des Gegenstandes und der Gegenstand selbst sind rückbezüglich, jede Bedeutung ist kontextgebunden und Zeichen wie Gesten oder Sprechakte sind Index eines umfassenderen Regelwerks. Damit verweist jede Bedeutung reflexiv auf das Ganze, wobei Bedeutungen von Handlungen nur durch den Rekurs auf den Kontext seiner Erscheinung verständlich werden.
- **Explikation** meint „die wünschbare Erwartung an die Sozialforscher, die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses so weit als möglich offen zu legen. Explizit werden sollen (...) auch die Regeln, nach denen die erhobenen Daten (...) interpretiert werden bzw. (...) die kommunikative Erfahrung (...) in Daten umgeformt wird“ (LAMNEK 1995: 26).
- **Flexibilität:** Die qualitative Forschung ist eine flexible Vorgehensweise, bei der der Forscher von einer Forschungslinie auf eine andere überwechseln kann.

Grundsätzlich empfiehlt es sich, quantitative und qualitative Methoden miteinander zu verbinden. Die Problemstellung der Arbeit erfordert aber eine weitgehend offene Gesprächsführung, die es ermöglicht, auch komplexe Themenbereiche wie beispielsweise den Prozess der Identitätsbildung zu erfassen. Daher bietet sich eine qualitative Forschungsmethodik als Verfahren der Datenerhebung an. KLEINING (1995) befürwortet qualitative Verfahren auch dann, „wenn die Gegenstände und Themen nach allgemeinem Wissenstand, nach Kenntnis des Forschers oder auch nur nach seiner Meinung, komplex, differenziert, wenig überschaubar, widersprüchlich sind oder wenn zu vermuten steht, dass sie nur als einfach erscheinen aber – vielleicht – Unbekanntes verbergen“ (KLEINING 1995: 16).

Dies trifft auf den Untersuchungsgegenstand insofern zu, als dieser schwer zugänglich ist und somit ein Verfahren erfordert, das eine gewisse Flexibilität erlaubt. Wenn ein Wirklichkeitsbereich noch nicht ausreichend erforscht werden konnte, wird ebenfalls eine qualitative Vorgehensweise empfohlen (vgl. FLICK/VON KARDORFF/STEINKE 2000: 25). Die Lebenssituation der Jugendlichen und insbesondere der damit verbundene Prozess der Identitätsbildung sind nicht leicht zugänglich und schwer fassbar: Hürden und Stolpersteine in der Schule sind zu überwinden, Belastungen im Alltag sind zu bewältigen und mit dem Gefühl des Fremdseins muss umgegangen werden. Zur Entscheidung einer qualitativen Vorgehensweise hat schließlich die offene Gesprächsgestaltung beigetragen, die es

ermöglicht, die subjektive Sichtweise der Befragten zu berücksichtigen und dadurch an unerwartete Informationen zu gelangen. Wie die Jugendlichen Handlungen von Eltern, Geschwistern, Freund/innen oder Lehrpersonen interpretieren, inwieweit sie sich von ihrem persönlichen Umfeld akzeptiert und verstanden, verletzt oder benachteiligt, gemocht und unterstützt fühlen, hängt mit ihrer individuellen Erfahrung und ihrer subjektiven Wahrnehmung zusammen und kann letztendlich am besten von ihnen selbst geschildert werden.

6.2 Wahl des Untersuchungsdesigns

6.2.1 Das problemzentrierte Interview

Interviews sind Datenquellen, die aufgrund ihrer technischen und schriftlichen Aufzeichnung eine authentische und relativ unverzerrte Wiedergabe von Informationen ermöglichen (vgl. LAMNEK 1995: 35). Diese Informationen werden anhand subjektiver Erfahrungen im direkten Gespräch dargestellt und aufgezeichnet. Die qualitative Vorgehensweise interessiert sich dabei primär für das „WIE“ bestimmter Zusammenhänge, die zum Thema einer Studie werden, und hinterfragt deren innere Struktur aus Sicht der Befragten (vgl. LAMNEK 1995: 4). Als qualitative Interviewtechnik wurde das von WITZEL vorgeschlagene problemzentrierte Interview gewählt, das sich an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung orientiert und auf Strategien zielt, die in der Lage sind, „die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, dass sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellung zur Geltung bringen könnten“ (WITZEL 1985: 230). In Hinsicht auf die Struktur der Gespräche hatte dies zur Folge, die Jugendlichen ebenso wie die Akteure in ihrem persönlichen und sozialen Umfeld als Experten zu betrachten und zu behandeln.

Die Begründung für die Wahl des problemzentrierten Interviews liegt darin, Deutungs- und Handlungsmuster der Befragten im Gespräch sichtbar werden zu lassen. Bei der vorliegenden Studie wurde das Leitfadeninterview dem standardisierten Interview unter Verwendung von Fragebögen vorgezogen, da die Methode des Leitfadeninterviews eine relativ offene Gestaltung der Interviewsituation ermöglicht und die Befragten dadurch eher in der Lage sind, frei zu antworten. Dies hat entscheidende Vorteile. Die Befragten können nicht nur ihre subjektiven Perspektiven und Deutungen offenlegen, sondern auch selbst Zusammenhänge und größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln (vgl. MAYRING 2000: 51).

6.2.2 Konstruktion des Interviewleitfadens

Der formale Aufbau des Interviewleitfadens (siehe Anhang) zeigt den Ablauf des geplanten Gespräches. Bei der Konstruktion des Interviewleitfadens wurde darauf geachtet, dass die Einleitungsfragen die Jugendlichen ansprechen, den Eindruck vermitteln, dass ihre Meinung und Erfahrungen gefragt sind und genügend Anregungen für Erzählungen bereithalten. Die Einleitungsfragen enthalten einfache Worte und sind konkret formuliert. Zu einem Themenbereich werden immer mehrere Fragen gestellt, um das Problem der Mehrdeutigkeit zu vermeiden und die Interviews besser miteinander vergleichen zu können. Es wurde darauf geachtet, dass Fragen, die denselben Aspekt des Themas behandeln, nacheinander abgefragt werden.

Der Interviewleitfaden, der sich im Detail im Anhang befindet, war grob in folgende Abschnitte gegliedert:

- Migrationsgeschichte und Migrationsmotivation der Eltern
- Bildungsabschluss der Eltern
- Sprache
- Elementare und außerschulische Bildung
- Elterlicher Hintergrund / Bildungsentscheidungen
- Bildungserwartung
- Wertorientierung
- Beziehungen zu Geschwistern
- Beziehungen zu Freund/innen
- Beziehungen zu Lehrer/innen und Mitschüler/innen
- Schulsituation
- Diskriminierungserfahrung und geschlechtsspezifische Unterschiede
- Wohnumfeld

Nach Fertigstellung des Leitfadens wurden alle Fragen auf Sinnhaftigkeit, Deutlichkeit und Verständlichkeit überprüft und einer Freundin mit Migrationshintergrund zur Begutachtung und mit der Bitte um Anregungen vorgelegt. Der Pretest zeigte, dass die Fragen verständlich formuliert sind und nicht modifiziert werden mussten. Darüber hinaus konnte anhand dieses Pretests ein Zeitrahmen ermittelt werden, der den Interviewteilnehmer/innen als ungefähre Richtwert genannt werden konnte.

6.2.3 Festlegung und Beschreibung der Zielgruppe

Bei der Zielgruppe der vorliegenden Studie handelt es sich um Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die gegenwärtig eine höhere Schulform besuchen oder bereits eine höhere Schulform abgeschlossen haben. Die Zielgruppe definiert sich folgendermaßen:

- ▶ Jugendliche, die entweder im Ausland geboren sind, aber vor dem schulpflichtigen Alter nach Österreich eingewandert sind und das österreichische Schulsystem erfolgreich⁴ absolvieren bzw. bereits absolviert haben.

- ▶ Jugendliche, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, sie selbst aber in Österreich, und das österreichische Schulsystem erfolgreich absolvieren bzw. bereits absolviert haben.

Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus 12 Schüler/innen zusammen, die in den Bezirken Mattersburg, Eisenstadt oder Neusiedl wohnhaft sind. Das Geschlechterverhältnis ist ausgewogen, es wurden je 6 Gespräche mit Mädchen und Burschen geführt. Weiters wurden gezielt Mädchen und Burschen aus verschiedenen höher bildenden Schulen (AHS oder BHS) gesucht.

Die Interviewpartner/innen waren zum Zeitpunkt der Befragung (Ende Mai bis Anfang September 2009) zwischen 16 und 19 Jahre alt, die meisten (7) waren 18 Jahre alt, der Altersdurchschnitt betrug 17,8 Jahre. Von den zwölf befragten Jugendlichen standen zwei Jugendliche zum Interviewzeitpunkt unmittelbar vor Absolvierung der Reifeprüfung an einer allgemeinbildenden höheren Schule, fünf Jugendliche unmittelbar nach Absolvierung der Reifeprüfung an einer AHS (3) oder HTL (2) und die anderen fünf Jugendlichen besuchten entweder eine AHS-Oberstufe (1), eine Handelsakademie (3), oder eine Höhere Lehranstalt für Tourismus (1).

Die Interviewpartner/innen oder ihre Familien stammen, wie in nachstehender Abbildung dargestellt ist, aus dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei, aus Ungarn, Kroatien oder Polen. Die Abbildung gibt nicht nur einen Überblick über die Herkunftsländer der befragten Jugendlichen, sondern auch über das Alter der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Einwanderung. Wie man aus der Abbildung entnehmen kann, wurden vier Jugendliche in Österreich geboren. Rund die Hälfte der befragten Jugendlichen stammt aus Bosnien und Herzegowina und wurde auch dort geboren.

⁴ Definition von Schulerfolg siehe Kapitel 4.3

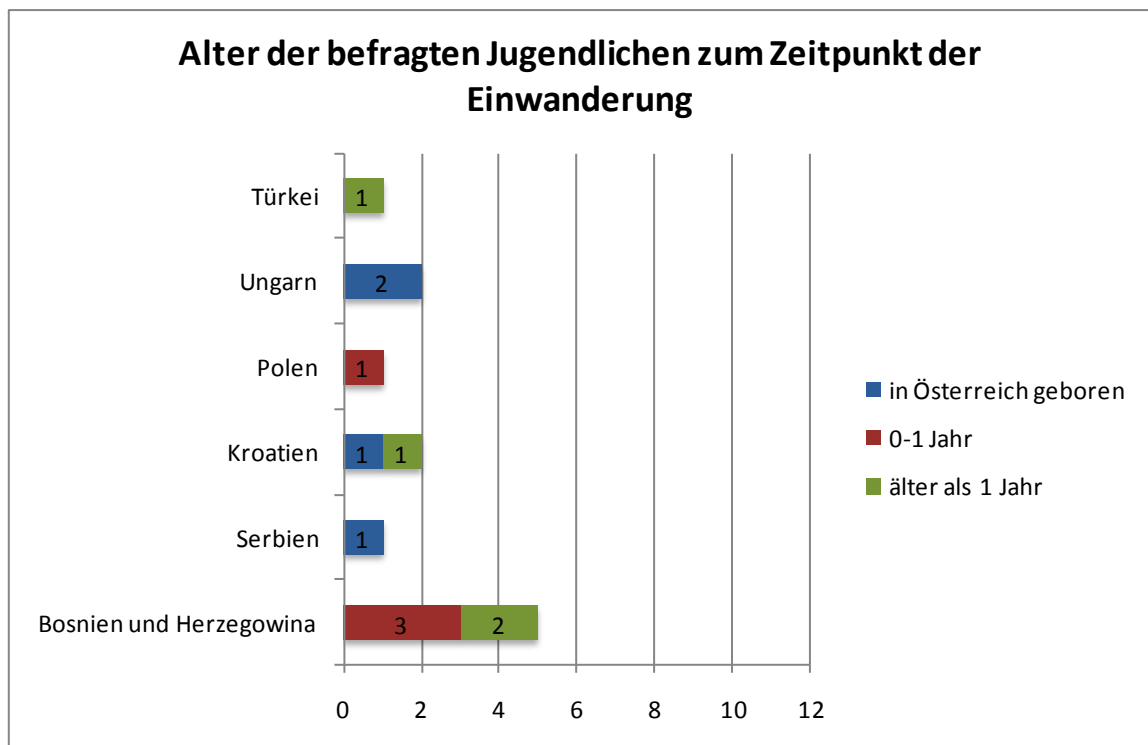


Abbildung 11: Alter der befragten Jugendlichen zum Zeitpunkt der Einwanderung

6.3 Durchführung der Interviews

Mit den zwölf Interviewtenehmer/innen wurde telefonisch ein persönlicher Interviewtermin im Zeitraum zwischen Ende Mai und Anfang September 2009 vereinbart. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte durch die Vermittlung meines Bruders, der mit einer Interviewpartnerin befreundet ist. Weitere Jugendliche wurden nach dem Schneeballsystem aus dem Bekannten- und Freundeskreis der Befragten ausgesucht, wobei darauf geachtet wurde, dass sie nicht mit ihnen verwandt und nicht mit ihnen gemeinsam nach Österreich gekommen waren.

Die Kontaktaufnahme mit den männlichen Jugendlichen gestaltete sich relativ schwierig und es bedurfte bei einigen Burschen eines mehrmaligen Nachfragens. Die Mädchen dagegen zögerten keineswegs und die Vereinbarungen für einen Interviewtermin verliefen im Gegensatz zu manchen Burschen problemlos. Das Probeinterview, das vor dem ersten Interviewtermin stattfand, wurde nicht für den Auswertungsprozess herangezogen.

6.3.1 Erhebung der Daten

Die Interviewteilnahme basierte in jedem Fall auf freiwilliger Basis. Vor Interviewbeginn wurden die Teilnehmer/innen sowohl über inhaltliche Schwerpunkte als auch über den Zeitrahmen aufgeklärt. Die Orte, an denen die Jugendlichen befragt wurden, wurden ihnen in der Phase der Kontaktaufnahme selbst überlassen, da der Befragungsort maßgeblich zur Güte des Interviews beiträgt und das qualitative Paradigma nahelegt, Interviews in der „natürlichen Umgebung“ der Jugendlichen zu führen (vgl. REINDERS 2005: 183):

„Um wirklich gute Interviews zu bekommen, muss man [...] in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind“ (GIRTLE 1984: 151).

Die Mädchen und Burschen haben sich mehrheitlich für Kaffeehäuser, Pubs, oder in einem Fall für eine Pizzeria entschieden. Innerhalb der Lokitäten wurden Plätze aufgesucht, in denen ein ungestörter Gesprächsverlauf gesichert war. Kurze Störungen gab es durch die Aufnahme der Getränkebestellung der Kellner/innen oder durch andere äußere Einflüsse wie z.B. das Handyklingeln einer der Befragten. Diese kurzen Unterbrechungen waren aber weder für den Interviewverlauf noch für die Konzentration der Befragten hinderlich.

Im Interviewleitfaden (siehe Anhang) sind wesentliche Fragestellungen enthalten, die im Lauf des Interviews angesprochen werden sollten. Die Reihenfolge der Fragen wurde aber flexibel gehandhabt und immer der jeweiligen Gesprächssituation angepasst. Manche Fragen wurden von den Befragten bereits zu Gesprächsbeginn vorweggenommen und beantwortet. Hinzu kommt, dass bei einigen Interviews auch Aspekte angesprochen wurden, die nicht im Leitfaden verzeichnet sind, für den Verlauf des Gesprächs aber wichtig und vor allem auch interessant waren. So wurde beispielsweise auf die Kindergartenzeit und damit verbundene Erinnerungen näher eingegangen oder die Frage gestellt, ob die Interviewteilnehmer/innen regelmäßig ihr Herkunftsland besuchen.

Den Befragten wurde beim Erzählen viel Zeit und Freiheit gegeben. Hinsichtlich des Interviewverhaltens konnten Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Befragten festgestellt werden, die sich auf den Gesprächsverlauf und die Atmosphäre geringfügig auswirkten. Während die Gespräche der Mädchen mehrheitlich flüssig verliefen, stockte bei den Burschen das Gespräch des Öfteren. In diesen Fällen wurde in den „vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang“ (WITZEL 1985: 237) eingegriffen, um einen weiteren Interviewverlauf gewährleisten zu können. Die Mädchen waren zudem größtenteils stolz über ihre Migrationsgeschichte und Erfahrungen zu erzählen. Sie zeigten eine wesentlich höhere Gesprächsbereitschaft als die männlichen Teilnehmer. Das mag darauf zurückzuführen sein, dass die Interviewerin eine Frau war und die Mädchen deshalb nicht gehemmt waren. Bereits vor Beginn des Gesprächs fiel der persönliche Austausch sehr leicht

und sie zögerten nicht, Fragen zum Forschungsgegenstand oder auch andere Fragen, wie beispielsweise *Wie ist das Studentenleben in Wien?* oder *Wohnst du in einem Studentenheim oder in einer Wohnung?* zu stellen.

Die Interviews selbst dauerten durchschnittlich eine halbe Stunde, wobei das kürzeste Interview 16 Minuten und das längste Interview 51 Minuten dauerte. Diese Bandbreite lässt sich, wie bereits erwähnt, durch die sehr unterschiedliche Gesprächsbereitschaft der Mädchen und Burschen erklären.

6.3.2 Sicherung der Daten

Die Durchführung problemzentrierter Interviews und die Sicherung der Daten werden unter anderem, in Anlehnung an WITZEL, durch folgende drei Instrumente unterstützt (vgl. WITZEL 2000: 3):

- Interviewleitfaden
- Tonaufzeichnung des Gesprächs
- Postskriptum

Mit diesem Instrumentarium wurde gearbeitet, um eine präzise und zeitnahe Aufzeichnung aller relevanten Daten gewährleisten zu können. Der Interviewleitfaden konnte so wie er entwickelt wurde, herangezogen werden. Alle Gespräche wurden im Einverständnis mit den Interviewpartner/innen mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgezeichnet. Unmittelbar nach Beendigung der Gespräche wurden bestimmte Auffälligkeiten des Gesprächs und die Stimmung der beteiligten Jugendlichen in ein Notizbuch notiert, um diese gegebenenfalls für die Auswertungen heranziehen zu können.

6.4 Der Auswertungsprozess

6.4.1 Methode zur Auswertung

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie erweist sich das Verfahren des „theoretischen Kodierens“, das methodisch auf die gegenstandsbezogene Theoriebildung von GLASER und STRAUSS (1967) zurückgeht, für das Auswerten der Daten als geeignet. Der Begriff der „gegenstandsbezogenen oder auch gegenstandsverankerten Theoriebildung“ hat sich im deutschsprachigen Raum für die in den 1960er Jahren von den amerikanischen Soziologen GLASER und STRAUSS entwickelte so genannte Grounded Theory eingebürgert (vgl. MAYRING 2000).

Es handelt sich hierbei um eine Methode, bei der eine „systematische Reihe von Verfahren benutzt [wird], um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“ (STRAUSS/CORBIN 1996: 8). Ziel der Vorgehensweise ist es, immer neue, anregende Theorien zu formulieren, durch welche die „Realität ans Licht“ (ebd.: 7) gebracht wird.

Im Rahmen der Grounded Theory werden drei Formen des Kodierens unterschieden, nämlich das offene, das axiale und das selektive Kodieren. STRAUSS und CORBIN nennen als ersten Schritt beim Kodieren „das Aufbrechen eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis“ (STRAUSS/CORBIN: 1996: 45). Das offene Kodieren beruht somit auf einer extensiven – „Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort“ – Analyse des empirischen Materials und es werden erste Konzepte entwickelt (STRAUSS 1991: 58). Anfänglich werden eher einzelne, kurze Textpassagen analysiert und ausgewertet, wie das folgende Beispiel der Untersuchung zeigt:

Beispiel einer Einzel- bzw. Feinanalyse:

Ausschnitt aus einem Interview einer weiblichen Gesprächsteilnehmerin zum Thema „Migrationsgeschichte“:

Also die meisten, also wir **(1)** / sind aus dem ehemaligen Jugoslawien, **(2)** / die meisten also wir **(3)** / sind geflüchtet, **(4)** / aber meine Eltern **(5)** / waren eigentlich schon vorher da, **(6)** / also bevor es zum Krieg gekommen ist. **(7)** / Ja, und mein Papa **(8)** / glaub ich **(9)** / ist 1990 hergezogen **(10)** / direkt nach XY und da ist er auch geblieben bis jetzt **(11)** / und die Mutti ist nachgekommen, 1991, also ein Jahr später **(12)** / und ich bin dann 1992 auf die Welt gekommen **(13)** ...

Auswertung:

- (1) / Einleitung; Bezugnahme auf ihre Familie, Abgrenzung zu anderen
- (2) / Herkunftsland, -egend; Aneignung einer in Österreich geläufigen Form der Landesbezeichnung; Nicht-Festlegung auf ein heutiges Land
- (3) / siehe (1); Wiederholung, verstärkte Bezugnahme, Identifizierung mit der Familie
- (4) / Thematisierung der Fragestellung, Grund von Migration
- (5) / Distanzierung; Differenzierung zu anderen
- (6) / Identifizierung mit Aufnahmeland - „da“, Differenzierung von Flüchtlingen

Kode: differenzierte Zugehörigkeit

- (7) / Thematisierung der Fragestellung, Grund von Migration
- (8) / Bezugnahme auf eigenen Vater
- (9) / Unsicherheit, Nichtwissen
- (10) / Ergänzung zu vorher Gesagtem

Kode: Nichterlebtes

- (11) / Bezug auf die Gegenwart, auf die aktuelle Situation; Betonung auf Vater

Kode: Distanzierung von Herkunftsland

- (12) / Bezugnahme auf eigene Mutter, Ergänzung
- (13) / Bezugnahme auf sich selbst; Geburtsland Österreich

Offenes Kodieren bedeutet, „dass man über Kategorien und deren Zusammenhänge Fragen stellt und vorläufige Antworten (Hypothesen) darauf gibt. Ein Kode ist ein Ergebnis dieser Analyse.“ (STRAUSS 1991: 48f.). Es zeichnet sich ab, welche Kodes besonders wichtig für die Fragestellung scheinen und häufig vorkommen. Offenes Kodieren bezeichnet also die Überführung des Datenmaterials in Konzepte und Kategorien, den so genannten höherwertigen Konzepten. Damit ist man beim nächsten Schritt des Kodierprozesses, dem „axialen“ Kodieren, angelangt. Das „axiale“ Kodieren dient der Verfeinerung schon vorhandener Konzepte. Es werden Zusammenhänge zwischen mehreren Kategorien

untersucht und Beziehungen hergestellt: „Axiales Kodieren ist der Prozess, durch den Unterkategorien zu Kategorien in Beziehung gesetzt werden [...] Diese werden – wie beim offenen Kodieren – durch Vergleiche und Fragen erreicht. Jedoch sind diese Prozeduren beim axialen Kodieren stärker fokussiert und darauf gerichtet, Kategorien im Sinne des Kodierparadigmas zu entdecken und miteinander in Beziehung zu setzen“ (STRAUSS/CORBIN 1990: 114).

Beim „axialen“ Kodieren ist STRAUSS zufolge ein Zusammenhang, also ein theoretisches Konzept wesentlicher, als eine einfache Benennung oder Paraphrase. Er schlägt dabei ein „Kodierparadigma“ vor, bei dem „Daten nach der Relevanz für die Phänomene, auf die durch eine gegebene Kategorie verwiesen wird, kodiert werden, und zwar nach den Bedingungen der Interaktionen zwischen den Akteuren, den Strategien und Taktiken und den Konsequenzen“ (STRAUSS 1991: 57).

Im sogenannten Kodierparadigma sind die Punkte enthalten, die den Denkprozess beim Kodieren und die Analyse eines Phänomens begleiten (STRAUSS/CORBIN 1996: 98):

1. Bedingungen (Was sind die Bedingungen dafür (in der erzählten Situation, aber auch im Interview), dass das im Konzept genannte in dieser bestimmten Form gesagt wurde)
2. Interaktionen (Wer sind die interagierenden Personen und wie interagieren sie?)
3. Strategien + Konzepte (Wie wird das Erzählte erzählt, dargestellt?)
4. Konsequenzen (Was sind die Konsequenzen, die wir uns erwarten auf Grund der genauen Analyse eines Konzeptes? Das wird dann sozusagen durch das Weiterlesen abgetestet. Wenn die interviewte Person ihre Geschichte jeweils fertig erzählen konnte, dann sollte das ganze eine Art Eigenlogik haben.)

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das Kodierparadigma anhand eines Beispiels aus der Untersuchung. Im Mittelpunkt steht dabei das kodierte Konzept „Wertschätzung“. Die interagierenden Personen sind der Lehrer und ein Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund. Der Lehrer benachteiligt das Mädchen im Unterricht und erkennt ihre Leistungen nicht an. Das Mädchen ist frustriert und fühlt sich missachtet, kann dem Lehrer im Unterricht aber folgen. Es will vom Lehrer nicht als dumm abgestempelt werden und entwickelt wirksame Strategien, um den Lehrer zu beweisen, was ihn ihm steckt. Das Mädchen ist ehrgeizig und investiert viel Zeit in das Unterrichtsfach und entwickelt bald ein Interesse am Fach.

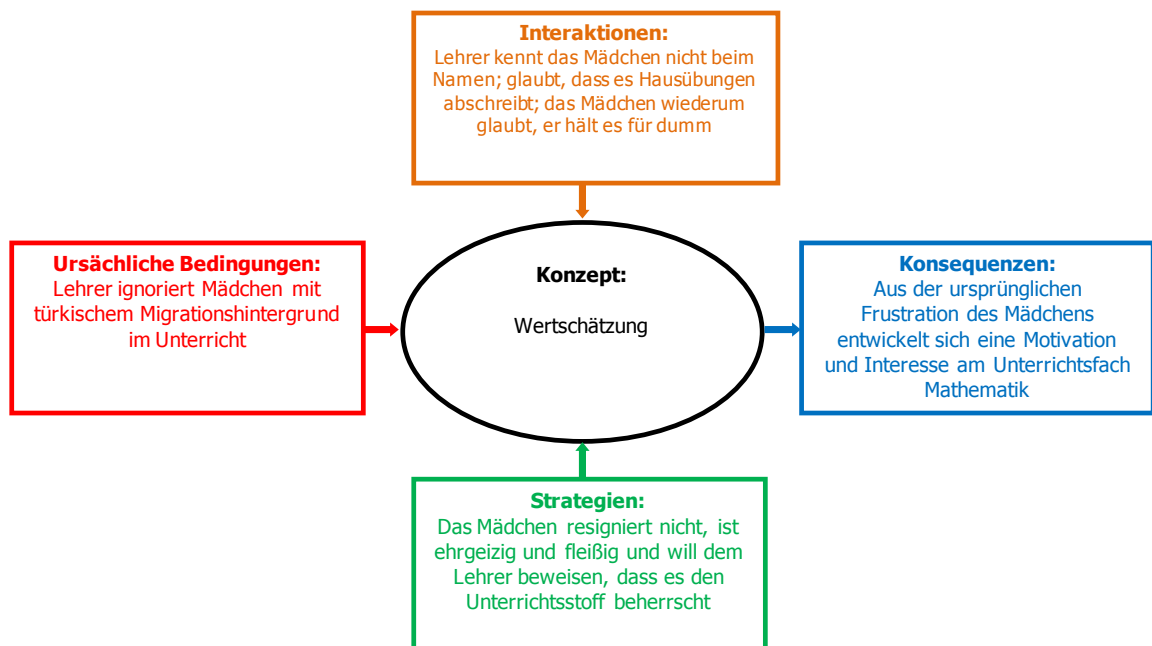


Abbildung 12: Kodierparadigma als Beispiel

Das Kodierparadigma bietet die Möglichkeit, einzelne Beispiele hinsichtlich Ähnlichkeiten und Unterschieden zu vergleichen. Für einzelne Phänomene werden Konzepte ausgearbeitet, wobei ähnliche Konzepte zu Kategorien gruppiert werden.

Der letzte Schritt der Analyse ist der des selektiven Kodierens, bei dem schließlich eine Kernkategorie gebildet und eine Theorie ausformuliert wird. Die Kernkategorien sind überblicksmäßig im nächsten Kapitel in der Tabelle 4 dargestellt.

6.4.2 Darstellung der Auswertungsschritte

Die 12 transkribierten Interviews bilden das empirische Material dieser Arbeit. Alle Interviews wurden hinsichtlich ihrer Inhalte und darüber hinaus ihrer Sinnstrukturen bzw. Deutungsmuster untersucht, wobei zwei Interviews (jeweils ein Mädchen und ein Bursche) inhaltlich wenig boten und nicht für die Auswertung herangezogen wurden.

Die folgende Auswertung untersucht, welche Ressourcen die Identitätsbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinflussen bzw. deren Schulerfolg begünstigen und greift dabei auf ressourcenorientierte Ansätze zurück. Diese Ansätze aus der Pädagogik und der Entwicklungspsychologie gehen davon aus, dass interne und externe Faktoren genutzt werden können, um die Entwicklung einer Persönlichkeit zu unterstützen (vgl.

HURRELMANN 1995: 105). Insbesondere die Resilienzforschung⁵ hat gezeigt, dass solche Faktoren für eine positive Entwicklung von zentraler Bedeutung sind. Sie untersucht, was Kinder und Jugendliche trotz starker Belastungen gestärkt hat und warum sich manche positiv entwickeln, andere negativ (vgl. MICHEL 2008). Für die Auswertung bedeutet das, aufzuzeigen, was im Leben der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu gelungenen Identitätsprozessen beigetragen hat.

Der Auswertung liegen dabei folgende Fragen zugrunde:

- ▶ Welche externen Ressourcen lassen sich identifizieren, die einen Einfluss auf die Identitätsbildung und den Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben?

In erster Linie geht es hier um psychosoziale Ressourcen, das heißt Unterstützung und Hilfe, Wertschätzung und Fürsorge von Menschen und Beziehungen. Bei diesen Ressourcen wird zwischen externen Ressourcen innerhalb der Familie und außerhalb, z.B. Freundschaften, Liebesbeziehungen oder sozialen Netzwerken, unterschieden.

- ▶ Welche Bedeutung haben interne Ressourcen bei der Identitätsbildung und beim Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Hier werden Merkmale und Kennzeichen dargestellt, welche die jungen Frauen oder Männer mitbringen bzw. entwickelt haben, wie beispielsweise ihre Rollenbilder, ihre Bildungsorientierung, ihre Kompetenzen und Stärken sowie ihre Einstellung dazu.

Die Auswertung bestand aus folgenden Schritten:

1. Transkription
2. Durchsicht aller Interviewtranskripte, Einzel- bzw. Feinanalyse (siehe Kapitel 6.4.1)
3. Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Kodierleitfaden
4. Typenbildung und Beschreibung

Auswertungsschritt 1: Transkription

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und in schriftliche Form gebracht. Sprechpausen und ihre Länge wurden berücksichtigt, wobei längere Pausen mit (...) und kürzere Pausen mit (..) kenntlich gemacht wurden. Andere sprachliche Lücken wurden mit *ähm* und (*lacht*) gekennzeichnet. Dialektfärbungen wurden nicht

⁵ „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen in Lebenszyklen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für die Entwicklung zu nutzen“ (WELTER-ENDERLIN 2006: 13).

mitprotokolliert, die Grammatik wurde aber nicht verändert. Personen- und Ortsnamen wurden durch Kürzel ersetzt und dadurch anonymisiert.

Auswertungsschritt 2: Durchsicht aller Interviewtranskripte, Einzel- bzw. Feinanalyse

Nach Durchsicht aller Interviews erfolgt eine Einzel- bzw. Feinanalyse der Texte, wobei es zu einer Konzentration des Materials kommt und Textstellen, die sich nicht auf die Fragestellung beziehen, vernachlässigt werden. Aussagen, die häufig vorkommen werden definiert und als Konzepte für die weitere Auswertung zusammengefasst. Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über Zusammenhänge und Sinnstrukturen der Interviews sowie über die Kategorien.

Auswertungsschritt 3: Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Kodierleitfaden

Externe Ressourcen in der Familie	Externe Ressourcen außerhalb der Familie	Interne Ressourcen
- Elterliche Erziehungsstile - „Familienbande“ - Wertschätzung und Vertrauen - Emotionale Bindung an Familie - Unterstützung der Eltern - Bildungsorientierung der Eltern - Vorbildwirkung für jüngere Geschwister - Wertorientierung - Religiöse Bindungen und Vorgaben	- Freundschaften: ethnisch-gemischt oder innerethnisch - Liebesbeziehungen: ethnisch-gemischt oder innerethnisch - Soziale Netzwerke - Schule - Freizeitgestaltung	- Selbstbild - Bewusstsein eigener Kompetenzen - Bildungsorientierung - Leistungsbereitschaft - Flexible Zukunftsgestaltung - Offenheit für zukünftige/n Partner/in - Mobilität innerhalb transnationaler Netzwerke - Mehrsprachigkeit - Soziale Bindung im Aufnahme- bzw. Herkunftsland - Selbstverortung - Empfinden der Benachteiligung - Flexible Rollenbilder

Tabelle 4: Auswertungskategorien

Auswertungsschritt 4: Typenbildung und Beschreibung (siehe Kapitel 8)

Der vierte Schritt der Auswertung ist die Typenbildung. Für den Prozess der Typenbildung wurden die Auswertungskategorien laut Kodierleitfaden (Auswertungsschritt 3) verwendet. Es wurde darauf geachtet, dass Informationen zu den Kategorien in allen Einzelfällen vorliegen. Mit deren Hilfe wurden schließlich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Jugendlichen erfasst. Aus den vorhandenen Interviews ließen sich folgende drei Muster ableiten:

	Typen	Zentrale Merkmale
1	Die vielfältige Naturwissenschaftlerin 2 Mädchen (Nela und Yasemin)	starke emotionale Bindung an das Aufnahmeland; Zukunftsplanung in Österreich; ausschließlich österreichische Freundschaften; hohe Bildungsorientierung; flexibles Rollenbild: Karriere wichtig, Kinder möglich
2	Der transnationale Unternehmer 5 Burschen (Darko, Edin, Gabor, Selim, Zoran,)	Bindung sowohl an das Aufnahme-, als auch an das Herkunftsland; Mobilität innerhalb transnationaler Netzwerke; flexible Zukunftsgestaltung; gemischt-ethnische Freundschaften; hohe Bildungsorientierung, klassisches Rollenbild: „Frau bei Kindern – Mann arbeiten“
3	Die gut ausgebildete Rückkehrerin 3 Mädchen (Amira, Lejla, Medina)	starke emotionale Bindung an das Herkunftsland; Zukunftsplanung im Herkunftsland nicht ausgeschlossen; enger Kontakt zu inner-ethnischen Freund/innen; klassisches Rollenbild: Familie und Kinder

In den vorangehenden Kapiteln wurde der Aufbau und das Forschungsdesign der qualitativen Studie vorgestellt. Es folgt die Darstellung der Auswertung der qualitativen Interviews, die aus zwei Teilen besteht. Im ersten Teil werden die empirischen Ergebnisse in Anlehnung an den Interviewleitfaden übersichtlich dargestellt. Diesem Teil folgt die Charakterisierung und Beschreibung der Typen, die anhand von Kategorien erarbeitet und definiert wurden.

7 Darstellung der empirischen Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung der empirischen Ergebnisse, die in Anlehnung an den Interviewleitfaden übersichtlich zusammengestellt wurden. Ziel dieser Zusammenstellung ist es, einen Einblick in die Lebenswelten der Jugendlichen zu gewinnen. Die Darstellung der Interviewergebnisse vermittelt ein Bild davon, welche Faktoren eine Auswirkung auf den Prozess der Identitätsbildung haben. Es lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf kulturelle Hintergründe, Familie, Freundeskreis, Schule und Ausbildung, Freizeitverhalten und Zukunftsvorstellungen erkennen.

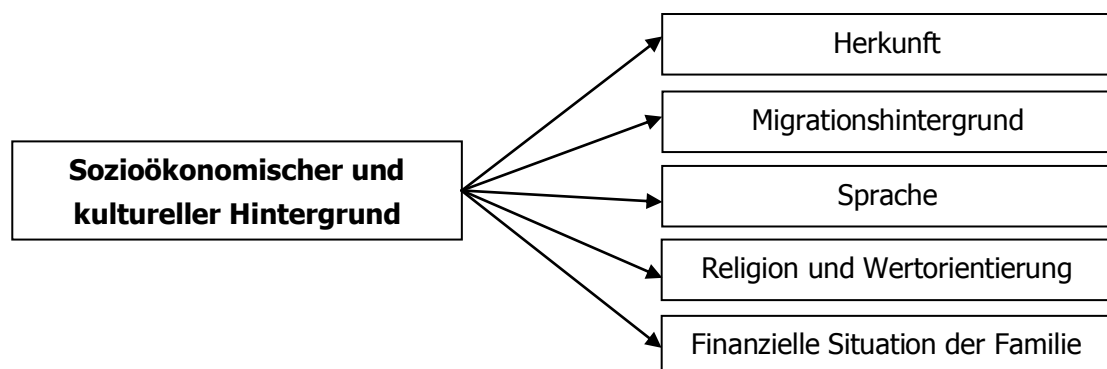
Was die Gruppe der jungen Frauen und Männer eint, ist die Tatsache, dass sie und ihre Familien eine hohe Bildungsorientierung verfolgen.

Es folgt eine Darstellung der Ergebnisse, wobei zunächst unterschiedliche Lebenssituationen und Hintergründe präsentiert werden. In einem zweiten Schritt werden die subjektiven Sichtweisen der befragten Jugendlichen dargestellt. Die Interviewausschnitte sind in diesem Kapitel noch nicht enthalten, die subjektiven Sichtweisen werden aber mit Beispielen belegt.

7.1 Sozioökonomischer und kultureller Hintergrund

Die Lebenssituation der Jugendlichen

Die sozioökonomischen und kulturellen Hintergründe der Jugendlichen lassen sich nach folgenden Aspekten differenzieren:



Herkunft

Die Jugendlichen, die befragt wurden, stammen vorwiegend aus dem ehemaligen Jugoslawien, ein Mädchen aus der Türkei, ein Bursche aus Polen und zwei Jugendliche, je ein Mädchen und ein Bursche, aus Ungarn.

Migrationshintergrund

Während die Jugendlichen, die aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen, als Kinder ehemaliger Kriegsflüchtlinge in Österreich leben, leben die restlichen Jugendlichen als Kinder von Arbeitsmigrant/innen in Österreich.

Sprache

Die Jugendlichen beherrschen ihre Herkunftssprache in Wort und Schrift, wobei alle aufgrund mangelnder Beschäftigung mit der Schriftsprache von schriftlichen Defiziten berichten und sich unsicher in der Grammatik sind. Mit den Eltern unterhalten sie sich in ihrer Herkunftssprache, mit den Geschwistern überwiegend auf Deutsch, in Gegenwart der Eltern aber zumeist in der Herkunftssprache. Die deutsche Sprache haben alle problemlos im Kindergarten erlernt.

Religion und Wertorientierung

Vier Jugendliche gehören dem Islam an, wobei die Vorgaben des Korans unterschiedlich angenommen und praktiziert werden. Keines der Mädchen trägt beispielsweise ein Kopftuch. Die restlichen Jugendlichen serbischer Herkunft sind römisch-katholisch oder serbisch-orthodox. Bis auf ein Mädchen, das katholisch-orthodox ist, geben alle an, nicht sehr religiös zu sein.

Finanzielle Situation der Eltern

Die finanzielle Situation der Eltern bewerten alle Kinder gut. Sie berichten zwar von anfänglichen finanziellen Problemen und Entbehrungen der Eltern, schätzen die gegenwärtige finanzielle Situation der Eltern aber durchaus positiv ein und fühlen sich von ihnen finanziell unterstützt.

Subjektive Sichtweisen

Selbstverortung

Auf die Frage, ob sie sich Österreich oder ihrem Herkunftsland zugehörig fühlen, äußerten sich die befragten Jugendlichen sehr unterschiedlich. Während viele diese Frage nicht eindeutig beantworten konnten und sich weder zu Österreich noch ihrem Herkunftsland zugehörig fühlen, gibt es Jugendliche, die sich sehr wohl mit Österreich oder ihrem Herkunftsland verbunden fühlen.

Zwei Mädchen, die serbischer und türkischer Herkunft sind, fühlen sich überhaupt nicht mit ihren Herkunftskulturen verbunden. Sie sind sich zwar ihrer Wurzeln bewusst, hätten aber lieber österreichische als beispielsweise bosnische Eltern. Besuche ins Herkunftsland werden als lästig empfunden, sind nie auf freiwilliger Basis, sondern auf Wunsch der Eltern. Zudem pflegen sie ausschließlich österreichische Freundschaften. Freundinnen und Freunde gleicher Herkunft zu haben wäre ihnen zufolge für die Integration nicht von Vorteil.

Einige Jugendliche fühlen sich stärker mit ihrer Herkunftskultur verbunden, leben nach den Regeln ihrer Herkunftskultur und pflegen herkunftsspezifische Bräuche und Traditionen. Eine Rückkehr ins Heimatland wird nicht ausgeschlossen. Ein Mädchen bosnischer Herkunft, würde ihre Herkunft und Wurzeln nie leugnen und redet mit seinen Eltern offen über deren Vergangenheit.

Andere wiederum leben schlichtweg zwischen zwei Kulturen und wollen sich weder Österreich noch ihrem Herkunftsland zurechnen. Sie leben gerne in Österreich, betonen aber auch ihre Herkunft und Wurzeln.

Die Bedeutung der Herkunftssprache

Die Herkunftssprache hat für die Jugendliche eine große Bedeutung und es ist ihnen wichtig, dass sie die Sprache perfekt beherrschen. Sie sind stolz drauf, zweisprachig aufgewachsen zu sein und sehen die Zweisprachigkeit als entscheidenden Vorteil gegenüber ihren gleichaltrigen österreichischen Freund/innen an.

Ein Mädchen türkischer Herkunft berichtet, dass die deutsche Sprache zwar das Um und Auf sei, wenn man in Österreich lebe, eine gute Beherrschung der türkischen Sprache aber ebenso wichtig sei. Es kann nicht verstehen, warum andere betroffene Jugendliche diese Meinung nicht teilen und ihre Herkunftssprache kaum beherrschen oder beide Sprachen mischen. Das Mädchen, deren Eltern mit dem jüngeren Bruder ausschließlich Deutsch reden, fürchtet, dass er seine Herkunftssprache später einmal nicht beherrscht und versucht

deshalb, ausschließlich Türkisch mit ihm zu reden. Ein anderes Mädchen, das bosnischer Herkunft ist und mit ihrem Bruder ausschließlich Deutsch redet, berichtet, dass sie ihrem Bruder damit einen Gefallen tue, weil sie damals in der Familie keinen hatte, der mit ihm Deutsch reden konnte.

Die Rolle der Religion

Die Jugendlichen sind größtenteils religiös erzogen worden, geben aber an, nicht sehr religiös zu sein. Die Eltern haben zwar Wert auf eine religiöse Erziehung gelegt, stellen den Jugendlichen aber frei, ob sie die Religion praktizieren wollen oder nicht.

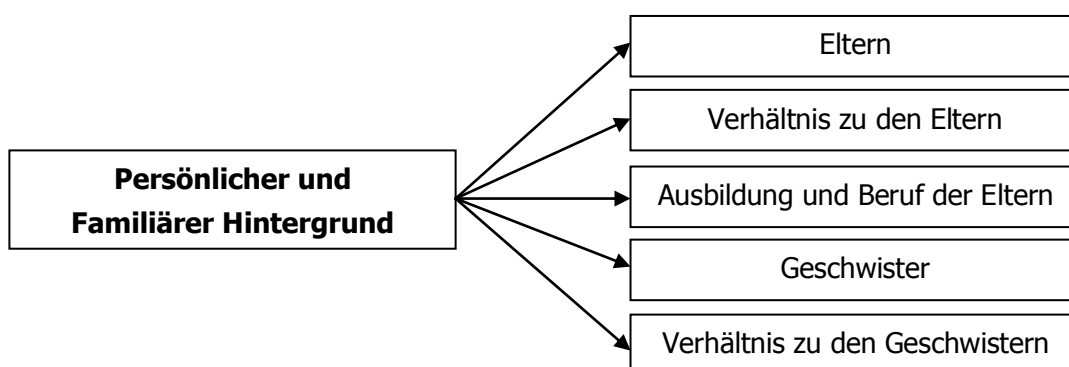
Die Einstellung der muslimischen Jugendlichen zum Islam ist negativ und an die Vorschriften des Korans halten sich die wenigsten. Ein Jugendlicher bosnischer Herkunft gibt an, kein Schweinefleisch zu essen. Dies tue er aber nicht aus eigener Überzeugung, sondern weil seine Mutter auch kein Schweinefleisch isst und er es so gewohnt sei. Ein Mädchen türkischer Herkunft findet die Vorschriften des Korans nicht zeitgemäß und lehnt das Tragen eines Kopftuchs strikt ab. Seine Eltern, die selbst strenge Kopftuchgegner sind, hätten ihre Tochter nie gezwungen, ein Kopftuch zu tragen.

Viele der befragten Jugendlichen haben die österreichischen Bräuche und Traditionen angenommen, feiern Feste wie Weihnachten und Ostern und möchten diese auch nicht missen. Einen Christbaum zu Weihnachten zu schmücken und bunt bemalte Ostereier zu Ostern zu suchen, gehört in den meisten Familien, obwohl sie nicht dem Christentum angehören, einfach dazu.

7.2 Persönlicher und familiärer Hintergrund

Die Lebenssituation der Jugendlichen

Die persönlichen und familiären Hintergründe der Jugendlichen lassen sich nach folgenden Aspekten differenzieren:



Eltern

Alle Jugendlichen leben bei ihren Eltern. Kein Elternpaar ist geschieden oder lebt getrennt. Sie sind für die Befragten eine wichtige Stütze, ohne deren Hilfe die Jugendlichen nicht dort wären, wo sie heute sind.

Verhältnis zu den Eltern

Die Befragten haben zu ihren Eltern generell ein gutes Verhältnis. Sie können sich auf ihre Eltern verlassen und mit ihnen über Probleme reden. Ein Bursche berichtet von einem angespannten Verhältnis zu seinem Vater.

Ausbildung und Beruf der Eltern

Viele haben in den Herkunftsländern ein Hochschulstudium abgeschlossen. Dennoch ist niemand in einem akademischen Beruf in Österreich beschäftigt, weil vorhandene Bildungsqualifikationen entwertet wurden. Die Eltern der Befragten sahen sich deshalb gezwungen, ganz andere Berufe als sie ursprünglich erlernt haben, auszuüben. Andere waren im Herkunftsland einfache Arbeiter, die durch die Einwanderung nach Österreich ihre berufliche Situation verbessern konnten. Der überwiegende Teil der Väter und Mütter sind gegenwärtig berufstätig, viele arbeiten selbstständig, einzelne sind als Fahrer oder im Lager tätig. Eine Mutter ist aufgrund einer Krankheit arbeitsunfähig, zwei andere sind Hausfrauen.

Geschwister

Alle Jugendlichen haben Geschwister, die jünger sind. Zwei Burschen sind Einzelkinder.

Verhältnis zu den Geschwistern

Sowohl die weiblichen als auch die männlichen Befragten verstehen sich mit ihren Geschwistern sehr gut und unterstützen die jüngeren Geschwister bei schulischen Fragen.

Subjektive Sichtweisen

Familie als Rückhalt

Zusammenhalt in der Familie ist den befragten Jugendlichen sehr wichtig. Sie können sich auf ihre Eltern verlassen, sich mit Problemen an sie wenden und sie um Rat fragen. Fast alle geben an, mit ihren Eltern über alles offen reden zu können.

Viele geben an, dass sie ohne die moralische Unterstützung der Eltern nicht dort wären, wo sie heute sind. Die Eltern haben ihren Kindern den Rücken gestärkt und sie zu selbstständigen jungen Menschen herangezogen. Ein Mädchen türkischer Herkunft berichtet, dass die Eltern Verständnis für ein Leben zwischen zwei Kulturen aufbringen und es schulisch insofern unterstützt haben, als sie nicht im Haushalt mithelfen musste und die dadurch freie Zeit fürs Lernen nutzen konnte.

Einige wenige berichten von einem angespannten Verhältnis zu ihren Eltern, ein Bursche kroatischer Herkunft spricht von einem problematischen Verhältnis zu seinem Vater, auf das er aber nicht näher eingeht. Ein anderes Mädchen wiederum hat des Öfteren kleinere Reibereien mit ihren Eltern, die sie auf eine engstirnige Denkweise und Mentalität der Eltern zurückführt.

Erwartungen der Eltern

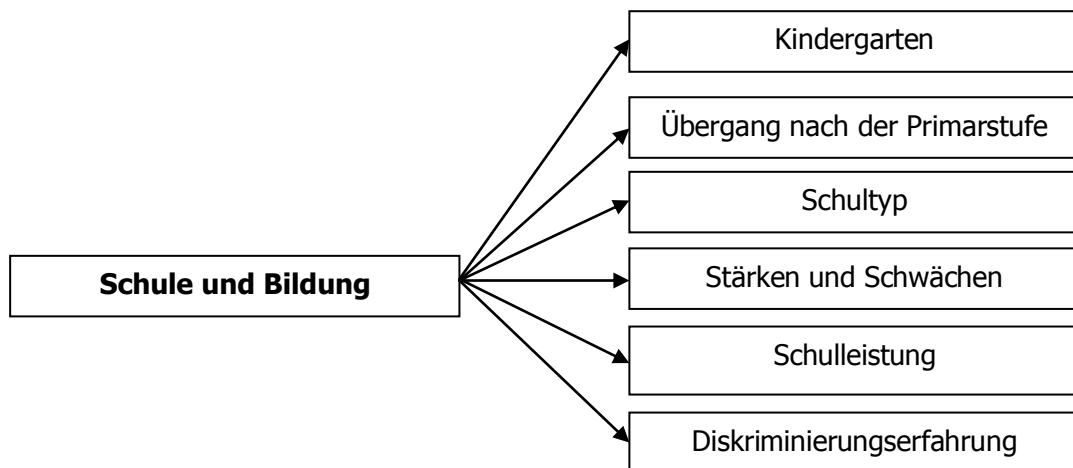
Die Erwartungen der Eltern sind in der Regel nicht hoch gesteckt. Was sie sich aber von ihren Kindern erwarten, ist eine gute Schulausbildung. Die schulischen Leistungen sind den Eltern sehr wichtig, sie setzen die Kinder aber keineswegs unter Druck und akzeptieren auch schon einmal eine schlechtere Note. Die Eltern führen den Kindern immer wieder vor Augen, dass sie die Chance auf eine gute Bildung und Ausbildung, die sie oftmals selbst nicht hatten, wahrnehmen und nutzen sollen. Sie wollen nur das Beste für ihre Kinder und erwarten sich zumindest den Abschluss einer höher bildenden Schule. Die wenigsten Eltern unterstützen ihre Kinder bei schulischen Angelegenheiten, da sie mit dem Unterrichtsstoff nicht vertraut sind oder die Sprache nicht gut beherrschen. Die Kinder können sich aber trotzdem bei Fragen anderer Art an sie wenden und erhalten von den Eltern Unterstützung.

Die Rolle als ältere/r Schwester/Bruder

Da die Jugendlichen ausschließlich jüngere Geschwister haben, übernehmen sie die Rolle als ältere Schwester oder Bruder und somit auch eine Vorbildfunktion. In dieser Rolle fühlen sie sich wohl. Sie sehen es als eine Art Verpflichtung an, den jüngeren Geschwistern bei schulischen Angelegenheiten zu helfen, da sie früher selbst weder Eltern noch andere Familienmitglieder um Rat fragen konnten. Die befragten Jugendlichen helfen ihren Geschwistern bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen, stehen bzw. standen ihnen beim Schulwechsel beratend zur Seite und gehen mit den Geschwistern gemeinsamen Freizeitaktivitäten nach.

7.3 Schule und Bildung

Die Lebenssituation der Jugendlichen



Kindergarten

Die befragten Jugendlichen besuchten alle den Kindergarten, konnten davor zumeist aber kein Wort Deutsch. Im Kindergarten wurden sie das erste Mal mit der deutschen Sprache konfrontiert. Nach anfänglichen Schwierigkeiten haben alle die Sprache spielerisch erlernt und der Spracherwerb stellte keine großen Probleme dar. Die Kindergartenzeit ist den meisten in durchaus guter Erinnerung.

Übergang nach der Primarstufe

Die Volksschulzeit war für die meisten Jugendlichen nicht mit Schwierigkeiten oder Problemen verbunden. Der Wahl des Schultyps nach der Primarstufe gestaltete sich für die Mädchen und Burschen jedoch schwieriger, weil die Entscheidung größtenteils ihnen selbst oblag. Der überwiegende Teil entschied sich auf Anraten von guten Freunden fürs Gymnasium, ein Bursche für die Hauptschule, weil ihm das Gymnasium zu schwierig erschien.

Schultyp

Nach Beendigung der Volksschule besuchte die Mehrheit das Gymnasium und die Hälfte der Jugendlichen absolviert/e auch die Oberstufe der AHS. Drei Jugendliche wechselten nach

der AHS-Unterstufe in die HAK, zwei Burschen in die HTL und ein Mädchen entschied sich für eine höhere Lehranstalt für Tourismus.

Stärken und Schwächen

Die Stärken und Schwächen der Jugendlichen sind individuell verschieden, wobei die meisten die Sprachen zu ihren Stärken zählen. Die Tatsache, dass sie zweisprachig aufgewachsen sind, bewerten sie positiv und ausschließlich alle Jugendliche sehen dies als Stärke an. Viele Mädchen zählen auch naturwissenschaftliche Fächer zu ihren Stärken.

Schulleistung

Die schulischen Leistungen der Jugendlichen waren und sind sehr gut. Gute Noten und Auszeichnungen sind ihnen sehr wichtig.

Diskriminierungserfahrung

Einige Jugendliche waren in der Schule einem abwertenden, diskriminierenden Verhalten gewisser Lehrpersonen ausgesetzt.

Subjektive Sichtweisen

Schulischer Erfolg

Die Bildungsorientierung der befragten Jugendlichen ist sehr hoch und allen ist schulischer Erfolg sehr wichtig, für den sie auch hart arbeiten. Zum einen empfinden sie gute Noten als große persönliche Wertschätzung. Zum anderen sehen sie schulischen Erfolg als wichtige Grundlage für eine gute Ausbildung an. Sie sind ehrgeizig und sich dessen bewusst, hier in Österreich im Vergleich mit ihren Herkunftsländern eine gute Schulbildung genießen zu dürfen. Viele berichten, dass ihre Eltern diese Chance nicht hatten und sie deshalb umso härter arbeiten. Ein Mädchen gibt an, am islamischen Religionsunterricht nur teilgenommen zu haben, um sich den Notendurchschnitt zu verbessern. Auf ausgezeichnete Erfolge legen sie viel Wert und alle Jugendlichen, die bereits eine höhere Schule abgeschlossen haben, haben mit Auszeichnung maturiert.

Einen Erfolg anderer Art, nämlich die Wahl zur Schulsprecherin bzw. zum Schulsprecher können jeweils ein Mädchen und ein Bursche verbuchen. Sie geben an, sich schon immer für die Anliegen ihrer Mitschüler/innen eingesetzt zu haben und fühlen sich geehrt, die Wahl gewonnen zu haben.

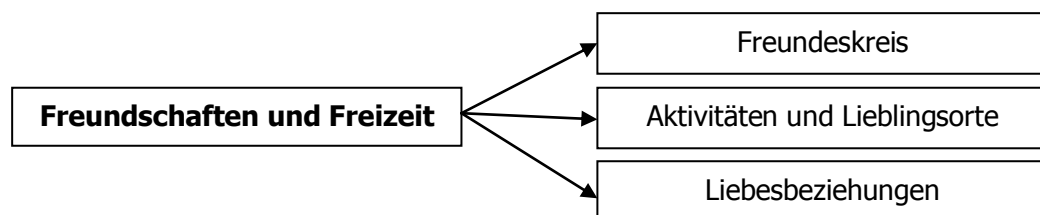
Benachteiligungen in der Schule

Fast alle Jugendlichen berichten von Benachteiligungen in der Schule, die sie auf ihre Herkunft zurückführen. Einige geben an, von Lehrpersonen ungerecht behandelt worden zu sein. Die betroffenen Jugendlichen reagierten unterschiedlich auf Benachteiligungen. Während einige nicht wussten, wie sie sich den Anfeindungen und Benachteiligungen erwehren konnten und sich frustriert und eingeschüchtert zurückgezogen haben, hat sich die Mehrheit den Benachteiligungen gestellt. Sie haben Strategien entwickelt, wie sie diesen Benachteiligungen entgegengewirkt haben. Die Jugendlichen haben beispielsweise gelernt, ihre Potenziale auszuschöpfen. Für gute schulische Leistungen haben sie schließlich Anerkennung erfahren. Darüber hinaus sind sie von fürsorglichen Eltern zu selbstsicheren Persönlichkeiten erzogen worden.

Ein Mädchen gibt an, von ihren Mitschülern aufgrund ihrer Religionsangehörigkeit gehänselt worden zu sein, und es erinnert sich nur ungern an diese Vorfälle zurück.

7.4 Freundschaften und Freizeit

Die Lebenssituation der Jugendlichen



Freundeskreis

Die Mehrheit der befragten Jugendlichen hat einen großen Freundeskreis. Der Freundeskreis der männlichen Befragten ist herkunftsmäßig gemischt und mehrheitlich geschlechterhomogen, wobei jener der meisten weiblichen Befragten überwiegend rein herkunftsbezogen ist. Zwei Mädchen haben ausschließlich österreichische, geschlechterhomogene Freundschaften. Gute Freunde, auf die sie sich verlassen können, sind ihnen wichtig.

Aktivitäten und Lieblingsorte

Viele der Jugendlichen sind sportlich aktiv und in Vereinen tätig. Zwei Mädchen spielen vereinsmäßig Volleyball, zwei Burschen sind in einem Fußballverein, ein anderer wiederum trainiert regelmäßig Basketball. Zwei Interviewteilnehmer sind Teil einer Teamsportakademie und genießen neben ihrer Schulbildung eine sportliche Ausbildung. Sport ist für die Jugendlichen ein wichtiger Ausgleich, der ihnen eine gewisse Konstante gibt.

An den Wochenenden gehen sie gerne fort und verbringen viel Zeit mit ihren Freunden. Generell ist es den meisten Jugendlichen erlaubt, fortzugehen. Auch Zeitbeschränkungen gibt es bei den wenigsten. Bei einigen Jugendlichen ist das Fortgehen allerdings oft mit Einschränkungen seitens der Eltern verbunden. Diese Einschränkungen gehen meist auf schlechte schulische Leistungen der Kinder zurück, werden von den Jugendlichen zumeist aber hingenommen und akzeptiert. Viele geben auch an, kurz vor Schularbeiten oder Tests lieber Zuhause zu bleiben und zu lernen anstatt fortzugehen. Einem Mädchen bosnischer Herkunft ist es zwar erlaubt fortzugehen, auswärts schlafen darf sie allerdings nicht.

Zu ihren Lieblingsorten gehören hauptsächlich Lokalitäten wie Cafés und Pubs und in den Sommermonaten auch das Schwimmbad.

Liebesbeziehungen

Rund die Hälfte der befragten Jugendlichen (vier Mädchen, ein Bursche) hat eine Beziehung, wobei fast alle eine/n Partner/in aus dem gleichen Herkunftsland gewählt haben. Bei drei Mädchen fiel die Wahl auf einen Freund derselben Herkunft und sie könnten sich nicht vorstellen, einen österreichischen Freund zu haben.

Subjektive Sichtweisen

Freizeit und Freund/innen

Die Jugendlichen legen einen großen Wert auf ihre Freizeit und die meisten gehen Freizeitaktivitäten nach. Am liebsten verbringen sie ihre Freizeit mit Freundinnen und Freunden, die sie am Nachmittag an den verschiedensten Orten treffen. Meistens handelt es sich dabei um Cafés oder das eigene Heim, im Sommer ist es auch oft das Schwimmbad. Die Jugendlichen berichten von der Wichtigkeit, gute Freundinnen und Freunde zu haben, mit denen sie über alles reden, aber auch Spaß haben können. Viele der befragten Jugendlichen legen Wert darauf, einen kleinen Freundeskreis, der dafür aber aus guten und verlässlichen Freunden besteht, zu haben. Der Freundeskreis der Jugendlichen setzt sich meist aus

gleichgeschlechtlichen Freundinnen oder Freunden zusammen. Einige wenige berichten von einem gemischten Freundeskreis und ein Mädchen gibt an, dass sie sich mit den Burschen in ihrer Klasse immer sehr gut verstanden hat und auch Burschen-Freundschaften hat. Herkunftsbezogen setzt sich der Freundeskreis der Jugendlichen unterschiedlich zusammen. Es gibt Jugendliche, die ausschließlich mit österreichischen Freundinnen und Freunden ihre Freizeit verbringen, weil sie es wichtig für die Integration in der Gesellschaft halten. Diese Meinung vertreten hauptsächlich die Mädchen. Die meisten Burschen machen zwischen österreichischen Freund/innen und Freund/innen gleicher Herkunft keinen Unterschied und geben an, einen gemischten Freundeskreis zu haben.

Liebesbeziehungen

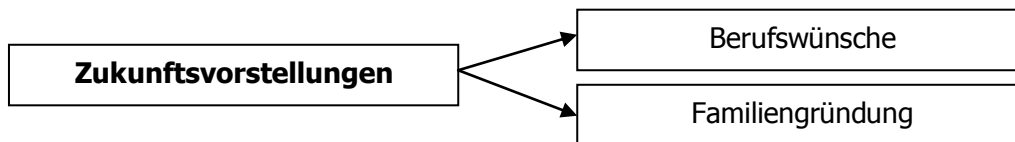
Viele der weiblichen Jugendlichen und zwei Burschen haben eine Liebesbeziehung, die von den Eltern gestattet ist. Die Partnerin oder den Partner dürfen sich die Jugendlichen frei aussuchen, wobei bei den Mädchen ausschließlich die Wahl auf einen Partner gleicher Herkunft gefallen ist. Die betroffenen Interviewteilnehmerinnen geben an, dass sich eine Beziehung mit einem Partner gleicher Herkunft einfach leichter gestaltet. Sie könnten sich eine Beziehung mit einem österreichischen Mädchen bzw. Burschen aufgrund der unterschiedlichen Mentalität und Kultur nicht vorstellen. Für die Burschen, die eine österreichische Freundin haben, stand nie zur Debatte, woher die Freundin sein sollte. Es habe sich einfach so ergeben. Die Eltern der Burschen akzeptieren die österreichischen Freundinnen, wobei einer der Burschen von einem Unverständnis seitens der Großeltern und Verwandten, die in Kroatien wohnhaft sind, berichtet.

Einzelne Mädchen, die (noch) in keiner festen Beziehung sind, teilen diese Ansichten mit den anderen Mädchen überhaupt nicht und wünschen sich nur einen österreichischen Freund. Die Eltern wissen darüber Bescheid und akzeptieren die Vorstellungen der Mädchen, wobei den Eltern eines Mädchens bosnischer Herkunft ein zukünftiger bosnischer Freund lieber wäre.

Eine andere Gruppe legt sich nicht fest und probiert aus. Sowohl österreichische Freundinnen als auch Freundinnen gleicher Herkunft können sie sich vorstellen. Ein Bursche mit bosnischem Migrationshintergrund hat schon einmal eine österreichische und bosnische Freundin gehabt, möchte aber später eine Ehe mit einer Bosnierin führen.

7.5 Zukunftsvorstellungen

Die Lebenssituation der Jugendlichen



Berufswünsche

Die Berufswünsche der Jugendlichen sind unterschiedlich, jedoch mit der Gemeinsamkeit, dass sie eine höhere Ausbildung anstreben. Die Studien reichen beispielsweise von Zahnmedizin über Internationale Betriebswirtschaft bis Pharmazie und Technische Chemie. Die Mädchen, die bereits klare Vorstellungen über ihre Studienwahl haben, streben Studien der Zahnmedizin, Technischen Chemie, Pharmazie und Logopädie an. Zwei Mädchen sind sich noch unschlüssig und können keine klaren Vorstellungen nennen. Bei vier Burschen fällt die Wahl auf Studien der Internationalen Betriebswirtschaft bzw. Wirtschaftswissenschaften, Bauingenieurwesen und Elektrotechnik. Ein Bursche möchte die Polizeischule absolvieren und würde danach gerne zur Cobra. Der jüngste männliche Interviewteilnehmer hat noch keine konkreten Berufswünsche.

Familiengründung

Der überwiegende Teil der befragten Jugendlichen wünscht sich eine Familie und eigene Kinder. Zwei Mädchen bevorzugen eine Karriere und können sich mit dem Gedanken, eine Familie zu gründen, nicht so recht anfreunden.

Subjektive Sichtweisen

Familie vs. Karriere

Die meisten der Interviewteilnehmer/innen streben eine akademische Ausbildung an und wollen einen Beruf ergreifen, der ihnen Spaß bereitet und sie finanziell absichert. Auf die Frage, ob ihnen zukünftig eine eigene Familie oder Karriere wichtiger sein wird, gehen die Meinungen auseinander. Während die meisten Interviewteilnehmer/innen einen starken

Wunsch nach eigener Familie und Kindern äußern, sehen sich einzelne überhaupt nicht in den Rollen als Ehefrau oder Ehemann bzw. Mutter oder Vater.

Die Jugendlichen, die angeben, eine eigene Familie gründen zu wollen, wollen ihren zukünftigen Job und Kinder unter einen Hut bringen und sind positiv gestimmt, dass sie das mit Hilfe ihrer/ihrer Partnerin/Partners auch schaffen werden.

Zwei Mädchen wollen sich mit dem Gedanken zu heiraten erst gar nicht anfreunden. Ein Mädchen bosnischer Herkunft vertritt den Standpunkt, dass ein Mann ihren beruflichen Erfolg niemals akzeptieren würde. Ein anderes Mädchen wiederum strebt nach einer Karriere und Wertschätzung in ihrem zukünftigen Beruf, schließt eine Familiengründung aber nicht gänzlich aus.

7.6 Zusammenfassung wichtiger Erkenntnisse

Das Leben der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst und geprägt. Zu diesen Einflussfaktoren zählen neben sozio-kulturellen auch familiär-soziale Anforderungen und Voraussetzungen, die sich in den Familien der befragten Jugendlichen nur wenig unterscheiden. Verlässliche Bezugspersonen wie beispielsweise die Eltern oder Freund/innen sind für eine positive Entwicklung der Jugendlichen wichtig und bei allen vorhanden. Die Reaktion der Jugendlichen auf ähnliche Lebenssituationen ist aber individuell verschieden und von persönlichen Merkmalen geprägt.

Die meisten Jugendlichen haben sich mit einem Leben in Österreich arrangiert und sind stolz, in diesem Land zu leben. Viele fühlen sich zwar nicht als Österreicherin oder Österreicher, haben aber österreichische Werte und Traditionen angenommen und könnten sich ein Leben in ihrem Herkunftsland nicht (mehr) vorstellen. Einzelne Jugendliche empfinden ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu ihrem Herkunftsland und möchten als Angehörige ihres Herkunftslandes in Österreich leben und auch so akzeptiert werden.

Die Mädchen und Burschen haben eine hohe Bildungsorientierung und die meisten streben eine akademische Ausbildung an. Die Bildungserwartungen der Eltern sind zwar hoch, die Kinder werden aber nicht unter Druck gesetzt. Ihnen wird von Seiten der Eltern vollstes Vertrauen entgegengebracht. Schule ist für die meisten mit positiven Erlebnissen und Erinnerungen verbunden. Einige Jugendliche fühlen bzw. haben sich von Lehrpersonen benachteiligt gefühlt. Die betroffenen Jugendlichen halten aber trotz mangelnder Wertschätzung und fehlender Unterstützung durch Lehrpersonen an ihren Bildungszielen fest, stecken negative Erfahrungen weg und lassen sich nicht von ihrem Weg abbringen.

Wertvolle Unterstützung bei der Alltagsbewältigung erfahren die Mädchen und Burschen in erster Linie durch die Eltern, die wichtige Ansprechpersonen für ihre Kinder sind. Bei schulischen Fragen haben sie die Hilfe und Unterstützung der Eltern, die aufgrund von sprachlichen Defiziten nicht helfen konnten, vermisst. Bei schulischen Angelegenheiten suchen bzw. haben die Jugendlichen Unterstützung bei Freundinnen und Freunden gesucht.

Der Freundeskreis, der meist ethnisch gemischt ist, stellt für die Jugendlichen einen wichtigen Rückzugsort dar. Sie legen einen hohen Wert auf wenige, dafür aber gute und verlässliche Freundschaften. Die Wahl der Partnerin oder des Partners ist den Jugendlichen freigestellt, wobei bei einigen Eltern der Wunsch einer Partnerin bzw. eines Partners desselben Herkunftslandes überwiegt.

Die Jugendlichen haben klare Vorstellungen über ihre Zukunft und in der Regel steht eine abgeschlossene Ausbildung an erster Stelle. Viele wünschen sich eine eigene Familie und Kinder und erwarten sich von ihrer Familie viel Liebe und Geborgenheit. Eine baldige Mutterschaft bzw. Vaterschaft schließen die meisten allerdings aus. Bevor sie sich der Familienplanung widmen, möchten sie zuerst ihre Ausbildung abschließen und einen Beruf ergreifen, der sie finanziell absichert und ihnen aber auch Spaß und Freude bereitet. Die meisten Jugendlichen möchten später Familie und Beruf vereinbaren, wobei noch keine konkreten Vorstellungen darüber bestehen.

8 Typologie der Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Zusammenstellung der Ergebnisse zeigt unterschiedliche Aspekte zu den Lebensbereichen der Jugendlichen auf. Die Zusammenhänge und Sinnstrukturen, die zuvor interpretativ erschlossen wurden und mittels thematischer Stichworte vercodet wurden, wurden für die Typenbildung herangezogen. Aus den vorhandenen Interviews wurden, wie bereits erwähnt, drei typische Muster abgeleitet, wie sich die befragten Jugendlichen ihren Lebensentwurf im Kontext der Identitätsbildung vorstellen. Die Muster sind folgendermaßen benannt worden:

1. Die vielfältige Naturwissenschaftlerin

Dieser Name wurde zum einen deshalb gewählt, weil sich die beiden Mädchen, die diesen Typ vertreten, für Naturwissenschaften interessieren. Während Nela ein Studium der Pharmazie anstrebt, möchte Yasemin Technische Chemie studieren. Zum anderen sind sie vielseitig interessiert und für viele Wissensgebiete zu begeistern.

2. Der transnationale Unternehmer

Diese Bezeichnung steht für wirtschaftsinteressierte junge Männer, die an verschiedenen Standorten zurechtkommen. Darüber hinaus pendeln sie gekonnt zwischen Aufnahme- und Herkunftsland hin- und her und können sich vorstellen des Berufs wegen ins Ausland zu gehen.

3. Die gut ausgebildete Rückkehrerin

Diese Bezeichnung ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Mädchen, die diesen Typ vertreten, mit dem Gedanken spielen, nach erfolgreicher Absolvierung ihrer Ausbildung in ihre Herkunftsländer zurückzugehen.

Alle Interviews konnten einem dieser Typen zugeordnet werden, wobei einige Jugendliche einen bestimmten Typus stärker vertreten als andere. Einzelne Jugendliche tendieren auch zu einem anderen Typ. Auffallend ist jedoch, dass sich die Burschen ausschließlich dem Typus „Der transnationale Unternehmer“ zuordnen ließen, während die Mädchen entweder

den ersten oder den zweiten Typ vertreten. Im abschließenden Fazit werde ich mich auf die dadurch empirisch gewonnenen Erkenntnisse beziehen.

Das Hauptaugenmerk der dargestellten Aussagen liegt auf den internen oder externen Ressourcen, wobei die einzelnen Typen über unterschiedlich ausgeprägte Ressourcen verfügen. Jeder Typus wird im Folgenden nun mit Interviewausschnitten unterlegt.

8.1 Die vielfältige Naturwissenschaftlerin

Beschreibung

„Die vielfältige Naturwissenschaftlerin“ fühlt sich mit Österreich stark verbunden. Trotz mancher Enttäuschungen und vorhandener Benachteiligungen lebt sie gerne hier und schließt eine Rückkehr in ihr Herkunftsland gänzlich aus. Sie strebt eine akademische Ausbildung an und will einen Beruf in Österreich ergreifen. Ihre Familie stärkt ihr den Rücken und unterstützt sie bei der Umsetzung ihrer Wünsche. Sie ist selbstbewusst, spielt gekonnt ihre Stärken aus und lässt sich durch nichts von ihrem Ziel abbringen.

	Konzepte	Hauptaussagen
Externe Ressourcen in der Familie	Bildungsorientierung Elterlicher Erziehungsziel Einfluss auf Geschwister Keine religiösen Vorgaben	„Es ist ihnen halt schon sehr wichtig, was ich schulisch mache.“ „Die Eltern sind die Autorität und das mag ich nicht.“ „Mir ist wichtig, dass er viel österreichische Freunde hat.“ „Meine Familie sind extreme Kopftuchgegner.“
Externe Ressourcen außerhalb der Familie	Uneingeschränkte Freizeitgestaltung Österreichischer Freundeskreis Empfinden der Benachteiligung in der Schule	„Ich darf lange fortbleiben.“ „Und das sind eigentlich nur Österreicher, ja.“ „Sie hat geglaubt, ich kann es nicht, weil ich ja Deutsch nicht kann.“
Interne Ressourcen	Auseinandersetzung mit der ethnischen oder kulturellen Identität Hohe Leistungsbereitschaft Flexibles Rollenbild	„Ich muss schon sagen als Österreicherin, ja. Ich mein, ich stamme ja ab von serbischen Eltern, aber mehr auch schon nicht.“ „Leistung ist für mich das Allerwichtigste, weil es gibt nichts Schöneres, als wenn man eine gute Note auf einer Schularbeit hat.“ „Ich glaube, ich werde nie heiraten. Ein Kind werde ich schon haben (...) Beruf ist das Wichtigste“

8.1.1 Externe Ressourcen in der Familie

8.1.1.1 Bildungsorientierung der Eltern

Die Eltern der Mädchen haben zwar eine hohe Bildungserwartung an ihre Kinder, mischen sich in schulische Angelegenheiten aber nicht ein, sondern vertrauen ihnen voll und ganz. Beide Mädchen führen dies auf die Tatsache zurück, dass die Eltern sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht unterstützen konnten:

N: Naja, eigentlich gar nicht. Aber deshalb ist die Mutti auch stolz auf mich, weil sie sagt, ich hab das alles irgendwie alleine gemacht. Auch in der Volksschule, keiner hat mir helfen können, sie kann's ja auch nicht, der Papa auch nicht, ja in Mathe haben sie mir schon helfen können, aber so in Deutsch oder in Sachunterricht (...) das haben sie ja nicht verstanden.

Yasemin berichtet von einer Unterstützung der anderen Art:

Y: Sie unterstützen mich einfach in Allem, wirklich in Allem. Und das ist extrem wichtig für mich und das ist eben das, wo es bei vielen halt scheitert, weil es geht nur mit der Unterstützung der Eltern. Selbst wenn man was machen will und man weiß, sie stehen nicht hinter einem, fühlt man sich einfach schlecht. [...] Also, ich muss zu Hause einmal grundsätzlich nichts machen. Jetzt wo ich Matura habe und so, muss ich gar nichts machen. Die verstehen das, also ich muss nicht einmal mein Zimmer zusammenräumen. Oder wenn ich einmal schlechte Noten habe, ich bin noch nie irgendwie angegangen worden. Ok, dass ich einmal schlechte Noten gehabt habe, ist selten vorgekommen, aber wenn das mal vorgekommen ist, haben sie sich nie aufgeregt oder sie haben nie gesagt, lern mehr. Und das ist extrem wichtig.

Die Eltern lassen ihr bei schulischen Angelegenheiten den nötigen Freiraum, der wichtig und förderlich für Yasemins Vorankommen ist, zeigen gleichzeitig aber Interesse an ihren schulischen Leistungen:

Y: Es ist ihnen halt schon sehr wichtig, was ich schulisch mach. Also, wenn ich sagen würd, ok ich schmeiß die Schule hin, also das würd ihnen gar nicht taugen, ja. Sie sind immer voll dafür, dass ich schulisch auch meine Leistungen erbring, aber sie vertrauen drauf, dass ich weiß, wie ich das richtig mache. Ich glaub, das ist auch deswegen, weil sie eh wissen, dass ich die Schule nicht hinschmeißen werde. Ich hab ja schon im Kindergarten davon geredet, dass ich studieren werde, also insofern machen sie sich keine Sorgen um mich.

Sowohl Nelas als auch Yasemins Eltern haben hohe Bildungserwartungen an ihre Kinder, konnten ihnen aber aufgrund sprachlicher Defizite keine schulische Unterstützung anbieten. Bei Fragen schulischer Art sind die Mädchen auf sich alleine gestellt sind, müssen dafür aber keinen Verpflichtungen im Haushalt nachgehen. Außerdem wissen sie, dass die Eltern ihnen vollstes Vertrauen entgegenbringen und möchten dieses auch nicht verletzen.

8.1.1.2 Elterlicher Erziehungsstil

Die Aussagen der jungen Frauen über ihr Verhältnis zu den Eltern unterscheiden sich insofern ein wenig, als sich Yasemin von ihren Eltern akzeptiert und verstanden fühlt, während Nela von einem angespannten Verhältnis zu ihren Eltern berichtet. Das Verhältnis zu den Eltern wird bei beiden im Migrationskontext thematisiert und auf die Frage wie dieses sei, antworten sie:

- Y: Ur super, ja, ur super. Weil ich find, sie verstehen, dass man einfach zwischen zwei Kulturen lebt, abgesehen vom Verständnis, sie unterstützen mich einfach in Allem.
- N: Oje, das ist jetzt so ein Thema, das ist bei uns gerade aktuell. Es ist einfach anders, sie sind von der Mentalität her eben anders. Und das ist das (..) ich bin doch eher mit Österreichern befreundet und eher bei Österreichern daheim und da sehe ich immer die Eltern, die total offen sind, mit den Kindern über alles reden und so und mit meinen Eltern kann man nicht über alles reden, das geht einfach nicht (..) das ist, ich weiß nicht, das sind die Eltern, die Autorität, und das mag ich nicht.

Während Yasemins Eltern Verständnis für ein „Leben zwischen zwei Kulturen“ aufbringen, und auch verstehen, dass manche Situationen als Migrantin nicht leicht sind, fühlt sich Nela von ihren Eltern nicht verstanden und hält nichts von deren autoritärem Erziehungsstil:

- N: Meine Kritik an ihnen akzeptieren sie nicht, aber sie sagen halt, dass sie so sind und sie werden sich nicht ändern. Das ist eben ein bisschen anders, ich weiß nicht, weil sie ja immerhin dort aufgewachsen sind und dort ist alles anders, es sind zwei Kulturen und ich bin dazwischen.

Nelas Aussagen machen deutlich, dass sie sich von den Normen und Werten der Herkunftskultur ihrer migrierten Eltern distanziert. Ihre Eltern bringen im Gegensatz zu Yasemins Eltern wenig bis kaum Verständnis für ein Leben „zwischen zwei Kulturen“ auf.

8.1.1.3 Einfluss auf jüngere Geschwister

Eine Vorbildwirkung übernehmen die jungen Frauen primär für ihre jüngeren Geschwister, die sie hinsichtlich des Freundeskreises beeinflussen:

- Y: Ich bin voll stolz auf ihn, wenn er sich zum Beispiel ein Buch nimmt und liest, weil ich lese sehr viel und ich glaub das kriegt er mit. Mir ist wichtig, dass er viele österreichische Freunde hat. Weil ich hab auch sehr viele österreichische Freunde und ich glaub nicht, dass sich das positiv auswirkt, wenn man viele türkische Freunde hat.

Yasemin betont, wie wichtig ihr der Umgang und Kontakt mit Österreicher/innen ist. Dies überträgt sie indirekt auf ihren Bruder. Auch Nelas Verhalten ihrem Bruder gegenüber ist ähnlich:

- N: Wenn wir zu zweit sind, dann rede ich mit ihm Deutsch (..) ich will ihm damit einen Gefallen tun, weil ich hab das damals nicht gehabt, dass jemand mit mir Deutsch redet und mir die Hausübung zeigt, wenn man was nicht versteht und das mache ich jetzt bei ihm.

Nela will bei ihrem Bruder gutmachen, was ihr als Kind gefehlt hat. Ihr ist es ein großes Anliegen, mit ihrem Bruder ausschließlich Deutsch zu reden. Auch bei Hausaufgaben ist sie ihrem Bruder eine Unterstützung.

8.1.1.4 Keine religiösen Vorgaben

Die Aussagen der beiden Mädchen zum Thema Religion weisen insofern Parallelen auf, als sie keinen großen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt. Yasemin gehört dem Islam an und Nela ist orthodox-katholisch. Die Eltern der Mädchen haben in ihrer Erziehung keinen besonderen Wert auf die Vermittlung religiöser Inhalte gelegt. Die Frage, ob Yasemins Eltern sie religiös erzogen haben, verneint sie:

- Y: Nein, also nein, nein. In meiner Familie war Religion nie ein Thema. Es betet keiner, es geht keiner in die Moschee. Es ist, es ist, jeder glaubt an Gott, aber es ist keine Religion so außerordentlich wichtig, meine Eltern finden auch, dass es nicht nötig ist, dass ich in Religion geh, aber ich geh, dass mein Notendurchschnitt besser ist. Das sind so Sachen und ich find das ok, weil es ist meine Sache, ob ich an Gott glaub.

Die Bedeutung der Religion wird im Kontext der Familie betrachtet, wobei religiöse Praktiken oder das Ausüben der Religion nicht fixer Bestandteil des familiären Alltags sind. Yasemin gehört zwar dem Islam an, steht diesem jedoch sehr kritisch gegenüber, was in ihrer Haltung gegenüber dem Kopftuch deutlich wird.

- I: Und wie stehst du zum Kopftuch?

- Y: Nein, also das geht gar nicht. Meine Eltern sind auch dagegen. Also in der Türkei, meine Familie in der Türkei, also es ist so, dass sie extreme Kopftuchgegner sind.

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass muslimische Mädchen oft mit zwei Lebensentwürfen, die nicht vereinbar sind, konfrontiert werden: Einem, der auf die Kulturstandards des Aufnahmelandes basiert, und einem, der die Kulturstandards des Herkunftslandes berücksichtigt. Sie müssen sich für einen Lebensentwurf entscheiden, was meist unweigerlich zum Ausschluss des anderen führt (vgl. EGGERT-SCHMID NOERR 2000: 199). In Yasemins Fall wurden die Kulturstandards des Aufnahmelandes übernommen, während die „anderen“ Kulturstandards, nämlich die ihres Herkunftslandes ausgeschlossen wurden und nicht von zentraler Bedeutung für sie und ihre Familie sind:

- I: Wie schaut's aus mit Festen und Feiertagen?

- Y: Also nicht so sehr, nichts Traditionelles. Wir feiern eher Weihnachten als das Andere, weil meiner Mama die Dekoration taugt.

I: Habt ihr auch einen Weihnachtsbaum?

Y: Ja, ich glaub, weil wir einfach in Österreich jetzt leben und das so mitkriegen. Also zu Ostern haben wir auch Ostereier zum Beispiel, weil das wichtig für meinen Bruder ist, weil ja seine Freunde alle Ostereier suchen. Oder wir kriegen auch zu Weihnachten Geschenke, als ich krieg schon ewig zu Weihnachten Geschenke.

I: Und du findest das gut?

Y: Ja, das ist gut.

Die Tatsache, österreichische Traditionen und Bräuche übernommen zu haben, findet sie gut. Auch für Nela hat die Religion an sich keine besondere Bedeutung:

I: Wie hältst du es mit der Religion?

N: Naja, nicht wirklich. Ich glaub schon, dass es irgendwas gibt, sowas wie Gott sozusagen, aber ich geh nicht wirklich in die Kirche. Ja und ich weiß auch nicht, aber so richtig religiös bin ich nicht.

In Nelas Fall wird die Bedeutung der Religion auch im Kontext der Familie betrachtet. In Kontrast zu Yasemin sind die religiösen Praktiken des Herkunftslandes aber Bestandteil des familiären Alltags, wenngleich Nela diesen keinen besonderen Wert beimisst:

I: Und feiert ihr Feste wie Weihnachten?

N: Ja, Weihnachten am 7. Jänner und dann gibt es eh so ein paar Feste, die es bei den Katholischen gar nicht gibt (..) Sankt Georgi oder wie das heißt, das wird so groß gefeiert, da hat jede Familie ihr eigenes Fest und dieses eine Fest ist nach einem Heiligen und der wird groß gefeiert.

8.1.2 Externe Ressourcen außerhalb der Familie

8.1.2.1 Uneingeschränkte Freizeitgestaltung

Die Freizeitgestaltung im Freundeskreis spielt in der in der Adoleszenz stattfindenden Abgrenzung vom Elternhaus in dieser Entwicklungsphase eine wichtige Rolle. Im Freundeskreis werden die Mädchen mit neuen Ansprüchen und Anforderungen konfrontiert, die wichtig für die Identitätsbildung sind. Beide Mädchen verbringen ihre Freizeit am liebsten mit ihren Freundinnen und Freunden, mit denen sie sich in Cafés oder beim Fortgehen treffen. Sie gehen auch sportlichen Aktivitäten nach. Yasemin ist in einem Volleyballverein dabei, Nela in einer Showdance-Gruppe. Von den Eltern erfahren sie hinsichtlich der Freizeitgestaltung keine Einschränkungen:

N: Ja, im Vergleich zu anderen darf ich sicher am meisten, aber nicht so viel wie Österreicher, ich darf zwar lange fortbleiben, aber wenn ich um 4 in der Früh heimkomme, dann gibt es schon bisschen so böse Blicke.

8.1.2.2 Österreichischer Freundeskreis

Beide Mädchen präsentieren ihren Freundeskreis als einen, der nicht ethnisch-gemischt ist, sondern sich aus österreichischen Freundinnen und Freunden zusammensetzt. Bei Yasemin lässt sich eine interessante Beobachtung machen. Auf die Frage ob, sie auch türkische Freundinnen und Freunde hat, antwortet sie:

Y: Ich war nie mit einer Türkin in der Klasse. In der Volksschule kurz, aber dann bin ich umgezogen und sie ist in die Hauptschule gegangen und ich ins Gymnasium und ich glaub schon, dass das wichtig ist, dass man nicht mit Türken in der Klasse ist.

Yasemin weicht der Beantwortung der Frage aus, indem sie von ihren Erfahrungen in der Schule berichtet und ihre Einstellung zur Integration äußert. Kontakte zu türkischen Mädchen oder Burschen existieren bei Yasemin kaum bzw. sind nicht stark ausgeprägt:

I: Aber hast du auch türkische Freunde und Freundinnen?

Y: Ich hab eine türkische Freundin, mit der ich gut befreundet bin, und das aber nur, weil ich mit ihr Volleyball spiele. Wenn ich mit ihr nicht Volleyball spielen würde, würde ich sie genauso wenig gut kennen. Also ich würd sie schon kennen, aber ich hätte mit ihr wahrscheinlich nicht zu tun, so wie mit den anderen türkischen Leuten. Die kenn ich vom Sehen, aber nicht richtig gut.

Yasemin erwähnt zwar, dass sie eine Freundin türkischer Herkunft hat, diese aber nur über den Sport kennengelernt hat. Auch Nela hat ein großes Bedürfnis mitzuteilen, dass sich ihr Freundeskreis ausschließlich aus österreichischen Freundinnen und Freunden zusammensetzt:

I: Welche Rolle nehmen Freundinnen und Freunde in deinem Leben ein?

N: Eine sehr wichtige, auf jeden Fall. Und das sind eigentlich nur Österreicher, ja.

Obwohl sie nicht nach der ethnischen Zusammensetzung ihres Freundeskreises befragt wurde, äußert sie sich diesbezüglich und bringt gleichzeitig klar zum Ausdruck, was sie an Leuten ausländischer Herkunft stört:

Und was mich eigentlich stört bei den migrantischen jetzt Jugendlichen ist, dass sie so sagen, ja ich bin Serbe, ich bin Türke (..) also diese Gruppenbildung das stört mich sehr und das Ärgste ist dann, wenn einer dann die Ausländer schimpft und ich stehe so daneben, aber ich weiß nicht, das ist schon verletzend, wenn sie dann sagen, die sollen sich heimschleichen, auch wenn sie es nicht so meinen.

Obwohl sie mit Gleichaltrigen ausländischer Herkunft nichts zu tun haben will, fühlt sie sich dennoch ein bisschen angegriffen, wenn generalisierend über Ausländer/innen geschimpft wird. Sie vertritt aber wieder einen klaren Standpunkt, wenn es um die Frage nach einem Partner geht:

- I: Hättest du lieber einen österreichischen oder bosnischen Freund?
 N: Auf jeden Fall einen österreichischen, weil einen bosnischen, nein (..) und das hab ich den Eltern auch schon gesagt ja, und sie haben gemeint, ja so wie es mit mir aussieht (..) ich werde eher einen österreichischen Mann heiraten.

Während Yasemin so gut wie keine Kontakte zu türkischen Gleichaltrigen pflegt, sieht dies bei Nela ein wenig anders aus, wobei sie sich mit ihrer serbischen Freundin nicht so recht identifizieren kann:

- I: Hast du auch serbische Freundinnen und Freunde?
 N: Ja, ich hab schon eine serbische Freundin und wir sind doch anders miteinander, ich weiß nicht. Ich bin gut mit ihr, aber nicht so, dass wir jetzt (..) ich hör halt schon Rock und so und bin gern auf Festivals und so, sie hat das auch gern, was mich wundert und dann sind wir einmal im Auto gesessen und sie dreht so Jugo-Musik auf und sagt so, ja Festivals schön und gut, aber was besseres als Jugo-Musik gibt es nicht (..) und da ist sie bei mir falsch, weil ich mag das alles nicht. Das ist überhaupt nicht meins und unten, dort hören sie das ja auch nicht, da hören sie ja auch Rock und Pop und nicht Jugo-Musik.

8.1.2.3 Empfinden der Benachteiligung bei gleichzeitiger Wertschätzung

Diskriminierung und Benachteiligungen gehören zum Alltag Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Auch die Mädchen können, wenngleich sie auch durchaus positive Erfahrungen gemacht haben, von Diskriminierungserfahrungen in der Schule berichten. Auf die Frage, ob es einmal vorgekommen ist, aufgrund ihres Migrationshintergrundes benachteiligt worden zu sein, antwortet Nela:

- N: Ja, oft genug sogar.
 I: Kannst du ein paar Situationen schildern?
 N: Ja, also in der Schule, unsere Geographie-Lehrerin, die kann einen wirklich so fertig machen, so fertig machen (..) sie will es eh nicht, aber sie macht es trotzdem. Sie hat mich zweimal gefragt, weil ja alle Ausländer in der XY-Straße leben, hat sie mich zweimal gefragt, Nela, lebst du auch in der XY-Straße? Nein, Frau Professor. Und dann, zwei Monate oder so später hat sie mich noch einmal gefragt. Sie vergisst eh alles, aber mich verletzt es trotzdem, weil nur weil alle dort leben, warum sollte ich jetzt auch dort leben? Und genauso, sie hat mich gefragt, ob ich ein Moslem bin, weil ich aus Bosnien bin und ich habe ihr erklärt, nein wir sind aus der serbischen Republik und ich bin orthodox, und das fragt sie mich immer wieder (...) aber dann bin ich sogar einmal bevorzugt worden, weil da bin ich bei einer Wiederholung drangekommen und ich hab irrsinnig Angst vor der Frau, dann fang ich an zu stottern, ich bin mündlich halt nicht so gut (..) bei ihr halt nicht, sonst geht es eh und jedenfalls, ich fang an zu stottern und sie hat dann gemeint, na gut, gut, kriegst gerade noch ein Plus, ja aber sie weiß ich kann es, aber ich kann mich nicht ausdrücken, weil es ja nicht meine Muttersprache ist und obwohl ich es eigentlich nicht können hab (..) aber sie hat geglaubt, ich kann es nicht, weil ich Deutsch nicht kann ja.

Auch Yasemin kann von einem ähnlichen Fall berichten:

- I: Ist es vorgekommen, dass du ungerecht behandelt worden bist?

- Y: Nein, weniger. Von den Noten her hat es eh gepasst. Ich hab nur das Gefühl gehabt, dass er [Mathematiklehrer] mich für dumm hält.
- I: Und warum?
- Y: Weiß nicht, weil wenn ich meine Hausübung gehabt habe und meine Sitznachbarin auch, hat er immer geglaubt, dass ich sie nicht habe, sondern von ihr abgeschrieben habe. Und er hat meinen Namen immer mit dem türkischen Mädchen von der Nebenklasse verwechselt. Das war nicht so toll. Also, er hat mich nicht einmal beim Namen gekannt.

Beide Mädchen gingen aus diesen negativen Erfahrungen gestärkt hervor und haben für sich wirksame Strategien entwickelt, Erlebnisse dieser Art zu verarbeiten. Sie haben gelernt, ihre Potenziale auszuschöpfen und für gute schulische Leistungen Wertschätzung von Seiten der Lehrpersonen erfahren. Darüber hinaus haben sie mit Freund/innen über negative Erfahrungen gesprochen und sich nicht unterkriegen lassen.

Außerdem können sie auch von positiven Erlebnissen in der Schule berichten. So schildert Yasemin, wie sich der Übergang von der Volksschule ins Gymnasium ergeben hat:

- Y: Das war die erste Sache, wo die Eltern mir die Entscheidung überlassen haben. Also es hätte ihnen nichts ausgemacht, wenn ich in die Hauptschule gegangen wäre, aber ich bin auch in der Volksschule von den Lehrern sehr unterstützt worden. Die waren alle dafür, dass ich ins Gymi gehe.
- I: Wie haben sie dich gefördert?
- Y: Ich glaub, es hat schon gereicht, dass sie voll an mich geglaubt haben. Die waren voll dafür, dass ich ins Gymi gehe und die haben halt alle geglaubt, dass ich das schaffen werde.

Die Tatsache, dass Yasemin einen Migrationshintergrund hat, war für die meisten Lehrer/innen kein Problem, ganz im Gegenteil:

- Y: In der Volksschule zum Beispiel hab ich das Gefühl gehabt, die Lehrer mögen mich grad deshalb, weil ich Ausländerin war und erfolgreich. Auch im Kindergarten, die Kindergartentante, die hat mich vergöttert.

Nela berichtet von ähnlichen Erfahrungen:

- N: Germanistik wollte ich eigentlich studieren und dann war meine Deutschlehrerin auch dafür (..) das ist meine absolute Lieblingslehrerin (..) auf jeden Fall und sie hat mir so viel geholfen. Mit 16 hab ich jetzt schon für die Presse, für die Tageszeitung geschrieben (..) das war ein Schulprojekt, und da hab ich meinen Artikel geschrieben, also wirklich, wo mein Name drunter gestanden ist.

Die positiven Erfahrungen mit Lehrer/innen waren für eine erfolgreiche Positionierung im Schulsystem wichtig.

8.1.3 Interne Ressourcen

8.1.3.1 Auseinandersetzung mit der ethnischen und kulturellen Identität

Sowohl Nela als auch Yasemin berichten darüber, dass sie sich Österreich zugehörig und sich in der Gesellschaft integriert fühlen. Beide argumentieren bereits am Anfang des Gesprächs eindeutige Zugehörigkeitspräferenzen, die sie mit „hier“ und „dort“ zum Ausdruck bringen. Österreich, das Land, in dem sie leben, beschreiben sie mit „hier“, während sie zu ihrem Herkunftsland eine gewisse Distanz wahren. Es ist „dort“ in weiter Ferne und für sie etwas Fremdes und nicht greifbar:

Y: Ja, also ich war zweieinhalb, weil ich hab dann gleich mit dem Kindergarten angefangen und ich denke mir, dass es vorwiegend finanzielle Gründe waren (..) also dort ist es uns finanziell schlecht gegangen und ja, also mein Vater ist zuerst hergekommen [...] mein Vater war zuerst da, er hat zuerst da gearbeitet und wir sind dann nachgekommen.

In Kontrast zu Yasemin setzt sich Nela auch mit ihrer Herkunft auseinander und verwendet hierfür den Begriff „ehemaliges Jugoslawien“. Der Begriff „ehemalig“ meint „nicht mehr bestehend“, ist im deutschsprachigen Raum aber noch in aller Munde. Nela drückt damit zweierlei aus. Zum einen ist in Nelas eigener Wahrnehmung das ehemalige Jugoslawien ihr „Herkunftsland“, auch wenn es in dieser Form heute nicht mehr besteht. Sie bzw. vorwiegend ihre Eltern haben dort gelebt. Diese Zugehörigkeit kann sie aber nicht empfinden, da sie lediglich ihr erstes Lebensjahr dort verbracht hat und keine Erinnerungen mehr an diese Zeit hat. Deshalb umschreibt sie es auch mit „dort“. Zum anderen hat sich dieser Begriff „ehemaliges Jugoslawien“ vor allem durch die öffentliche (österreichische) Wahrnehmung eingeprägt.

N: Also die meisten, also wir sind aus dem ehemaligen Jugoslawien, die meisten also sind geflüchtet, aber meine Eltern waren eigentlich schon vorher da, also bevor es zum Krieg gekommen ist.

Nela deutet auch eine Zugehörigkeit zu ihren Eltern, ihrer Familie an, wobei sie sich gleichzeitig von ihrer ethnischen Herkunftsgruppe abgrenzt. Ihre Eltern waren schon vor Kriegsbeginn in Österreich und sind nicht wie „die meisten“ geflüchtet.

In einem nächsten Schritt der Selbstverortung werden die Zugehörigkeitsgefühle der beiden Mädchen deutlicher. So antwortet Nela auf die Frage, ob sie sich eher als Österreicherin oder Serbin fühle:

N: Ich muss schon sagen als Österreicherin, ja. Ich mein, ich stamme ja ab von serbischen Eltern, aber mehr auch schon nicht.

Nela, so scheint es, gesteht ihre Schuld an der Aussage „als Österreicherin“ ein, die sie mit den einleitenden Worten „ich muss schon sagen“ deutlich zum Ausdruck bringt und damit ihre Zugehörigkeit impliziert. Dass sie serbische Eltern hat, akzeptiert sie, sie selbst möchte aber nicht als Serbin bezeichnet werden. Dazu steht sie und distanziert sich in der nächsten Aussage generell von Personen mit Migrationshintergrund:

N: Aber ich bin wirklich anders als all die anderen Migranten (..) ich bin jetzt nicht stolz drauf, aber ich schäm mich auch nicht, dass ich Migrantin bin, es ist mir einfach egal, ja.

Nela hat im Hinblick auf ihre Herkunft eine gewisse Gleichgültigkeit entwickelt und möchte sich damit auch nicht auseinandersetzen.

I: Bist du stolz drauf, dass du einen Migrationshintergrund hast?

N: Nein, eigentlich nicht.

I: Warum nicht?

N: Naja, wenn ich unten bei meinen Großeltern bin, die sind doch anders als österreichische und dann denk ich mir, die sind super und dann denk ich mir, irgendwie bin ich schon froh, dass ich auch von da bin. Es ist doch eine andere Kultur und irgendwie ist das schon gut. Obwohl ich hätte schon lieber, dass meine Eltern auch Österreicher wären.

Auch Besuche ins Herkunftsland finden nie auf freiwilliger Basis statt:

I: Wie oft fährt ihr nach Bosnien?

N: Wir fahren relativ oft, aber kurz. Alle zwei Monate für drei Tage vielleicht.

I: Und du fährst immer mit?

N: Muss ich, würd ich aber sonst nicht.

8.1.3.2 Hohe Leistungsbereitschaft

Die Leistungsbereitschaft der Mädchen ist sehr hoch und kommt in folgenden Aussagen klar zum Ausdruck:

I: Und wie ist es in der Schule für dich bisher gelaufen?

Y: Eh super eigentlich. Also eh so wie ich es mir gewünscht habe. Ich war früher halt weniger notenorientiert, jetzt geht es mir halt schon darum, also seit zwei, drei Jahren ca., dass ich mehr Einser habe, (..) mehr darum, dass ich eine Auszeichnung habe. Ich glaub, das beeinflussen manchmal auch die Freunde. Und sonst, ja also ich hab jetzt nie in Nachhilfe gehen müssen, ich hab nie Probleme gehabt.

N: Dann hab ich mir gedacht, jetzt mache ich es so wie meine Tante, die hat auch immer sehr viel gelernt und war sehr gescheit und da hat es angefangen, dass sie mein Vorbild geworden ist und früher, ich weiß nicht, so mit 14, 15 da war es mir noch egal und (..) meine Tante hat einfach das perfekte Leben und ich will das nachmachen und bin immer noch dabei und jetzt in der 6. habe ich drei Zweier im Zeugnis und sonst lauter Einser, so ein schönes Zeugnis habe ich echt noch nie gehabt (..) ja in der Schule läuft's super, da gibt's nichts. [...] Leistung ist für mich das Allerwichtigste irgendwie, weil es gibt nichts Schöneres, wenn man eine gute Note auf einer Schularbeit hat.

Die Mädchen messen einer guten Leistung einen hohen Stellenwert bei und sind sehr ehrgeizig.

8.1.3.3 Flexibles Rollenbild

Nela und Yasemin streben eine akademische Ausbildung in Österreich an. Ebenso verfolgen sie das Ziel, ihre Zukunft in Österreich zu planen. Auf die Frage, ob die Eltern die richtige Entscheidung getroffen haben, ihr Heimatland zu verlassen, antwortet Yasemin:

Y: Ja, schon. Ich weiß nicht, wie meine Zukunft dort ausgesehen hätte. Sicher nicht vergleichbar gut. Weil die Ausbildung wär mal nicht so super gewesen. Und wie gesagt, das Finanzielle, dass wir alles haben können, was wir wollen und trotzdem keine Schulden haben und einfach, es wäre alles anders gewesen.

Sie ist sich darüber bewusst, dass ihr Leben in der Türkei einen anderen, nicht vergleichbaren Verlauf als in Österreich genommen hätte. Dass sie diese Chance bekommen hat, weiß sie zu schätzen.

Y: Meine Eltern wären genauso in die Schule gegangen, wenn sie die Möglichkeit gehabt hätten und wären sicher nicht arbeiten gegangen mit 14, 15. Und sie haben mir halt, was sie mir halt vermittelt haben war, dass man immer das Beste machen muss, von allen Möglichkeiten, die man hat. Und das ist, was ich immer versuch. Und ich hab die Möglichkeit, dass ich in ein Gymnasium gehe und die Matura machen kann und da werde ich nicht sagen, ich geh nach der 4. weg und fang mit 16 zu arbeiten an. Es würd mir auch persönlich nicht passen. Ich würde es lebenslang bereuen, wenn ich nicht studieren gehen würde. Da wär ein riesengroßes Loch, in das ich hineinfallen würde.

Dass sie in die Türkei zurückkehrt, schließt sie gänzlich aus.

Auch Nela findet den Gedanken in ihr Herkunftsland zurückzukehren abwegig und bastelt an einer Karriere „hier“ in Österreich. In den Aussagen der Mädchen wird deutlich, welches Rollenbild in ihren Köpfen vorherrscht:

N: Nein, also ich glaub, ich werde nie heiraten oder (..) das geht nicht. Ein Kind werde ich glaub ich schon haben (..) ich glaube, ich werde so einen ähnlichen Weg einschlagen wie meine Tante. Beruf ist das Wichtigste und ich kann mir nicht vorstellen, dass ich eine supertolle Hausfrau werde und ich kann mir auch nicht vorstellen, dass ich mit einem Mann ewig zusammen leben kann, weil was ich so gelesen habe und mitgekriegt habe, akzeptieren das auch Männer nicht so, wenn die Frau berufstätig ist und hin und her (..) berufstätig schon, aber nicht so über drüber auf Karriere aus.

Auch Yasemin möchte vorrangig eine Karriere verfolgen und betont abermals ihre Leistungsorientiertheit:

I: Strebst du eine Karriere an?

Y: Das ist das Wichtigste.

I: Kinder, Familie?

Y: Also an erster Stelle steht die Karriere. Ich war bis jetzt immer so leistungsorientiert.

8.1.4 Fazit

Die vielfältigen Naturwissenschaftlerinnen leben als Österreicherinnen in Österreich und sind hier glücklich. Sie werden von der Gesellschaft akzeptiert und sind in einem österreichischen Freundeskreis integriert. Sie wissen genau, was sie vom Leben wollen und verfügen über Fähigkeiten, die es ihnen erlauben, das Leben gut zu meistern.

Die vielfältigen Naturwissenschaftlerinnen sind junge Frauen, bei denen sich aus heutiger Sicht folgende Ressourcen identifizieren lassen:

- ▶ Ihre Familie stärkt ihnen den Rücken. Die Eltern haben sie offen erzogen und bringen ein Verständnis für ein Leben als Migrantin auf. Ihnen ist wichtig, dass sie in der österreichischen Gesellschaft gut integriert sind.
- ▶ Die Eltern mischen sich in schulische Angelegenheiten nicht ein und bringen den Kindern vollstes Vertrauen entgegen. Die Eltern sind davon überzeugt, dass ihre Kinder eine akademische Ausbildung anstreben, setzen sie aber keineswegs unter Druck.
- ▶ Die jungen Frauen sind ausschließlich von österreichischen Freundinnen und Freunden umgeben. Ihr zukünftiger Freund sollte ein Österreicher sein. Sie orientieren sich an den kulturellen Werten und Normen des Aufnahmelandes und distanzieren sich gänzlich von ihrem Herkunftsland.
- ▶ Aus Benachteiligungen in der Schule gingen sie gestärkt hervor. Hindernisse, die ihnen in den Weg gelegt worden sind, haben sie einfach aus dem Weg geräumt. Sie sind ehrgeizig und verfügen über eine hohe Leistungsbereitschaft.
- ▶ Die jungen Frauen haben ein positives Selbstbild. Sie sind offen und blicken selbstbewusst und optimistisch in die Zukunft. Sie bringen vielfältige Interessen mit und wollen Erfolg in ihren späteren Berufen.

8.2 Der transnationale Unternehmer

Beschreibung

„Der transnationale Unternehmer“ ist mit seinem Leben in Österreich zufrieden und hat sich in die Gesellschaft gut integriert. Trotz unterschiedlicher Wertvorstellungen innerhalb der Familie, hat er wirksame Strategien entwickelt, um ein Leben zwischen zwei Kulturen zu meistern. Er verfügt über ein hohes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft und verfolgt ehrgeizige Ziele. Er ist weltoffen und anpassungsfähig und kommt an allen möglichen Standorten zurecht.

	Konzepte	Hauptaussagen
Ressourcen in der Familie Externe	Hohe Bildungsorientierung Zusammenhalt in der Familie Vermittlung religiöser Werte	„Sie haben mir immer gepredigt, wie wichtig die Schule ist.“ „Mein Papa ist einer meiner besten Freunde, also wir machen alles gemeinsam und meine Mutter sowieso.“ „Kirche war nie Pflicht, aber Gebete waren schon Alltag und der Glaube an Gott.“
Externe Ressourcen außerhalb der Familie	Sport als Konstante Großer, ethnischer Freundeskreis Offenheit für zukünftige Partnerin	„Fußball ist mittlerweile wirklich das Einzige, was mir Spaß macht.“ „Ich habe genauso ausländische Freunde, die gute Freunde sind wie österreichische.“ „Freundinnen hab ich auch schon alles Mögliche gehabt“
Interne Ressourcen	Verbundenheit mit Österreich und dem Herkunftsland Mobilität innerhalb transnationaler Netzwerke Mehrsprachigkeit als ökonomischer Vorteil Hoch gesteckte berufliche Ziele	„Ich sehe mich als Austro-Bosnier sozusagen, weil viel unterscheidet sich nicht, also wenn mich wer fragt, dann sag ich ja, ich bin Österreicher mit bosnischem Hintergrund.“ „In Bosnien haben wir ein eigenes Haus. Ich hab Freunde dort, die sind aus Deutschland und kommen dann gleichzeitig hin und mit denen bin ich ziemlich gut.“ „Ich glaube, wenn ich jetzt dann einen Beruf suche, dann ist es schon gut, dass ich eine andere Sprache kann.“ „Wenn ich es zur Kobra schaffe, dann will ich dort auch eine höhere Position haben, wo ich nicht unter vielen Menschen arbeiten muss.“

8.2.1 Externe Ressourcen in der Familie

8.2.1.1 Hohe Bildungsorientierung der Eltern

Die Eltern setzen sehr hohe Bildungserwartungen in ihre Kinder und führen ihnen immer vor Augen, welchen Stellenwert Bildung nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch für sie hat:

- Z: Also meinen Eltern waren meine Leistungen schon ziemlich wichtig würd ich sagen, weil mein Vater hat immer gesagt, Schule an erster Stelle und meine Mutter hat auch immer Wert darauf gelegt, dass die Hausübung gemacht wird.
- D: Sie haben mir immer gepredigt, wie wichtig die Schule ist und dass auch ein guter Schulabschluss extrem wichtig ist. Also sie wollen auf jeden Fall, dass ich einen guten Schulabschluss habe (..) ja, das erwarten sie auch, weil sie wissen, dass ohne einen guten Schulabschluss der Weg in den Job sehr schwer fällt. Und sie sagen mir, dass ich einfach eine bessere Perspektive habe, wenn ich einen guten Schulabschluss habe.

Schlechte schulische Leistungen haben häufig Einschränkungen zur Folge:

- S: Sehr wichtig. Also wenn ich einen 4er oder 5er gehabt habe, zum Beispiel, hab ich nicht fortgehen dürfen.
- I: Warum glaubst du war ihnen so wichtig?
- S: Ich glaub wegen unserem Hintergrund. Weil wenn du als Ausländer da herkommst und du hast eigentlich keine schulische Bildung, dann schaffst du's nicht wirklich weit.

Allen Eltern ist der Wunsch gemeinsam, dass ihre Kinder zumindest die Reifeprüfung absolvieren. Viele wünschen sich jedoch mehr:

- S: Sie hätten wirklich gerne, dass ich studieren gehe.
- E: Es ist ihnen wichtig, dass ich meinen Abschluss mach, zumindest die Matura. Sie wollen, dass ich eine gescheite Bildung habe. Es ist mittlerweile so bei mir, dass ich nicht überall lauter Einser haben muss und so (..) sie wolle, dass ich das jetzt gescheit mache und mich anstrenge. Mein Papa hat sehr oft gemeint, dass man in die Schule (..) also dass Schule und Studium also jetzt nur ein paar Jahre dauern und der Beruf, den du nachher ausüben möchtest, dauert ein ganzes Leben.
- G: Also, sie waren ihnen in dem Sinn wichtig, dass ich die Matura auf jeden Fall schaffe und dass ich halt nicht sitzen bleibe. Sie haben gesagt, es ist ihnen wichtig, also sie freuen sich über gute Noten, aber am Wichtigsten ist ihnen, dass ich halt immer durchkomme und die Matura schafe und ich hab dann auch mit der Matura überhaupt keine Probleme gehabt. Sie haben jetzt nicht gesagt, dass ich jetzt weiß Gott was werden muss, sondern ich auf jeden Fall das machen soll, was mir Spaß macht und wo ich eine gute Zukunft sehe.

8.2.1.2 Zusammenhalt in der Familie

Die jungen Männer berichten von einem guten Verhältnis zu ihren Eltern. Sie wissen, dass sie auf ihre Familien zählen können. Gabor schildert das gute Verhältnis zu seinen Eltern folgendermaßen:

G: Mein Papa ist einer meiner besten Freunde, also wir machen alles gemeinsam und meine Mama sowieso (..) die hat sogar einen übertriebenen Mutterinstinkt. Also mit meinen Eltern habe ich überhaupt kein Problem.

Auch Darko versteht sich mit seinen Eltern ausgesprochen gut. Ein angespanntes Verhältnis zu seinen Eltern zu haben kann er sich nicht vorstellen.

D: Sie haben mir vermittelt, dass Zusammenhalt innerhalb und außerhalb der Familie sehr wichtig ist und man sollte alle Menschen gleich behandeln, egal welche Vorteile oder Nachteile sie haben.

8.2.1.3 Vermittlung religiöser Werte

Die Eltern vermitteln den Kindern religiöse Werte und kulturelle Normen. Religiöse Vorgaben werden in der Regel eingehalten, wobei es den Kindern obliegt, ob sie sich daran halten oder nicht:

S: Meine Mutter sagt, dass ich kein Schweinefleisch essen soll und ich keinen Alkohol trinken soll, aber das lässt sich irgendwie nicht vermeiden. Und Schweinefleisch esse ich nicht, also da gibt es andere Möglichkeiten.

E: Mehr oder weniger. Meine Mama ist zum Beispiel kein Schweinefleisch, mein Papa schon. Mein Papa isst eigentlich alles, der ist nicht so der religiöse Typ und es ist so also, sie machen das, was ihnen wichtig ist und ich soll für mich entscheiden, was für mich wichtig ist. Und das finde ich gut so. Prinzipiell mache ich das halt traditionell.

Die jungen Männer leben in einer Bindung an eine Religion, wobei die Bindung unterschiedlich stark ausgeprägt ist:

I: Bist du ein religiöser Mensch?

S: Ich glaube fest an Gott und ich probiere so gut wie möglich ein guter Mensch zu sein und so Sachen wie Alkohol (..) das ist halt schwer zu vermeiden, aber ich halte mich daran, kein Schweinefleisch zu essen.

D: Kirche war nie Pflicht, aber Gebete waren schon Alltag und der Glaube an Gott.

Z: Ja, also ich bin römisch-katholisch und bin auch immer in die Kirche mitgegangen.

I: Bist du religiös?

Z: Also, ich bin selbst sehr religiös wage ich zu behaupten. Ich war auch lange Zeit Ministrant und gehe jetzt auch noch in die Kirche.

Im Gegensatz zu den Mädchen des ersten Typs zeigen die Aussagen der Burschen, dass ihre religiöse Bindung hoch ist.

8.2.2 Externe Ressourcen außerhalb der Familie

8.2.2.1 Sport als Konstante

Sport spielt im Leben der Burschen eine große Rolle. Fast alle sind sportlich und vereinsmäßig aktiv. Sportliche Ziele werden ehrgeizig verfolgt.

S: Jetzt macht mir Fußball wieder extrem viel Spaß. Es ist mittlerweile wirklich das Einzige, was mir richtig Spaß macht. Weil alles andere mache ich und irgendwann verlier ich die Lust dran. Aber das ist so die Konstante.

D: Ja, ich bin beim BNZ. Das ist vom burgenländischen Fußballverband aus (..) da werden die besten Spieler vom Burgenland ausgewählt.

G: In Sportkunde bin ich besonders gut, weil mich das besonders interessiert.

Die Burschen verfolgen auch Sportwettkämpfe ihrer Herkunftsnationen. Sie lesen Sportmagazine und rufen Internetseiten herkunftsbezogener Sportmannschaften auf.

8.2.2.2 Großer, ethnisch-gemischter Freundeskreis

Die jungen Männer berichten von einem großen Freundeskreis, der sich aus ethnisch-gemischten Freundinnen und Freunden zusammensetzt. Die Aussagen der Burschen weisen insofern Parallelen auf, als sie keinen Wert darauf legen, ob sie die Freizeit mit Österreichern oder Leuten anderer Herkunft verbringen:

Z: Also von der Herkunft her, also ich habe nie herkunftsmäßig zwischen Freunden unterschieden. Ich bin auch nicht so wie viele also, wir sind Kroaten, Bosnier usw. und ich bin nicht nur mit Kroaten oder Bosniern befreundet.

E: Ja, schon eher gemischt. Ich habe genauso ausländische Freunde, die gute Freunde sind wie österreichische.

S: Heute zum Beispiel gehe ich fort mit einem Bosnier und einem Österreicher, die sind beide mit mir in die Klasse gegangen. Ja und sonst ist es eigentlich auch gemischt und mir ist es nicht wichtig oder für mich macht das keinen Unterschied, von wo wer herkommt.

G: Also, eine sehr wichtige. Ich hab einen sehr großen Freundeskreis und ich hab sehr viele ausländische Freunde und auch Freundinnen und X. ist eine Stadt mit sehr vielen Leuten,

die einen Migrationshintergrund haben und da hab ich eigentlich nie ein Problem gehabt damit.

8.2.2.3 Offenheit für zukünftige Partnerin

Auch bei der Vorstellung über die zukünftige Freundin, sind die jungen Männer nicht wählerisch und haben keine eindeutigen Präferenzen, was die Herkunft betrifft. Sie sind diesbezüglich offen eingestellt und verspüren auch von Seiten der Eltern keinen Druck. Diejenigen, die bereits eine Freundin haben, haben zuvor unterschiedliche Erfahrungen gemacht und sind jetzt mit einer Österreicherin zusammen:

- I: Hast du eine Freundin?
 Z: Ja, und die ist aus Österreich.
 I: Und war das für deine Eltern ein Problem, dass deine Freundin eine Österreicherin ist?
 Z: Überhaupt nicht. Nein, überhaupt nicht. Also für sie ist es jetzt nichts Besonderes, also es stört sie auch nicht, also meine Freundin ist Jüdin und das ist auch kein Problem für sie. Meine Verwandten, also die fragen mich schon, „Hast du eine KroatIn oder Österreicherin?“

Die jungen Männer sind zwar „experimentierfreudig“ was die Herkunft der Mädchen angeht, wenn es aber ums Heiraten geht, spielen sie mit dem Gedanken, eine innerethnische Ehe einzugehen:

- I: Hast du eine Freundin?
 S: Zur Zeit nicht. Aber Freundinnen habe ich auch schon alles Mögliche gehabt.
 I: Akzeptieren deine Eltern, wenn du beispielsweise ein Freundin aus Österreich hättest?
 S: Also die wissen eigentlich nicht viel, was ich mit Mädchen zu tun habe und ich erzähl es ihnen auch nicht. Ich sollte halt, dann wenn ich heirate, eine Bosnierin heiraten, das werde ich wahrscheinlich dann auch machen, aber derweil brauchen sie nicht wissen, was ich mache.
 I: Könntest du dir vorstellen eine Österreicherin zu heiraten?
 S: Vorstellen könnte ich es mir schon, aber es ist sicher leichter, wenn sie auch aus Bosnien kommt.
 I: Und warum glaubst du das?
 S: Ich weiß nicht, das ist mir glaub ich hängengeblieben von der Kultur und das machen eigentlich alle bosnischen Jugendlichen so. Sie leben ganz normal da und wenn es drauf ankommt, also Hochzeit, dann werden sie eine Bosnierin heiraten. Das macht jeder so.

8.2.3 Interne Ressourcen

8.2.3.1 Verbundenheit mit Österreich und Herkunftsland

Die jungen Männer leben grundsätzlich gerne in Österreich, fühlen sich aber auch gewissermaßen mit ihrem Herkunftsland verbunden. Die meisten wollen bzw. können sich

mit keinem der beiden Länder identifizieren bzw. sich auf keines der Länder festlegen, wobei sich bei einigen eine leichte Tendenz zu einem der Länder feststellen lässt:

I: Fühlst du dich als Österreicher oder als Kroat?e?

D: Ich fühle mich schon als Kroat?e (..) hab aber auch einen Bezug zu Österreich.

I: Und siehst du dich jetzt eher als Österreicher, als Kroat?e oder als Ausländer?

G: Erm, naja, ich würde eher sagen als Europäer, weil viel unterscheidet sich nicht, vielleicht der kulturelle Unterschied zwischen Kroatien und Österreich, aber das ist minimal.

S: Ich sehe mich als (..) als Austro-Bosnier sozusagen, also wenn mich wer fragt, dann sag ich ja, ich bin Österreicher mit bosnischem Hintergrund.

8.2.3.2 Mobilität innerhalb transnationaler Netzwerke

Die jungen Männer sind innerhalb transnationaler Netzwerke mobil. Kontakte im und Besuche ins Heimatland werden gepflegt und aufrechterhalten.

I: Wie oft fährt ihr nach Kroatien?

Z: Wir fahren dreimal im Jahr nach Kroatien. Jetzt war ich zum Beispiel einen Monat in Kroatien, also im Sommer immer länger (..) in den Winterferien kürzer, zur Weinlese, also kommt drauf an, was anfällt (..) der erste Mai ist auch so ein Tag der Zusammenkunft.

Selim berichtet von Treffen mit bosnischen Freunden in Bosnien, die in Deutschland wohnen.

S: In Bosnien haben wir ein eigenes Haus. Ich hab Freunde dort, die sind auch Deutschland und kommen dann gleichzeitig hin und mit denen bin ich ziemlich gut.

Auch der Wunsch ins Ausland zu gehen und bei dort ansässigen Verwandten und Bekannten zu leben, wird geäußert.

I: Würdest du lieber in einer andern Stadt leben?

D: Ich würde gerne ins Ausland gehen, aber das wird schon noch kommen in der Zukunft.

I: Wohin würdest du später gerne einmal gehen?

D: Ich würde gerne nach Amerika auswandern.

8.2.3.3 Mehrsprachigkeit als ökonomischer Vorteil

Die Jugendlichen sehen es als Vorteil, einen Migrationshintergrund zu haben und sind stolz darauf. Vor allem die Tatsache, mehrsprachig aufgewachsen zu sein, sehen sie als entscheidenden ökonomischen Vorteil gegenüber ihren gleichaltrigen österreichischen Freundinnen und Freunden an.

- I: Glaubst du, dass es förderlich ist, dass du einen Migrationshintergrund hast?
- D: Mhm ja (..) ich glaube, wenn ich jetzt dann einen Beruf suche, ist es schon gut, dass ich eine andere Sprache kann.
- E: Förderlich ist es irgendwie auch, weil allein schon von den Sprachen her. Ich kann um eine Sprache mehr als meine Mitschüler und das ist schon ein Vorteil. Und jetzt habe ich auch mit Leuten geredet von der WU glaub ich, nein Blödsinn, das war eine FH, also mit einem der in die FH geht und der hat gemeint, dass er jetzt Ostsprachen lernen muss und da hat Kroatisch auch dazu gezählt und das ist sicher ein Vorteil, wenn man so Tourismusmanagement oder so studiert. Also so gesehen ist eine Ostsprache zu können schon vorteilhaft.

8.2.3.4 Hoch gesteckte berufliche Ziele und Selbstvertrauen

Die Jugendlichen sind hinsichtlich ihrer beruflichen Ziele sehr selbstbewusst und setzen diese hoch an. Sie bringen Selbstvertrauen und Bewusstsein ihrer Kompetenzen mit.

- G: Ich bin eigentlich ein recht ehrgeiziger Typ, wenn es darum geht, dass ich zum Beispiel (..) wenn es jetzt auch ums Geld geht (..) auch beim Ferialjob hab ich immer geschaut, dass ich der bin, der am längsten dort ist (..) und deshalb möchte ich auch beruflich schauen, dass ich bei der Polizei recht schnell weiterrauflomme und wenn ich es zur Kobra schaffe, dann (..) auch dort will ich eine höhere Position haben, wo ich nicht unter vielen Menschen arbeiten muss, sondern wo ich mir die Zeit selbst ein bisschen einteilen kann.
- D: Also ich sehe mich als Unternehmensleiter in einem guten Unternehmen. Ich möchte ein gutes Umfeld um mich haben, freundliche Arbeitskollegen und ein guter Lohn ist auch wichtig.
- G: Also ich habe auf jeden Fall vor und wünsche mir, dass ich eine fixe Arbeitsstelle in irgendeiner renommierten Firma habe.
- S: Ich hoffe, ich bin Bauleiter bei einer Baufirma und fahr einen BMW X6. Das ist mein Traum.
- I: Warum ist dir das so wichtig, so ein Auto zu fahren?
- S: Ich weiß nicht, das ist ein Statussymbol (..) so praktisch von unten angefangen nach ganz oben. Dann zeig ich es auch denen, die Vorurteile gehabt haben.

8.2.4 Fazit

Die transnationalen Unternehmer leben als Europäer in Österreich und sind weltoffen. Sie fühlen sich in Österreich wohl und haben einen großen Freundeskreis, der ethnisch-gemischt ist. Sie sind ehrgeizig und streben hohe berufliche Positionen an.

Die transnationalen Unternehmer sind junge Männer, bei denen sich aus heutiger Sicht folgende Ressourcen ergänzen:

- ▶ Die Eltern legen einen großen Wert auf familiären Zusammenhalt. Sie haben ihre Söhne zu eigenständigen Persönlichkeiten erzogen und in ihrer Erziehung kulturelle Werte des Herkunftslandes vermittelt.
- ▶ Die Eltern haben ein sehr hohes Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder und erwarten sich von ihnen zumindest einen Abschluss an einer allgemein oder höher bildenden Schule. Die Bildungswünsche der Eltern werden von den jungen Männern akzeptiert und realisiert.
- ▶ Die jungen Männer legen auf die ethnische Struktur ihres Freundeskreises keinen besonderen Wert. Ihr Freundeskreis ist bunt gemischt und es macht für sie keinen Unterschied, ob ihre Freundinnen und Freunde beispielsweise aus Bosnien, der Türkei oder Österreich sind. Auch der zukünftigen Freundin gegenüber sind sie offen eingestellt.
- ▶ Die jungen Männer sind in transnationalen Netzwerken mobil und pflegen Freundschaften über ethnische, soziale und räumliche Grenzen hinweg. Regelmäßige Besuche im Herkunftsland stärken ihre Mobilität.
- ▶ Die jungen Männer sind ehrgeizig und setzen alles daran, die Bildungswünsche der Eltern umzusetzen. Sie sind sich ihrer Herkunft bewusst und wollen gerade deshalb hoch hinaus. „Von unten angefangen, nach ganz oben“ lautet ihre Devise.

8.3 Die gut ausgebildete Rückkehrerin

Beschreibung

„Die gut ausgebildete Rückkehrerin“ hat sich mit einem Leben in Österreich arrangiert. Sie ist auf ihre Wurzeln und ihre Herkunft stolz und fühlt sich in der Rolle als Migrantin in Österreich halbwegs wohl. Regelmäßige Besuche in ihr Herkunftsland stärken ihr Zugehörigkeitsgefühl zu diesem. Sie ist sehr traditionsverbunden und wertorientiert. Konflikte zwischen den Normen des Herkunftslandes und denen der österreichischen Gesellschaft lässt sie nicht zu. Sie strebt eine akademische Ausbildung in Österreich an und zieht eine Rückkehr ins Herkunftsland und eine dortige berufliche Laufbahn in Erwägung.

	Konzepte	Hauptaussagen
Externe Ressourcen in der Familie	Bildungsorientierung „Familienbande“ und Mutter als beste Freundin Enge religiöse Bindung	„Sie haben mir nie vorgeschrieben, geh lernen oder mach das und das. Ich hatte immer meine Freiheiten und hab die auch nicht ausgenützt zum Schlechten.“ „Egal was ich mache, sie unterstützen mich und wir reden auch immer.“ „Uns ist unsere Religion heilig und alles.“
Externe Ressourcen außerhalb der Familie	Inner-ethnische Freundschaften und Liebesbeziehungen Soziale Netzwerke Empfinden der Benachteiligung	„Und jetzt hab ich auch viel mehr Freunde aus meiner Heimat und das tut gut, dass man wen hat, der dasselbe durchgemacht hat.“ „Von meiner Mama ein alter Schulkollege hat schon in Y gewohnt und mit dem waren wir ständig in Kontakt.“ „Komischerweise hat sie jeden Ausländer durchfallen lassen.“
Interne Ressourcen	Identifikation mit dem Herkunftsland Zukunftsplanung im Herkunftsland Klassisches Rollenbild	„Ich habe viel Kontakt zu Serben und meine Eltern sind aus Serbien. Es ist einfach so, meine Wurzeln sind in Serbien und nicht in Österreich.“ „Aber ich könnte mir vorstellen, dass ich nach Bosnien ziehe.“ „Ja, also ich will schon eine Familie und Kinder haben. Ich bin jetzt nicht so die Karrierefrau.“

8.3.1 Externe Ressourcen in der Familie

8.3.1.1 Bildungsorientierung der Eltern

In schulischen Angelegenheiten haben die Eltern den Mädchen den nötigen Freiraum eingeräumt, ihnen aber auch vermittelt, was sie sich erwarten und wünschen. Gegenseitiges Vertrauen spielte eine wichtige Rolle.

- A: Meinen Eltern war es wichtig, dass ich das mache was ich will. Und natürlich waren sie stolz, wenn ich gute Noten gehabt habe, genauso wie sie enttäuscht waren, wenn ich schlechte Noten gehabt habe. Aber sie haben mir nie vorgeschrieben, geh lernen oder mach das und das. Ich hatte immer meine Freiheiten und hab die auch nicht ausgenützt zum Schlechten.
- L: Die sind ihnen schon wichtig, sie sagen zwar immer, wenn ich lerne, dann lerne ich für mich und nicht für sie und dass es meine Entscheidung ist, ob ich weitergehen mag oder nicht und sie würden sich schon freuen (..) oder man sieht es, dass sie sich freuen, wenn ich eine gute Note in Mathe, zum Beispiel, habe. Aber ich glaub das ist nicht nur bei mir so, das ist bei jedem so, wenn man eine gute Leistung hat, dann freuen sich die Eltern. Beim Fortgehen zum Beispiel, mein Papa sagt immer, dass es ihm egal ist, weil ich weiß wie viel ich zum Lernen hab und was ich zum Lernen hab und irgendwie hab ich dann ein schlechtes Gewissen, wenn ich fortgehe am Samstag und ich hab eigentlich voll viel zum Lernen. Dann kommt es schon auch vor, dass ich lieber daheim bleib und dann sehen meine Eltern schon auch, dass ich mich für die Schule einsetze. Also sie vertrauen mir schon. Also da gibt es eigentlich keine Probleme.

8.3.1.2 „Familienbande“ und Mutter als beste Freundin

Die jungen Frauen fühlen sich von ihren Eltern akzeptiert und verstanden. Mit dem Erziehungsstil der Eltern sind sie einverstanden und sie wissen, dass sie sich immer auf sie verlassen können. Sie empfinden eine starke Zuneigung für ihre Eltern und werden in allen Lebenslagen unterstützt.

- L: Gut ja, egal was ich mache, sie unterstützen mich immer. Ich meine, wir reden auch immer, also meine Mama hat gesagt, nach der Matura oder so, es ist ganz egal was ich machen will, sie unterstützen mich, auch finanziell, das ist überhaupt kein Problem. Schulbildung ist ihnen wichtig jetzt in der Zeit und was ich machen will, das kann ich machen, also ich habe ein ziemlich gutes Verhältnis zu meinen Eltern. Sie waren immer für mich da, egal was ich gebraucht habe und sie haben versucht, mir bestmöglich zu helfen.

Zu ihren Eltern können die jungen Frauen aufschauen, weil sie diese stark und aufopfernd erleben. Die Eltern übernehmen eine Vorbildrolle für ihre Kinder:

- I: Wie verstehst du dich mit deinen Eltern?
- A: Mit meinen Eltern, also meine Mutter ist mein Vorbild und auch meine beste Freundin. Mit meinem Vater verstehe ich mich auch ganz gut.
- I: Und welche Vorbildfunktion hat deine Mutter für dich übernommen?

- A: Naja, seit ich das mitbekommen hab, seit ich klein bin und gesehen hab, wie sie von nichts aus so einen super Job hat, um die Familie sich kümmert (..) alles irgendwie erledigt und schafft und ich sehe das auch an mir, dass alles möglich ist ... wir haben ein Haus, wir haben wirklich alles und sie kümmert sich um mich, sie hat mich erzogen ... also ich finde schon, dass sie mich gut erzogen hat und meine Geschwister genauso. Sie hat einen wirklich guten Job, spricht perfekt Deutsch und ist wirklich sehr erfolgreich und in der Zeit (..) 18 Jahre, die wir jetzt da sind, hat sie das alles geschafft und (..) ist zu besseren (..) zu einer besseren Position gekommen, wie viele die immer schon da waren (..) auch weil sie so ehrgeizig war und auf Vieles verzichten musste (..) in den letzten Jahren eben.

8.3.1.3 Enge Religiöse Bindung

Die jungen Frauen dieses Typs haben eine sehr enge religiöse Bindung. Im Gegensatz zu Yasemin und Nela, die den ersten Typ vertreten, haben sie österreichische Bräuche oder Traditionen nicht angenommen, sondern leben in enger Bindung an kulturelle Normen des Herkunftslandes.

- I: Haben sie dich religiös erzogen? Und wie hältst du es mit der Religion?
- A: Ja, für mich also ja für mich spielt Religion schon eine große Rolle (..) es ist, ich glaube an Gott und an meine Religion und an alles, aber es ist jetzt nicht so, dass ich jetzt (..) also meine Eltern beten jetzt nicht jeden Tag und gehen nicht jeden Tag in die Moschee oder alles Mögliche da jetzt (..) sie sind jetzt nicht so die strengsten Religiösen da, aber wir respektieren unsere Religion und also die wichtigsten Feiertage und auch jetzt die (..) jetzt kommt der Fastenmonat. Es ist jetzt nicht so, dass wir alles nach dem Koran machen ... uns ist unsere Religion heilig und alles (..) aber sonst nicht wirklich. Im Fastenmonat fasten wir paar Tage, die gehen (..) ich kann nicht, weil ich sportlich bin und Sport auch mache. Es wird auch immer um 10 Tage verschoben, es ist Sommer (..) mein Vater kann nicht, weil er Tabletten nehmen muss, daher geht das nicht so wie früher. Früher ging das schon leichter, aber jetzt nicht mehr so. Meine Oma ist da wieder ganz anders (..) die fastet den ganzen Monat (lacht) Und auch so Kopftuch trägt in meiner Familie keiner (..) meine Oma, die schon.
- L: Wir sind öfters (..) also zu Weihnachten gehen wir schon immer in die Kirche, was jetzt religiöse Werte betrifft und in den Weihnachtsferien fahren wir auch immer nach Bosnien und ja, also von der Religion her, also ich sag jetzt nicht, mir ist es egal, mir ist es nicht egal, es ist schon wichtig, dass ich eine habe.

8.3.2 Externe Ressourcen außerhalb der Familie

8.3.2.1 Inner-ethnische Freundschaften und Liebesbeziehungen

Die Mädchen legen großen Wert auf ihren Freundeskreis und präsentieren ihn als einen, der sich größtenteils aus inner-ethnischen Freundinnen und Freunden zusammensetzt. Auch bei der Vorstellung des zukünftigen Freundes äußern sie den Wunsch nach einem Freund derselben Herkunft. Bei den Mädchen, die bereits einen Freund haben, ist die Wahl auf einen Freund derselben Herkunft gefallen.:

- I: Hast du einen Freund?
L: Ja, der ist auch aus Bosnien.
I: Könntest du dir auch vorstellen, einen österreichischen Freund zu haben?
L: Mhm, nein irgendwie nicht. Es ist schon gut so, dass ich mit einem Bosnier zusammen bin.

M: Er ist auch aus Bosnien.
I: Wäre das für deine Eltern ein Problem, wenn du einen österreichischen Freund hättest?
M: Jein. Sie hätten wahrscheinlich persönlich nichts gegen ihn, aber heiraten dürfte ich ihn nicht.
I: Und für dich?
M: Für mich wäre das schon auch ein Problem, ich hab immer nur österreichische Freunde gehabt. Ich könnte es mir nicht anders vorstellen, es ist so von der Kultur einfach leichter.

Lejla schildert, warum sie lieber mit Freund/innen aus „ihrer Heimat“ die Zeit verbringt:

- L: Ich war ja fast nur mit Österreichern in der Klasse und habe schon eher mehr mit ihnen zusammengearbeitet und in meiner Freizeit hab ich aber mehr mit meinen bosnischen Freunden unternommen.
I: Wie unterscheidet ihr euch von österreichischen Gleichaltrigen?
L: Also ich glaub, wir (..) also für die römisch-katholischen aus Bosnien sind Bräuche schon wichtig, also von der Religion jetzt her und wenn ich das jetzt mit österreichischen Schülern vergleiche, dann ist das für mich wichtig, weil ich kenne schon viele, die nicht in die Kirche gehen. Und Unterschiede, ja wir haben eine ganz andere Mentalität. Wir sind von der Mentalität her ganz anders, viel unkomplizierter einfach. Es ist alles selbstverständlich was wir machen.
L: Und jetzt habe ich auch viel mehr Freunde aus meiner Heimat und das tut gut, dass man wen hat, der dasselbe durchgemacht hat.

Auch Medina berichtet davon, eher mit Freunden aus dem Balkan zusammen zu sein:

- M: Eine große Rolle. Ich hab österreichische Freunde gehabt und meine Freunde aus dem Balkan. Komischerweise ist das zusammengebrochen mit den österreichischen Freunden, und jetzt bin ich eher mit den Freunden aus dem Balkan, also Bosniern, Serben und Kroaten zusammen. Sie sind vom Temperament her anders. Sie verstehen manche Sachen viel besser, als die österreichischen Freunde und sie verstehen auch Sachen, die ich tue, die die österreichischen Freunde nicht verstehen wollen und ja, es gibt Unterschiede.

8.3.2.2 Soziale Netzwerke

Die Familien der jungen Frauen sind in sozialen Netzwerken eingebettet, z.B. in eine Verwandtschaft, die auch in Österreich lebt oder in eine Bekanntschaft, die sie in den Herkunftsländern gemacht und sich über die Jahre in Österreich aufrecht erhalten hat. Auch in ihrer Anfangszeit in Österreich waren die Familien in Netzwerke eingebunden und die Menschen haben ihnen primär Unterstützung und Hilfe geboten.

So berichtet Amira von ihrer Migrationsgeschichte:

- A: Ja und dann hatten wir großes Glück, dass wir gleich nach Österreich gekommen sind (..) 1992 war das (..) damals sind wir zuerst in X aufgenommen worden, bei einer rumänischen Familie (..) ohne irgendetwas.

Und ja, dann waren wir eben hier in X und das war halt so, dass wir wirklich von Haus zu Haus gegangen sind und dann nach Unterkunft gesucht haben und dann sind wir in Y bei einer anderen Familie aufgenommen worden, bei der wir dann auch sehr lange gelebt haben und eben auch durch die Familie hab ich auch Deutsch gelernt und wir sind jetzt auch noch mit denen in Kontakt (..)

Wir sind dieser Familie auch sehr dankbar, weil ich von Kleinkind auf mit denen immer, also ich hab mit denen gekocht, mit der Frau und den Kindern damals viel geredet, sie hat mir das Lesen beigebracht.

Auch Lejla erzählt von einem Bekannten mütterlicherseits und wechselseitigem Kontakt:

- L: Ja, also dass wir in X gewohnt haben, war eine Übergangslösung und von meiner Mama ein alter Schulkollege (..) eben aus dem gleichen Dorf in Bosnien wie meine Mama (..) hat schon in Y gewohnt und mit dem waren wir ständig in Kontakt und der hat gesagt, dass wir mal dorthin schauen sollen. Und mein Papa ist dann einmal ins Burgenland und hat sich das alles angeschaut, auch das Haus. Und das Haus war eigentlich super, es war eben keine 2-Zimmer-Wohnung, sondern schon ein richtiges Haus, ja und dann sind wir umgezogen. Und da ist es dann auch meinen Eltern besser gegangen, also dort haben sie erst richtig alles aufgebaut.

8.3.2.3 Empfinden der Benachteiligung

Auch die Mädchen dieses Typs mussten bzw. müssen Benachteiligungen einstecken und fühlen sich verletzt.

- A: Hatte ich eigentlich nicht, außer in der Volksschule (..) das war nicht so eine schöne Zeit, also es gab schöne Zeiten auch, also ich hatte viele Freunde in der Volksschule, aber das waren eher die Mädchen und so ... die Buben haben zu mir Müsli gesagt, also vom Muslime abgeleitet (..) Müsli, also die haben mich auch so ein bisschen gehänselt, aber ich war auch ein bisschen schüchterner in der Volksschulzeit.
- M: Ja, in der Volksschule. Die Lehrerin wollte, dass ich die 2. Klasse wiederhole. Sie hat gemeint, dass ich kein Deutsch kann, aber ich habe gewusst, dass ich Deutsch kann. Das war nicht das Problem. Komischerweise hat sie jeden Ausländer (..) wenn man so sagen darf, durchfallen lassen. Und wenn ich sie jetzt in der Stadt sehe, schaut sie mich immer schief an und sie grüßt mich nicht.
- L: Hin und wieder gibt es schon Situationen, also wir haben einen Schüler aus Ungarn bei uns in der Klasse und wenn er sagt, kommt es schon vor, dass ein paar Leute aus der Klasse zu ihm sagen, du bist Ungar, du kennst dich nicht aus und da fühl ich mich schon betroffen, weil ich mir denke, ich bin auch nicht aus Österreich (..) also das betrifft mich schon und dann sag ich ihnen schon, dass sie das nicht sagen sollen, weil das nichts mit seiner Herkunft zu tun hat.

Während Nela und Yasemin Strategien entwickelt haben, sich zur Wehr zu setzen, berichten die Mädchen des dritten Typs von Resignation und dadurch bedingt stärkerer Verbundenheit mit ihren Herkunftsländern.

8.3.3 Interne Ressourcen

8.3.3.1 Identifikation mit Herkunftsland

Während sich Yasemin und Nela eher Österreich zugehörig fühlen, identifizieren sich Amira, Lejla, Medina und Selma mit ihren jeweiligen Herkunftsländern.

A: Ich bin einfach ich. Ich kann nicht sagen, ich bin jetzt Österreicherin, ich bin keine Bosnierin. Ich bin hier aufgewachsen und unten geboren, es gehört Beides zu meinem Leben. Ich fühl mich zu nichts hingezogen, aber (..) ich fühl mich schon irgendwie zu meiner Heimat hingezogen, aber Österreich ist auch meine Heimat.

Auf die Frage, ob sie sich als Österreicherin oder Bosnierin fühlen, antworten Medina und Lejla:

L: Mhm, als Österreicherin nicht. Es ist trotzdem so, dass ich mich mehr als Bosnierin sehe, obwohl ich die österreichische Staatsbürgerschaft habe und in Österreich wohne. Deshalb freu ich mich auch, dass ich in meinem Freundeskreis unsere Leute habe.

Selma definiert ihre Zugehörigkeit über ihren Freundeskreis und ihre Eltern:

I: Und fühlst du dich als Österreicherin oder als Serbin?

S: Als Serbin. Ich habe viel Kontakt zu Serben und meine Eltern sind aus Serbien. Es ist einfach so, meine Wurzeln sind in Serbien und nicht in Österreich.

Amira berichtet von Erfahrungen, die sie sowohl in Österreich als auch in Bosnien gemacht hat, und zeigt die Unterschiede auf:

A: Wenn ich zum Beispiel, ein ganz einfaches Beispiel, wenn ich in Bosnien rausgehe und auf die Straße gehe, fühlt man sich irgendwie (..) es ist familiärer (..) auch wenn man die Leute nicht kennt, es ist familiärer. Es ist (..) hier gehe ich durch die Straßen (..) ich geh für mich selber da irgendwie (..) und irgendwie ist das für mich schon anders. Ich sehe jemanden und egal, ob ich den kenne oder nicht (..) es ist, es ist leichter zu jemanden hinzugehen, als hier in Österreich. Es ist schon so ein bisschen. Oder also, wenn ich bei meiner Oma bin (..) die ist auch (..) die ist 10 Minuten von der Stadt und die stehen dann von Balkon zu Balkon und schreien sich zu und das ist auch ganz schön, wenn man das sieht. Das ist hier in Österreich nicht (..) hier ist jeder (..) kommt nach Hause in seinen Garten (..) hier ist alles irgendwie abgegrenzt und das fehlt mir ein bisschen.

Ihre Migrationsgeschichte ist ein Teil ihres Lebens, die sie auf keinen Fall missen möchte und dazu steht sie:

- A: Ja, die Wurzeln auf jeden Fall, weil ich auch viel (..) meine Cousine hat letztens, nein dieses Jahr eine Fachbereichsarbeit über den Krieg und Srebrenica geschrieben und da hat sie auch Interviews mit meiner Oma und meinem Opa gemacht, wie das alles war und wie ich das dann gehört habe, hab ich mich auch wieder mehr nach unten hingezogen gefühlt (..) es fehlt einfach. Es ist Teil meines Lebens, auch der Krieg und alles und ich finde das sollte nicht vergessen werden und ich will auch nicht, dass es vergessen wird und deshalb fällt es mir auch nicht schwer, darüber zu reden (..) ich rede gern darüber.

Die Mädchen stehen in enger Verbindung zu ihren Herkunftsländern. Regelmäßige Besuche sind keine Seltenheit und erfolgen auf freiwilliger Basis, auch schon ohne Eltern.

I: Führt ihr oft nach Bosnien?

- A: Ja, schon eigentlich schon (..) ich fahr schon öfters als meine Eltern, weil ich gern sehe, wo ich war (..) also ich fahr jetzt auch jedes Jahr auf den Friedensmarsch, auch auf das Begräbnis, was jährlich ist (..) am 11. Juli und von meiner Familie, also von meiner Mutti werden jährlich also drei, mindestens drei identifiziert und da bin ich, also da bin ich immer dabei.

8.3.3.2 Zukunftsplanung im Herkunftsland und klassisches Rollenbild

Aufgrund der regelmäßig stattfindenden Besuche in den Herkunftsländern spielen die Mädchen mit dem Gedanken, zurückzukehren und dort ein Leben aufzubauen. Sie haben über die Jahre miterlebt, dass sich ihrer Herkunftsländer von den Folgen des Krieges erholt und einen wirtschaftlichen Fortschritt gemacht haben. Auch soziale Sicherheit ist wieder gewährleistet. Deshalb schließen die Mädchen, die eng mit ihren Herkunftsländern verbunden sind, eine Rückkehr in diese nicht aus:

I: Jetzt zum Abschluss noch eine Frage und zwar, stell dir vor, wir schreiben das Jahr 2020. Wo siehst du dich?

- A: Wo ich mich sehe? Als Zahnärztin (lacht). Ja ich glaub ich hab mich für das Richtige entschieden, weil bei Zahnmedizin ist man nicht so gebunden, wo man das später einmal macht. Weil mein Freund, der also (..) ich könnte mir dann auch vorstellen, dass ich nach Bosnien ziehe. Und für meinen Freund ist es irgendwie, er würde nicht nach Österreich, aber er hat auch ein super Leben unten, genug Geld, seine Eltern haben eine eigene Firma. Aber ich könnte mir vorstellen, dass ich in Bosnien lebe, wie gesagt, dass hab ich mir auch schon vor meinem Freund vorstellen können, von daher (..)

Das Rollenbild, das in ihren Köpfen vorherrscht ist ein klassisches und traditionelles:

- L: Ja, also ich will schon eine Kinder und Familie haben, ich bin jetzt nicht so die Karrierefrau.

8.3.4 Fazit

Die gut ausgebildeten Rückkehrerinnen leben als Migrantinnen in Österreich und haben sich damit abgefunden. Sie fühlen sich von der österreichischen Gesellschaft nicht gänzlich akzeptiert und suchen deshalb vermehrt den Kontakt zu „Gleichgesinnten“.

Die gut ausgebildeten Rückkehrer/innen sind junge Frauen, bei denen sich aus heutiger Sicht folgende Ressourcen identifizieren lassen:

- ▶ Aufopfernde, liebevolle Eltern bieten viel persönliche Unterstützung. Gegenseitige Wertschätzung steht an oberster Stelle. Die jungen Frauen können sich auf ihre Eltern verlassen – die Eltern auf ihre Mädchen. Die Familien sind in sozialen Netzwerken eingebettet und orientieren das Familienleben an den kulturellen Werten ihrer Herkunftslandes.
- ▶ Die Eltern wollen nur das Beste für ihre Töchter und lassen ihnen bei ihren Bildungswünschen freien Lauf. Die jungen Frauen schätzen dies sehr, sind ehrgeizig und würden das von den Eltern entgegengebrachte Vertrauen niemals verletzen.
- ▶ Die jungen Frauen präsentieren einen Freundeskreis, der ausschließlich aus Freundinnen und Freunden derselben Herkunft besteht. Sie fühlen sich mit „ihren Leuten“ verbunden und können im Freundeskreis gemeinsame Erfahrungen austauschen und teilen. Ihre Migrationsgeschichte nimmt einen wichtigen Platz in ihrem Leben ein.
- ▶ Benachteiligungen in der Schule haben sie verletzt und in ihren Zugehörigkeitsgefühlen zum Herkunftsland bestärkt.
- ▶ In den Köpfen der jungen Frauen herrscht ein klassisches Rollenbild: Sie wollen unbedingt eine Familie und eigene Kinder. Eine Karriere wird dem Wunsch nach Familie untergeordnet.

9 Fazit

Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde in der migrationssoziologischen Forschung lange Zeit kein Platz eingeräumt. In den letzten Jahren hat sich dies geändert und die betreffenden Kinder und Jugendlichen sind fester Bestandteil der öffentlichen Wahrnehmung geworden: Über sie werden Zeitungsartikel geschrieben, Fernsehdokumentationen ausgestrahlt und Filme gedreht. In der Öffentlichkeit sind in diesem Zusammenhang vor allem zwei Bilder vorherrschend. Zum einen herrscht ein breiter Konsens darüber, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund „Problemkinder“ sind, die sich nicht integrieren wollen und eine Gefahr für ein friedliches Zusammenleben in Österreich darstellen. Zum anderen werden junge Personen dargestellt, die sich erfolgreich integriert haben und eine Vorbildfunktion für andere betreffende Kinder und Jugendliche übernehmen: Sportler/innen, Politiker/innen, Musiker/innen.

Auch wenn diese besondere Bevölkerungsgruppe nun vermehrt in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt ist, muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass sie trotz ihres wachsenden Anteils an der Gesamtbevölkerung über einen beachtlichen Zeitraum hinweg kaum zur Kenntnis genommen wurde. Dies macht sich auch in der statistischen Datenlage bemerkbar. Die Auseinandersetzung mit vorhandenen Daten verdeutlichte, dass in Österreich hinsichtlich der Datenlage zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein beträchtliches Manko besteht. Aussagen bezüglich der Schüler/innen der zweiten Generation können kaum getroffen werden, weil das Herkunftsland der Eltern nicht ausgewiesen wird. Darüber hinaus existieren keine brauchbaren Daten, anhand derer Aussagen zum Übergang in weiterführende Schulen gemacht werden könnten.

Nach eingehender Literaturrecherche lässt sich festhalten, dass in der migrationssoziologischen Forschung eine Fülle an Thesen vertreten wird, warum Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem benachteiligt werden. Zum Bildungs- bzw. Schulerfolg dieser Personengruppe wurden jedoch kaum Forschungsarbeiten durchgeführt. Dies trifft auch auf ein anderes noch wenig erforschtes Themenfeld zu, nämlich die Frage, welchen Einfluss die kulturelle Vielfalt auf die österreichische Wirtschaft hat.

Die Auseinandersetzung mit ausgewählten Studien hat deutlich gemacht, dass Fragen nach der Integration und Assimilation im Mittelpunkt zahlreicher Forschungsarbeiten standen und in diesen hauptsächlich auf Probleme fokussiert wurde. Die vorliegende Arbeit hat aufgezeigt, dass die Bedeutung des Faktors „Kultur“ bei der Beschreibung des Identitätsbildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht ausreicht. Zudem darf bzw. sollte nicht von einer ausschließlich einseitigen Problem- perspektive ausgegangen werden.

Denn dass es erfolgreiche Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt, die sich in Österreich sowie in das hiesige Schulsystem integriert haben, hat die vorliegende Studie deutlich aufgezeigt. Die jungen Frauen und Männer mit Migrationshintergrund sind überwiegend selbstbewusst, optimistisch und zielstrebig und verfügen über eine hohe Bildungsorientierung. Sie haben miterlebt, mit welchen Entbehrungen die fehlende Anerkennung der elterlichen Bildungstitel verbunden war, verfolgen gerade deshalb ehrgeizig ihre Ziele und lassen sich von diesem Weg nicht abbringen. Die Jugendlichen verspüren gegenüber ihren Eltern eine gewisse Verpflichtung und wollen sie nicht enttäuschen. „Von unten angefangen nach ganz oben“ lautet ihre Devise.

Die Vorstellungen über die Bewältigung eines Lebens zwischen zwei Kulturen bewegen sich bei den Mädchen in einer Dichotomie: Während es den vielseitigen Naturwissenschaftlerinnen gelungen ist, sich in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren und in dieser sozial und kulturell aufzugehen, können bzw. wollen sich die gut ausgebildeten Rückkehrerinnen von den Werten und Normen ihrer Herkunftskultur nicht distanzieren. Sie haben eine starke emotionale Bindung an das Herkunftsland, indem sie die ethnischen Traditionen beibehalten. Während die Mädchen sich nur mit dem Aufnahmeland bzw. nur mit dem Herkunftsland identifizieren, legen sich die jungen Männer nicht eindeutig fest. Sie pendeln gekonnt zwischen dem Aufnahme- und Herkunftsland hin- und her und haben sich damit sehr gut arrangiert.

Es ist die Gruppe der jungen Frauen und Männer, deren Interviews ausgewertet wurden, dass ihre Familien aus mehreren Herkunftsländern nach Österreich gekommen sind und nun hier leben. Die Rollen, in denen sie in Österreich leben, sind unterschiedlich: als Migrant/in, als Österreicher/in oder als Europäer/in. Die verschiedenen Rollen offenbaren Unterschiede im Hinblick auf kulturelle Hintergründe, Wertorientierung und soziale Netzwerke. Auch wenn sie in verschiedenen Rollen hier leben, verfolgen alle ein Ziel: Sie wollen hoch hinaus.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Die <i>Zweite Generation</i> nach Herkunftsland der Eltern	7
Abbildung 2:	Wohnbevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund	9
Abbildung 3:	Burgenländische Wohnbevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund	9
Abbildung 4:	Bevölkerung nach Staatsangehörigkeitsgruppen	10
Abbildung 5:	Akkulturationsmodell nach Berry (1990)	17
Abbildung 6:	Das österreichische Bildungssystem	24
Abbildung 7:	Ausländische Schüler/innen an österreichischen, burgenländischen und nordburgenländischen Schulen im Schuljahr	33
Abbildung 8:	Schüler/innen mit Migrationshintergrund an österreichischen, burgenländischen und nordburgenländischen Schulen im Schuljahr 2007/2008, in Prozent	33
Abbildung 9:	Wie erfolgreich sind Jugendliche mit Migrationshintergrund?	35
Abbildung 10:	Bildungserfolg als Indikator von Schüler/innen im Schulsystem	39
Abbildung 11:	Alter der befragten Jugendlichen zum Zeitpunkt der Einwanderung	51
Abbildung 12:	Kodierparadigma als Beispiel	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anteile der Schüler/innen mit Migrationshintergrund an allen Schüler/innen der jeweiligen Stichprobe nach Geburt im Inland oder Ausland.....	30
Tabelle 2:	15-jährige im Ausland geborene Schüler/innen nach Alter bei Niederlassung in Österreich 2006.....	31
Tabelle 3:	Schüler/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und mit nicht deutscher Muttersprache an österreichischen und burgenländischen Schulen im Schuljahr 2007/08	32
Tabelle 4:	Auswertungskategorien	59

Literaturverzeichnis

AVENARIUS, Hermann/**DITTON**, Hartmut/**DÖBERT**, Hans et al. (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung). Online unter: http://www.kmk.org/aktuell/bb_zusammenfassung.pdf (14.12.2009)

ATTESLANDER, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

AUERNHEIMER, Georg (1997): Interkulturelle Pädagogik – ein überflüssiges akademisches Steckenpferd? Online unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/artikel.html> (04.11.2009)

BADAWIA, Tarek (2002): Der Dritte Stuhl. Frankfurt a. M.: IKO.

BANDORSKI, Sonja (2008): Ethnische Identität als Ressource für die Bildung? In: Bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 1. Online unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-01/identitaet/> (10.01.2010)

BELLIN, Nicole (2008): Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BERRY, John W. (1990): Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brislin (Hrsg.): Applied cross-cultural psychology, Vol. 14, Newbury Park: Sage. S. 232-253

BERRY, John W./**KIM**, Uichol (1988): Acculturation and Mental Health. In: Dasen P., Berry J.W., Sartorius N., (Hrsg.) Health and Cross-Cultural Psychology. London. S. 207-235

BETZ, Tanja (2004): Schulerfolg = Bildungserfolg? Zur Analyse außerschulischer Bildungsbeteiligung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In Christian Alt (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Opladen: Leske + Budrich.

BIFFL, Gudrun (2003): Der Einfluss der Zuwanderung auf Österreichs Wirtschaft. In: IOM International Organization for Migration. Der Einfluss der Immigration auf die österreichische Gesellschaft. Österreichischer Beitrag im Rahmen der europaweiten Pilotstudie The Impact of Immigration on Europe's Societies. S. 17-36

BINDER, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Wien: LIT Verlag.

BM:BWK (Hrsg.) (2004): Lehrpläne der AHS- Oberstufe, BGBl. II Nr.277/2004. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13883/lp_ahs_beruf_13.pdf (03.11.2009)

BM:BWK (Hrsg.) (2009): Bildungsstatistik 2007/08. Online unter: http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXIV/AB/AB_00724/imfname_153647.pdf (03.11.2009)

BOOS-NÜNNING, Ursula/**KARAKASOGLU**, Yasemin (2006): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

BOUDON, Richard (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley.

BOURDIEU, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Krekel, R. (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt. Sonderband Nr. 2. Göttingen. S. 183-198

BOURDIEU, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.

BOURHIS, Richard Y./**MOISE**, Lena Celine/**PERREAULT**, Stephane et al. (1997): Immigration und Multikulturalismus in Kanada: Die Entwicklung eines interaktiven Akkulturationsmodells. In: Mummendey, A./Simon, B. (Hrsg.): Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber. S. 63-108

BREIT, Simone (2009): Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt. Graz: Leykam. Online unter: <http://www.bifie.at/pisa-2006-oesterreichischer-expertenbericht> (21.11.2009)

CABALLERO, Claudio (2009): Integration und politische Unterstützung: Eine empirische Untersuchung unter Ausländern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

CERI, Fatma (2008): Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund: Welche Folgen hat der schulische Umgang mit sprachlichen Differenzen auf die Bildungschancen? Kenzingen: Centaurus Verlag.

COLEMAN, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, 94. S. 95-120

CONSTANT, Amelie/ **ZIMMERMANN**, Klaus (2008): Integration von Migranten: Ethnische Identität bestimmt ökonomischen Erfolg. Online unter: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.89605.de/08-42-1.pdf (16.02.2010)

CURRLE, Edda (2004): Migration in Europa: Daten und Hintergründe. Stuttgart: Lucius & Lucius.

DIEFENBACH, Heike (2004): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DIEFENBACH, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DIEFENBACH, Heike/**NAUCK**, Bernhard (1997): Bildungsverhalten und strategische Praxis: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In: Pries, Ludger (Hrsg.) Transnationale Migration. Baden-Baden: Nomos Verlag. S. 277-291

DIE PRESSE PRINTAUSGABE (2009): Bildungsbericht: Ergebnisse in Kurzform (Presseaussendung vom 16.06.2009). Online unter: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/487504/index.do?from=suche.intern.portal> (23.10.2009)

DIE PRESSE PRINTAUSGABE (2009): Jeder dritte Sitzenbleiber hat Migrationshintergrund. (Presseaussendung vom 15.09.2009). Online unter: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/508371/index.do?from=suche.intern.portal> (23.10.2009)

EGGERT-SCHMID NOERR, Annelinde (2000): Wohin entwickelt sich die interkulturelle Pädagogik? In: King, V. / Müller, B. (Hrsg.) Adoleszenz und pädagogische Praxis. Freiburg i. Br.: Lambertus. S. 193-208

ERLER, Ingolf (Hrsg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag.

FELD, Katja/**FREISE**, Josef/**MÜLLER**, Annette (Hrsg.) (2004): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Sozialen Arbeit. Münster u.a.: LIT.

FLICK, Uwe/**VON KARDOFF**, Ernst/**STEINKE**, Ines (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FREISE, Josef (2004): Aspekte der Identitätsentwicklung zugewanderter Jugendlicher: allgemeine Spannungsfelder, das Problem der Diskriminierung und Konsequenzen für die Jugendhilfe. In: Feld, Katja/Freise, Josef/Müller, Annette (Hrsg.) (2004): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Sozialen Arbeit. Münster u.a.: LIT. S. 11-30

FOROUTAN, Naika/**SCHÄFER**, Isabel (2009): Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Online unter: http://www.bpb.de/publikationen/9XFFAQ,3,0,Hybride_Identit%E4ten_muslimische_Migrantinnen_und_Migranten_in_Deutschland_und_Europa.html#art3 (04.01.2010)

GAPP, Patrizia (2007): Konflikte zwischen den Generationen? Familiäre Beziehungen in Migrantenfamilien. In: Weiss, Hilde (Hrsg.) (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 131-154

- GEISEN**, Thomas (2007): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hrsg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechtskonstruktionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 27-60
- GELLNER**, Ernest (1995): Nationalismus und Moderne. Hamburg: Rotbuch Verlag.
- GEMENDE**, Marion/**SCHRÖER**, Wolfgang/**STING**, Stephan (1999): Zwischen den Kulturen: Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim.
- GIDDENS**, Anthony (1990): The Consequences of Modernity. Stanford: Stanford University Press.
- GIRTLER**, Roland (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien.
- GLASER**, Barney/**STRAUSS**, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GLICK SCHILLER**, Nina/**BASCH**, Linda/**BLANC-SZANTON**, Cristina (1992): Towards a Definition of Transnationalism. Introductory Remarks and Research Questions. In: dies. (Hrsg.) New York: New York Academic of Sciences. S. ix-xiv
- GOMOLLA**, Mechthild/**RADTKE**, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- GOMOLLA**, Mechthild (2005a): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster et al.
- GOMOLLA**, Mechthild (2005b): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts. S. 97-109. Berlin: ADB.
- GRANATO**, Mona (2004): Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. Online unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_feminisierung-migration_04-2004_granato.pdf (10.02.2010)
- GRANATO**, Mona/**SCHITTENHELM**, Karin (2003): Junge Migrantinnen zwischen Schule und Arbeitsmarkt – Ungleichheiten angesichts der Ausdifferenzierung einer Übergangsphase. In: Do Mar Castro Varela, Maria und Clayton Dimitria (Hrsg.) Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag. S. 109-127
- HALL**, Stuart (1990): Cultural Identity and Diaspora. In: Rutherford, Jonathan (Hrsg.): Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence and Wishart. S. 222-237
- HALL**, Stuart (1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität, Ausgewählte Schriften 2, hrsg. und übersetzt von Ulrich Mehlum et al. Hamburg: Argument. S. 180-222

HAN, Petrus (2005): Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: UTB für Wissenschaft.

HÄMMIG, Oliver (2000): Zwischen zwei Kulturen: Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration. Opladen.

HECKMANN, Friedrich (1981): Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität. Stuttgart.

HEIN, Kerstin (2006): Hybride Identitäten: Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa. Bielefeld: Transcript.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara/**UNTERWURZACHER**, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit: Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Werner Specht (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Wien: Leykam. S. 161-182

HILL, Paul (1990): Kulturelle Inkonsistenz und Stress bei der zweiten Generation. In: Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (1990): S. 101-126

HURLEMAN, Klaus (1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.

JURGENS, Jeffrey (2001): Shifting spaces: Complex Identities in Turkish-German migration. In: Pries, Ludger (Hrsg.): New Transnational Spaces. London and New York. S. 94-112

KLEINING, Gerhard (1995): Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Band 1. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

KONUK, Kader (1996): Unterschiede verbünden. Von der Instrumentalisierung von Differenzen. In: Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabriele (Hrsg.): Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien. S. 233-239

KRAUS, Marita (1997): Integration und Akkulturation. Eine methodische Annäherung an ein vielschichtiges Phänomen. In: Beer, Mathias/Kintzinger, Martin/Krauss, Marita (Hrsg.) (1997) Migration und Integration. Aufnahme und Eingliederung im historischen Wandel. Stuttgart. S. 11-25

KRISTEN, Cornelia/**GRANATO**, Nadia (2005): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.); Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration, Berlin (Bearb.), Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik, (Bildungsreform, 14), Bonn. S. 25-42

LAJIOS, Konstantin (1991): Familiäre Sozialisations-, soziale Integrations- und Identitätsprobleme ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Lajios, Konstantin (Hrsg.): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen. S. 43-54

LAMNEK, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band. 2. Methoden und Techniken. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.

LEGEWIE, Heiner (2004): Vorlesungen zur qualitativen Diagnostik und Forschung. Online unter: <http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/downloads.htm> (Stand: 10.12.2009)

LUTZ, Helma (1992): In zwei Welten denken und handeln. Migrantinnen in der Migrantinnen-Sozialarbeit – das Beispiel Niederlande. In: Schulz, Marion (Hrsg.): Fremde Frauen. Von der Gastarbeiterin zur Bürgerin. Frankfurt a. M. S. 64-80

MAKAROVA, Elena (2008): Akkulturation und kulturelle Identität. Eine empirische Studie bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz. Basel: Haupt.

MARKEFKA, Manfred (1995): Vorurteile, Minderheiten, Diskriminierung: ein Beitrag zum Verständnis sozialer Gegensätze. Berlin: Luchterhand.

MAYRING, Philipp (2000): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

MEAD, George Herbert (1968): Geist, Identität, Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

MICHEL, Andrea (2008): Resilienz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Kerner, Hans-Jürgen u. Marks, Eric (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Online unter: <http://www.praeventionstag.de/Dokumenation.cms/179> (24.02.2010)

NAUCK, Bernhard/**KOHLMANN**, Anette/**DIEFENBACH**, Heike (1997): Familiäre Netzwerke, Intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49. Jg. S. 477-499

NAUCK, Bernhard; **DIEFENBACH**, Heike; **PETRI**, Kornelia (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, 44 (5). S 701-722

PENITSCH, Regine (2003): Migration und Identität: Eine Mikro-Studie unter marokkanischen Studentinnen und Studenten in Berlin. Berlin: WeißenseeVerlag.

PERCHINIG, Bernhard (2003): Einwanderung und Integrationspolitik in Europa. In: Interkulturelles Zentrum (Hrsg.): Interkulturelles Zusammenleben und Integration als kommunalpolitische Herausforderung. Handbuch für die interkulturelle Gemeindearbeit.

POTT, Andreas (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess: Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.

PRIES, Ludger (2001): The Approach of Transnational Social Spaces: Responding to new Configurations of the Social and the Spatial. In: Ders. (Hrsg.): New Transnational Social Spaces. London und New York. S. 3-36

RAISER, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. In: Politics, Society and Community in a Globalizing World, Volume 6. Berlin: Lit Verlag.

REDFIELD, Robert/**LINTON**, Ralph/**HERSKOVITS**, Melville (1936): Memorandum for the study of Acculturation. American Anthropologist, Vol. 38, No.1. S. 149-152

REINDERS, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: ein Leitfaden. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH.

RIEGEL, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Frankfurt a. M.: IKO.

RIEGEL, Christine/**GEISEN**, Thomas (Hrsg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechtskonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SAID, Edward W. (1990): Narrative and Geography. In: New Left Review, 180. S. 81-100

SCHMID, Kurt (2003): Ausländische SchülerInnen in Österreich. ibw-Mitteilungen, Juli/August 2004. Online unter:
http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schm_143_04_wp.pdf (03.09.2009)

SCHOR, J. Bruno (2002): PISA: Herausforderung und Chancen zu schulischer Selbsterneuerung. Donauwörth.

SEIFERT, Wolfgang (1992): Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 44. Jg. S. 677-696

STATISTIK AUSTRIA (2008a): Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2008 (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres). Bevölkerung in Privathaushalten. Online unter:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033240.html (22.11.2009)

STATISTIK AUSTRIA (2008b): Bildung in Zahlen 2006/07. Tabellenband. Wien: Statistik Austria.

STATISTIK AUSTRIA (2009): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Online unter:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (22.11.2009)

STEINBACH, Anja / **NAUCK**, Bernhard (2000): Die Wirkung institutioneller Rahmenbedingungen für das individuelle Eingliederungsverhalten von russischen Immigranten in Deutschland und Israel. In: Metze, Regina (Hrsg.): Normen und Institutionen: Entstehung und Wirkungen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. S. 299-320

STRAUSS, Anselm (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.

STRAUSS, Anselm / **CORBIN**, Juliet (1996): Grounded Theory Methodology. An Overview. In: DENZIN, Norman K. / LINCOLN, Yvonna S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. London: Sage.

TREIBEL, Annette (1999): Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim und München: Juventa.

UNTERWURZACHER, Anne (2007): Ohne Schule bist du niemand! – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71-94

WEBER, Cora (1989): Selbstkonzept, Identität und Integration. Eine empirische Untersuchung türkischer, griechischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik. Berlin.

WEISS, Hilde (Hrsg.) (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WEISS, Hilde/UNTERWURZBACHER Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: Heinz Fassmann (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. S. 227-240

WELTER-ENDERLIN, Rosmarie (2006): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

WINKLER, Christoph (2007): Wege der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund. In: Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e. V. S. 24-104

WINTERSTEINER, Werner (2009): Für eine Poetik der Verschiedenheit an den Schulen. In: Integration im Fokus, Ausgabe 4/2009. Online unter: http://www.integrationsfonds.at/wissen/integration_im_fokus/integration_im_fokus_ausgabe_42009/thema_hat_die_jugend_eine_zukunft/fuer_eine_poetik_der_verschiedenheit_an_den_schulen/ (24.01.2010)

WITZEL, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim u. Basel, S. 227-255

WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1 (1). Online unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (29.12.2009)

Anhang

Gesprächsleitfaden

Übersicht:

- Migrationsgeschichte und Migrationsmotivation der Eltern
- Bildungsabschluss der Eltern
- Sprache
- Elementare und außerschulische Bildung
- Elterliche Bildungsentscheidungen
- Bildungserwartung der Eltern
- Wertorientierung der Eltern
- Beziehungen zu Geschwistern
- Beziehungen u Freund/innen
- Beziehungen zu Lehrer/innen und Mitschüler/innen
- Schulsituation
- Diskriminierungserfahrung und geschlechtsspezifische Unterschiede
- Wohnumfeld

Migrationsgeschichte und Migrationsmotivation der Eltern

Weißt du vielleicht, aus welchen Gründen deine Eltern ihr Herkunftsland verlassen haben und nach Österreich gekommen sind?

Kannst du mir vielleicht erzählen, welche Erwartungen sie in ihr Migrationsziel gesetzt haben?

Bildungsabschluss der Eltern

Weißt du, welchen Bildungsabschluss deine Eltern haben?

Sind sie in den Berufen tätig, die sie erlernt haben?

Sprache

Welche Sprache sprichst du mit deinen Eltern / deiner Familie?

Beherrscht du deine Muttersprache in Wort und Schrift?

In welcher Sprache träumst du / liest du Bücher?

Kommt es auch vor, dass du Internetseiten in deiner Muttersprache abrufst?

Elementare und außerschulische Bildung

Wie verbringst du deine Freizeit?

Bist du in Vereinen dabei?

Warst du schon einmal in Ferienlagern?

Elterlicher Hintergrund / Bildungsentscheidungen

Wie verstehst du dich mit deinen Eltern? Hast du ein gutes Verhältnis zu ihnen?

Haben dich deine Eltern während der Schulzeit unterstützt? Wenn ja, wie und wobei?

Waren sie dir nach Beendigung der Volksschule bei der Wahl des Schultyps behilflich?

Haben sie entschieden, in welche Schule du nach der Volksschule wechselst oder haben sie dir diese Entscheidung selbst überlassen?

Wobei konnten dir deine Eltern vielleicht nicht helfen? Gab es Situationen, wo dir ihre Hilfe oder Unterstützung gefehlt hat?

Bildungserwartung der Eltern

Wie wichtig sind deinen Eltern deine schulischen Leistungen? Interessieren sich deine Eltern dafür?

Welche Erwartungen haben deine Eltern im Hinblick auf deine Schullaufbahn an dich?

Wertorientierung

Welche Werte haben dir deine Eltern vermittelt?

Wie hältst du's mit der Religion?

Haben dich deine Eltern religiös erzogen?

Beziehungen zu Geschwistern

Wie verstehst du dich mit deinen Geschwistern?

Welche Rolle nehmen sie in deinem Leben ein?

Haben sie dich während deiner Schulzeit unterstützt?

Kannst du dich mit schulischen Fragen an sie wenden?

Beziehungen zu Freund/innen

Welche Rolle nehmen deine Freund/innen in deinem Leben ein?

Wie haben sie dich während deiner Schulzeit geprägt?

Wie und wobei haben sie dich unterstützt? Haben sie eine Rolle beim Übergang von der Volksschule in die Hauptschule bzw. ins Gymnasium gespielt?

Wo triffst du dich mit deinen Freunden am liebsten?

Redest du mit deinen Freunden auch über eure berufliche Zukunft? Hast du Vorbilder, die dich prägen bzw. geprägt haben?

Beziehungen zu Lehrer/innen und Mitschüler/innen

Inwiefern hast du durch deine Lehrer/innen Unterstützung erfahren?

Wenn ja, wie haben sie dich unterstützt? Wie war die Beziehung zu deinen Mitschüler/innen?

Welche Unterstützung hast du von deinen Lehrer/innen vermisst bzw. hättest du noch gerne gehabt?

Schulsituation

In welchen Gegenständen bist du besonders gut?

Wo liegen deine Schwächen?

Wie schätzt du dich in naturwissenschaftlichen Fächern / Sprachen ein?

Ist es einmal vorgekommen, dass du in einem bestimmten Fächern Nachhilfe gebraucht bzw. in Anspruch genommen hast?

Nimmst du am Turnunterricht / an Schikursen / Sommersportwochen teil bzw. hast du daran teilgenommen?

Diskriminierungserfahrung und geschlechtsspezifische Unterschiede

Ist es vorgekommen, dass du aufgrund deiner Herkunft ungerecht behandelt worden bist (seitens Lehrer/innen bzw. Mitschüler/innen)? Wenn ja, kannst du dich vielleicht an bestimmte Situationen erinnern?

Hat es Situationen gegeben, in denen du dich benachteiligt gefühlt hast?

Wirst du in der Schule akzeptiert, so wie du bist?

Glaubst du, dass es förderlich oder eher hinderlich für deine bisherige Schullaufbahn war, dass du einen Migrationshintergrund hast?

Gibt es Situationen in denen du dir wünschst, kein Mädchen bzw. kein Junge zu sein?

Wohnumfeld

Fühlst du dich in deinem persönlichen Umfeld wohl?

Würdest du lieber, in einer anderen Stadt bzw. in einem anderen Dorf wohnen?

Bist du mit den Angeboten (Sporteinrichtungen, Cafés,...) in deinem Wohnumfeld zufrieden?

Finanzielle Situation der Familie

Wie schätzt du die finanzielle Situation deiner Familie ein?

Gab es vielleicht Situationen, die diesbezüglich nicht einfach für dich waren?

Abschließende Fragen

Stell dir vor, wir machen eine Blick in die Zukunft und haben jetzt das Jahr 2020.

Welches Bild kommt dir in den Sinn? Welche Wünsche und Erwartungen hast du?

Welchen Beruf übst du aus?

Was ist für dich im Beruf wichtig, um glücklich zu sein?

Hast du Kinder/ eine Familie?

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Kathrin Kodydek
Geburtsdatum: 25. Februar 1985
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildungsweg:

2004 - 2010 Lehramtsstudium Geographie & Wirtschaftskunde
und Englisch an der Universität Wien

2003 - 2004 Auslandsstudienjahr in Santa Barbara, USA

1995 - 2003 Bundesgymnasium Mattersburg

1991 - 1995 Volksschule Schattendorf

Berufserfahrung/Praktika:

10/2009 - 06/2010 Diakonie – Evangelischer Flüchtlingsdienst Österreich,
Mödling: Kursleiterin für Englisch

08/2008 - 09/2009 Bank Austria UniCredit Group, Wien:
Freie Dienstnehmerin

04/2008 Fachdidaktisches Praktikum in Folkestone, Südengland:
Kooperationsprojekt mit dem Gymnasium Rahlgasse

02/2008 - 04/2008 Fachbezogenes Praktikum für das Unterrichtsfach
Geographie und Wirtschaftskunde im Gymnasium
Kenyongasse, Wien

02/2007 - 03/2007 Fachbezogenes Praktikum für das Unterrichtsfach
Englisch in der Vienna Business School
Schönborngasse, Wien

Zusatzausbildung:

10/2008 – 06/2009 Ausbildung zur Koordinatorin für Berufs- und
Studienwahlvorbereitung am Institut für Geographie
und Regionalforschung, Universität Wien

Erklärung

Ich versichere

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, im März 2010

.....