



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die schulische und berufliche Entwicklung von Mädchen
mit türkischem Migrationshintergrund und Aspekte ihres
Selbstbilds

Verfasserin

Sonja Messeritsch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienbuchblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer

Eideswörtliche Erklärung

Ich versichere,

1. dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
2. dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Inhalt

1	Einleitung.....	4
1.1	Entwicklung der Problemstellung.....	4
1.2	Methodische Vorgehensweise	5
1.3	Pädagogische Relevanz, Aktualität und neue Aspekte	5
1.4	Gliederung der Arbeit	6
I	MIGRANTEN UND MIGRANTINNEN IN ÖSTERREICH.....	8
2	Bevölkerung mit Migrationshintergrund	8
2.1	Definition der Bevölkerung mit Migrationshintergrund	8
2.2	Die erste, zweite und dritte Generation.....	9
2.3	Die Arbeitskräftewanderung in Österreich.....	10
2.3.1	Ursachen für Migration	12
2.4	Migrationsforschung	12
2.4.1	Frauen und Mädchen in der Migrationsforschung.....	13
3	Bildung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund	16
3.1	Statistischer Überblick und Vergleich der Schulwahl	17
3.2	Bildungswege der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund	19
3.2.1	Erklärungsansätze zwischen Tradition und Fortschritt	20
3.2.2	Frauen mit türkischem Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt	22
3.3	Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund	24
3.3.1	Einbürgerung.....	24
3.3.2	Schulwahl und Laufbahnentscheidungen	25
3.3.3	Rahmenbedingungen der Institution Schule.....	27
3.3.4	Sprache	28
3.3.5	Schichtzugehörigkeit.....	30
3.3.6	Sozialer Status und Peergroup	31
3.3.7	Familie.....	32
3.3.8	Religion	35
3.3.9	Lehrpersonen und Beratungseinrichtungen	36
3.3.10	Zusammenfassung und Ausblick	36
II	SELBSTBILD UND IDENTITÄT	38
4	Das Selbstbild und das Selbstkonzept	38

4.1 Die Entstehung des „Selbst“	38
4.2 Das statische und das dynamische Selbstbild.....	41
4.3 Selbstkonzepte bei Jugendlichen	42
4.4 Identität.....	43
4.4.1 Identitätsfindung und Identitätsdiffusion	45
4.5 Migration und ihr Einfluss auf die Identität	46
4.5.1 Identität im Familienverband im Kontext der Migration	48
4.5.2 Identität der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Peergroups.....	50
4.5.3 Bewältigungsstrategien der Migranten und Migrantinnen	51
III EMPIRISCHE FORSCHUNGSMETHODIK	53
5 Methodologie – Konzeption des Untersuchungsdesigns	53
5.1 Narratives Interview mit unterstützendem Leitfaden.....	53
5.2 Organisation, Durchführung und Untersuchungssituation.....	55
5.3 Soziobiografische Daten der Probandinnen	56
5.4 Schule und Ausbildung	58
5.4.1 Bezugspersonen und Ratgeber in Bezug auf Schule und Beruf	75
5.5 Familie.....	81
5.5.1 Aufgabenverteilung in der Familie	88
5.5.2 Freizeitgestaltung und Peergroup.....	90
5.6 Das Selbstbild der Mädchen	98
5.6.1 Die Herkunft und ihr Einfluss auf die Mädchen	98
5.6.2 Die Religion und ihr Stellenwert für die Mädchen	105
5.6.3 Stellenwert der Kultur	113
5.6.4 Die Selbsteinschätzung der Mädchen.....	117
5.6.5 Die Vorbilder der Mädchen	127
5.6.6 Die Zukunftspläne und Träume der Mädchen	131
6 Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen.....	135
7 Diskussion: Rückblick auf die Forschungssituation und Ausblick für zukünftige Studien...	143
8 Literatur.....	146
9 Anhang.....	162
9.1 Abbildungsverzeichnis	162
9.2 Abstract	163
9.3 Interviewleitfaden	164
9.4 Lebenslauf	166

1 Einleitung

1.1 Entwicklung der Problemstellung

Ausgehend von der aktuellen Diskussion über die Zuwanderung und die Bildungschancen von Migrantinnen und Migranten in Österreich erachtet die Autorin eine Auseinandersetzung mit der Lage der bestehenden, migrantischen Bevölkerung in Österreich als wichtigen Punkt. Österreich besitzt einen der höchsten Anteile an Zuwanderern und Zuwanderinnen in der Europäischen Union. Ohne Zuwanderung hätte es in den letzten Jahrzehnten kein Bevölkerungswachstum mehr gegeben (vgl. Lebhart & Marik-Lebeck, 2007, S. 181; Statistik Austria, 2011, S. 12). Zuwanderung besitzt einen großen Stellenwert in Bezug auf die Aufrechterhaltung unserer Wirtschaft. Dadurch ist es unausweichlich, sich mit der Situation der Nachkommen der GastarbeiterInnen in Österreich auseinanderzusetzen, da die jugendliche Bevölkerung mit Migrationshintergrund unter 15 Jahren einen Anteil von 20 Prozent ausmacht. Im Gegensatz dazu beträgt der Anteil der inländischen Vergleichsgruppe 17 Prozent (vgl. Lebhart & Marik-Lebeck, 2007, S. 181, 188). Eine gesicherte Bildungs- und Berufslaufbahn der Jugendlichen mit Migrationshintergrund trägt somit wesentlich zur Aufrechterhaltung unseres Systems bei. In der vorliegenden Arbeit legt die Autorin den Fokus auf die persönliche Sicht der Jugendlichen und ihre Bestrebungen, in unserer Gesellschaft autonom zu werden, und wie Bildung zu ihrer eigenen Identitätsentwicklung einen wesentlichen Beitrag leisten könnte. Ziel dieser Arbeit soll es sein, die Bildungs- und Berufslaufbahn von jungen Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund darzustellen sowie herauszufinden, welchen Einflüssen diese Bildungsentscheidungen obliegen.

Aus der angeführten Zielsetzung können folgende Forschungsfragen abgeleitet werden:

- Auf welchen Entscheidungen basiert die Schul- und Berufslaufbahn der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund?
- Wie gestaltet sich das Selbstbild der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Selbstbild der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund und ihrer Entscheidung für eine bestimmte Schul- und Berufslaufbahn?

1.2 Methodische Vorgehensweise

In der theoretischen Abhandlung werden anhand der Auseinandersetzung mit der relevanten, wissenschaftlichen Literatur und aktuellen Quellen der österreichischen Medienlandschaft die Themen Migration, die Gastarbeitersituation in Österreich, die Bildungssituation der migrantischen Bevölkerung und im weiteren Verlauf das Selbstbild - mit dem Fokus auf die Migrationserfahrungen und ihre Auswirkungen auf die Identität der Betroffenen - dargestellt. Im empirischen Teil der Arbeit werden anhand vier qualitativer Interviews mit Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund die persönliche Berufs- und Bildungswahl im erlebten, gesellschaftspolitischen Kontext, die ausschlaggebenden Entscheidungsfaktoren und die eigene Einschätzung der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund untersucht.

Durch die qualitative Herangehensweise in der vorliegenden Forschungssituation wird eine Annäherung an die Lebenswelten der Befragten möglich. Diese Methode schafft einen freien Zugang zu Sichtweisen, Einstellungen und persönlichen Erfahrungen der Interviewpartnerinnen. Weiters bietet diese Art der Befragung Raum und Möglichkeiten für Nachfragen bzw. Rückfragen. Fuhs (2007) versteht die qualitative Forschungsmethode als geeignetes Instrument, um „Qualitäten komplexer Phänomene zu erforschen“ (S. 18). Der Autor gibt an, dass die qualitative Forschung immer mindestens zwei Welten als Ausgangspunkt besitzt, und meint damit „zum einen die Herkunftswelt des Forschers und zum anderen jene Welt, die aus der Perspektive der Herkunftswelt des Forschers unbekannt oder erklärungsbedürftig ist“ (Fuhs, 2007, S. 18f). Auf den Punkt gebracht, heißt das bei Fuhs (2007): „Qualitative Forschung kann also im weitesten Sinne als eine theoretisch geleitete und methodisch systematisch kontrollierte Form der wissenschaftlichen Arbeit an der Grenze zweier Bedeutungswelten verstanden werden“ (S. 19).

1.3 Pädagogische Relevanz, Aktualität und neue Aspekte

In der aktuellen österreichischen Bildungspolitik stellen migrationsspezifische Themen eine Randgruppenproblematik dar und erfahren nur selten öffentliche Aufmerksamkeit. Unter anderem kritisiert Fassmann (2007, S. 228) Österreich anhand der wenig zukunftsorientierten Integrationspolitik. Boos-Nünning und Karakasoglu (2005, S. 13) verdeutlichen die Problematik indem sie angeben, dass die Anzahl der Migranten und Migrantinnen die eine höhere Schule besuchen deutlich geringer ist als bei Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Die genannten Autorinnen verweisen hier vor allem auf junge, männliche und weibliche Migranten mit türkischen Wurzeln, deren Bildungserfolge als besonders kritisch bewertet werden (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005, S. 13). Diese Aussagen von Boos-Nünning und Karakasoglu (2005, S. 13) geben Anlass zu einer differenzierteren Betrachtung bezüglich dem niedrigen Ausbildungsstandard türkischer Migranten und Migrantinnen.

Der Übergang von der Pflichtschule zu einer höheren Schule beziehungsweise die Entscheidung für eine Berufsausbildung, wie etwa eine Lehre, stellt einen großen Schritt für die Lebensplanung aller Schüler und Schülerinnen dar (vgl. Pollmann, 1996, S. 17). Haben diese einen Migrationshintergrund, besitzen sie durch ihre kulturelle und soziale Herkunft zusätzlich zum allgemeinen Druck des Überganges, unterschiedliche Deutungsmuster die ihr Selbstbild und ihre weiteren Entscheidungen beruflicher und schulischer Sicht beeinflussen (vgl. Universität Hamburg, n.d.). Die anstehenden Überlegungen in der wissenschaftlichen Arbeit beinhalten familiäre, kulturelle, religiöse, soziale und gesellschaftliche Hintergründe der betroffenen Migrantinnen und welche Rolle diese Faktoren im Selbstbild einnehmen. Der neue Blickwinkel - welcher zusätzlich auf Aspekte des Selbstbildes der Mädchen Bezug nimmt - soll ein Verständnis für die lebensweltliche bzw. kulturelle Einbettung ihrer Entscheidungen sowie eine bessere Nachvollziehbarkeit der individuellen, getroffenen Bildungs- und Berufsentscheidungen ermöglichen. Dieser Fokus auf Aspekte des Selbstbilds von Migrantinnen zeigt ein Bild von innerpsychischen Strukturen, wodurch ein weitgehend neuer Aspekt bezüglich der Bildungs- und Lehrstellenwahl aufgezeigt werden kann. Somit kann ein Beitrag zu einem Erkenntnisfortschritt - in Bezug auf das Verständnis der lebensweltlichen Umstände und deren Einfluss auf diese Entscheidungen - geleistet werden.¹

1.4 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile, wobei sich der erste Abschnitt mit den Migranten und Migrantinnen in Österreich beschäftigt. Hier wird beleuchtet, nach welchen Merkmalen die Bevölkerung mit Migrationshintergrund definiert und eingeteilt wird. Es wird die Geschichte der Migration in Österreich wie zum Beispiel die Arbeitskräftewanderung erklärt und Einblick in die wissenschaftliche Migrationsforschung gegeben. Die Ausführungen gehen hierbei von der klassischen Migrationsforschung als wissenschaftliche Methode bis zur Rolle des weiblichen Geschlechts in der Migrationsgeschichte. Danach wird auf die allgemeine Bildungssitua-

¹ Details zu den Erkenntnisfortschritten und der pädagogischen Relevanz der vorliegenden Forschungsarbeit befinden sich in Kapitel 6 und 7.

tion der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und die Situation der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund Bezug genommen. In den Ausführungen geht es darum, Erklärungsansätze für die schwierige Ausgangssituation der Zielgruppe zu finden und spezifische Einflussfaktoren auf die Bildungschancen aufzuzeigen.

Der zweite Hauptteil widmet sich dem Selbstbild bzw. der Selbstkonzeption und der Entstehung von Identität, um die Grundlage für das Verständnis der Identitätsbildung zu schaffen. Es werden Selbstkonzeptmodelle von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie das Phänomen Migration als Einflussfaktor auf die Identität der Betroffenen beleuchtet.

Im dritten Abschnitt findet die empirische Überprüfung der Ergebnisse, anhand von vier qualitativen Interviews mit 13- bis 18-jährigen Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund, statt. Einleitend wird die Forschungsmethode erläutert und die aktuelle Untersuchungssituation beschrieben. Hier liegt der Fokus auf der Wiedergabe und der Analyse sowie Interpretation der relevanten Themen bzw. Textpassagen der Interviews. Abschließend werden die Ergebnisse der Forschungsfragen zusammengefasst und ein Ausblick auf zukünftige und ähnliche Forschungssituationen gegeben.

I MIGRANTEN UND MIGRANTINNEN IN ÖSTERREICH

2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Dieses Kapitel liefert Einblicke bezüglich Differenzierung und Einteilung der migrantischen Bevölkerung in Österreich. Wie sich die Begriffe „erste“, „zweite“ sowie „dritte Generation“ generieren, da in der Literatur und auch in der vorliegenden Arbeit darauf Bezug genommen wird, soll erklärt werden. Die Forschungsthematik der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die Nachkommen der GastarbeiterInnen in Österreich, deshalb liefert der nächste Abschnitt einen geschichtlichen Überblick bezüglich der stattgefundenen Arbeitskräftewanderung. Weiter werden die Ursachen für den Entschluss zur Migration näher beleuchtet. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Migration – welche aufgrund der weltweiten Wanderungsproblematik aktuell und wichtig wurde – liefert wichtige Anhaltspunkte und gibt Aufschluss über ihre Forschungsinhalte im darauffolgenden Abschnitt über die Migrationsforschung. Der Abschluss dieses Kapitels ist – im Sinne der Forschungsthematik – auf die spezielle Problematik des weiblichen Geschlechts in der Migrationsforschung gerichtet.

2.1 Definition der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Da in Österreich die Staatsbürgerschaft aufgrund der Abstammung vergeben wird – und nicht aufgrund des Geburtsorts –, wird der Status der ausländischen Staatsangehörigen weitergegeben (vgl. Marik-Lebeck, 2007, S. 173; Stagl, 2007, S. 11). In Zahlen ausgedrückt, handelt es sich in Österreich um einen Anteil von 10,7 Prozent an ausländischen Staatsangehörigen an der Gesamtbevölkerung (vgl. Statistik Austria, 2011, S. 13).

Als erste Möglichkeit der Einteilung beschreibt die Statistik Austria die Kategorie der ausländischen Staatsangehörigen. Diese Gruppierung umfasst Personen die „keine österreichische Staatsbürgerschaft“ vorweisen können.² Die „im Ausland geborene Bevölkerung“ stellt die zweite Kategorie dar. Hier wird die Herkunft der Person anhand ihres Geburtslandes definiert. Das Geburtsland „ist im Gegensatz zur Staatsangehörigkeit, die zum Beispiel durch Einbürge-

² Kritik an dieser Bezeichnung übt Perchinig (2007, S. 8), denn dieser sieht die Einbürgerung zwar als wichtigen „Zwischenschritt im Niederlassungsprozess“, kritisiert jedoch die Analysen, die auf Basis der Staatsbürgerschaft getroffen werden, anstatt den eigentlichen Migrationshintergrund zu berücksichtigen.

nung gewechselt werden kann, ein unveränderliches Merkmal“ (Statistik Austria, 2010, S. 20). Die Definition „Bevölkerung ausländischer Herkunft“ umfasst die Staatsangehörigkeit und das Geburtsland der Personen. Das bedeutet, es kann zusätzlich zu den „Ausländerinnen und Ausländern“ die Gruppe der im Ausland geborenen und inzwischen eingebürgerten Staatsangehörigen berücksichtigt werden (Statistik Austria, 2010, S. 20).

Lebhart und Marik-Lebeck (2007) betonen, dass die ausländische und eingebürgerte Bevölkerung in Österreich eines gemeinsam haben: „Sie ist aus dem Ausland zugewandert oder zumindest mittelbar von der Tatsache betroffen, dass die Eltern bzw. Großeltern ihr ursprüngliches Herkunftsland verlassen haben. Diese Personengruppe kann durch die Kombination der Merkmale ‚Geburtsland‘ sowie ‚aktuelle Staatsangehörigkeit‘ identifiziert werden“ (S. 165). Die vierte Kategorie, welche laut Statistik Austria beschrieben wird, handelt von der „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ (Statistik Austria, 2010, S. 20). Dieser Begriff umfasst alle Personen „deren Eltern im Ausland geboren sind, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit“ (Statistik Austria, 2010, S. 20; Integrationsfonds).

Diese Einteilung gibt Aufschluss über die Komplexität der Einordnung von Menschen mit ausländischen Wurzeln. In der vorliegenden Arbeit wird hauptsächlich mit dem Begriff „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ gearbeitet, da in der relevanten Literatur nicht kontinuierlich auf die oben angeführte Einteilung Rücksicht genommen wird.

2.2 Die erste, zweite und dritte Generation

Die Statistik Austria geht von 1,082 Millionen Menschen der ersten Generation in Österreich aus. Diese erste Generation der MigrantInnen ist im Ausland geboren und zog nach Österreich zu. Die zweite Generation umfasst knapp 385.000 Personen und bezeichnet die „in Österreich geborene[n] Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort“ (Statistik Austria, 2010, S. 20). Angehörige der zweiten Generation sind entweder bis zum vierten Lebensjahr nach Österreich eingewandert oder kamen, im Fall der türkischen Einwanderer und Einwanderinnen, bereits in Österreich als Kinder von in der Türkei geborenen Eltern zur Welt (vgl. Weiss, 2007, S. 417). Sie haben aber auf jeden Fall die Bildungsinstitutionen in Österreich durchlaufen. Zusätzlich zur ersten und zweiten Generation wird in der Literatur auch von einer dritten Generation gesprochen. Polat (2000) liefert eine Definition der zweiten und dritten Generation der türkischen Migranten und Migrantinnen:

Unter der zweiten und dritten Generation türkischer Migranten werden in der deutschen Migrationsforschung gemeinhin die Kinder von Arbeitsmigranten verstanden, die seit den sechziger Jahren nach Deutschland angeworben wurden. Diese Kinder bzw. Jugendlichen bilden hinsichtlich ihres Einreisalters in Deutschland, ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland, ihres Geburtslandes (Türkei oder Deutschland), ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung, schließlich ihres Gefühls von sozialer bzw. kultureller Zugehörigkeit eine heterogene Gruppe. (S. 11)

Diese Heterogenität der zweiten und dritten Generation setzt sich aus den Altersunterschieden der Personen während der Migration, der unterschiedlichen Aufenthaltsdauer, der Bildungsvoraussetzungen und dem Lebenswandel der Betroffenen zusammen. Das bedeutet, dass eine Vereinheitlichung unter dem Begriff der zweiten und dritten Generation schwer nachvollziehbar ist (vgl. Stagl, 2007, S. 14). Luchtenberg sieht in den Begriffen der zweiten und dritten Generation ebenso eine Problematik, da diese nur eine scheinbare Kontinuität aufweisen. Sie führt an, dass diese Bezeichnungen durch ein Heiratsverhalten durchbrochen werden können, denn „wird ein Ehepartner aus dem Herkunftsland gewählt, so kann in jungen Familien ein Elternteil zur ersten Generation gehören, während der oder die andere zur zweiten Generation zählt“ (Luchtenberg, 1998, S. 71).

2.3 Die Arbeitskräftewanderung in Österreich

Hahn führt an, wie das Land Österreich durch Heiratspolitiken, Kriege, Schenkungen und Erbschaften beständig erweitert bzw. verändert wurde. Die Autorin schreibt Österreich aufgrund seiner zentralen Lage beständige „Zu-, Ab- und Transitwanderungen“ zu, welche das Bevölkerungswachstum und die kulturelle Vielfalt maßgeblich bestimmen (Hahn, 2007, S. 171).³ Wie in vielen europäischen Staaten herrschte auch in Österreich in den 1950er und 1960er Jahren durch den Wirtschaftsaufschwung nach dem Zweiten Weltkrieg ein akuter Arbeitskräftemangel (vgl. Lebhart & Marik-Lebeck, 2007, S. 166). In Österreich wurde 1962 ein Abkommen mit Spanien, 1964 mit der Türkei sowie 1966 mit Jugoslawien und 1970 ein Anwerbeabkommen mit Tunesien abgeschlossen, womit ein Grundstein für die Arbeitsmigration gelegt wurde (vgl. Viehböck, 1994, S. 23). Die Wirtschaft benötigte vor allem in den Bereichen Leder, Textil, Baubranche, Gaststättenwesen, Bekleidung und Schuhe, in der metallverarbeitenden Industrie,

³ Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es in Österreich aufgrund der schlechten ökonomischen Lage seitens der jüngeren Bevölkerung zu vielen Auswanderungen. Die Auswanderung der Österreicher und Österreicherinnen wurde von den Landesarbeitsämtern unterstützt und fand vor allem nach Kanada, Australien, den USA, die Schweiz, Schweden und Deutschland statt (vgl. Hahn, 2007, S. 183).

Stein und Glaswaren, Holzverarbeitung und Chemie Unterstützung von ausländischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Sobald die Wirtschaft die Arbeiter und Arbeiterinnen nicht mehr benötigte, wurden sie in ihr Heimatland geschickt, um bei Bedarf wieder nach Österreich geholt zu werden; damit erübrigten sich etwaige arbeitsrechtliche Forderungen (vgl. Stagl, 2007, S. 7). Das Rotationsprinzip, welches die Einwanderung regulierte, regelte die befristete Arbeitserlaubnis, den vorherbestimmten Arbeitsplatz und die davon abhängige Aufenthaltserlaubnis. Castro Varela und Clayton beschreiben die systematisch vorgenommene, abgeschottete Wohnsituation der Arbeiter und Arbeiterinnen und die im Herkunftsland gründlich durchgeführten Gesundenuntersuchungen, welche die Arbeitsfähigkeit und die Hygiene (in Bezug auf Seuchen) bestätigen sollte (vgl. Castro Varela & Clayton, 2003, S. 15).

Die Annahme, dass der Aufenthalt der Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen in Österreich temporär begrenzt ist, erwies sich als Irrtum. Nach dem Anwerbestopp 1974 entschieden sich viele zugezogene Arbeitskräfte, ihre dauerhafte Niederlassung nach Österreich zu verlagern, und veranlassten zusätzliche Familiennachzüge aus ihren Heimatländern. In späterer Folge führten politische Umbrüche Anfang 1990 im ehemaligen Jugoslawien zu weiteren Zuzügen nach Österreich. Gleichzeitig bestand eine erhöhte Nachfrage seitens des österreichischen Arbeitsmarktes nach weiteren Arbeitskräften (vgl. Lebhart & Marik-Lebeck, 2007, S. 146, 166). Im Gegensatz zu den sechziger und siebziger Jahren, wo die Arbeitskräftewanderung stattfand, wanderten in den achtziger und neunziger Jahren nach und nach die Kinder der Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen nach Österreich ein (vgl. Biffel, 2006, S. 15). Auch Lebhart und Marik-Lebeck führen an, dass die Einwanderung – unter anderem aus der Türkei – großteils durch Familiennachzüge bzw. Familienmigration getragen wird (vgl. Lebhart & Marik-Lebeck, 2007, S. 162).⁴ Biffel gibt ebenso wie Hahn⁵ an, dass es sich hierbei um einen ersten Schritt Österreichs in Richtung Einwanderungsland handelte (vgl. Hahn, 2007, S. 184). Der Anteil der Staatsbürger und Staatsbürgerinnen aus dem übrigen Europa wie Bulgarien, Rumänien, der Ukraine und der Russischen Föderation zeigt auch in Österreich einen höheren Wanderungssaldo als noch vor acht bis zehn Jahren (vgl. Lebhart & Marik-Lebeck, 2007, S. 162). Biffel gibt hierfür als Grund den Fall des Eisernen Vorhangs und die verstärkte EU-Integration sowie vermehrte Flüchtlingsströme und die zunehmende, internationale Mobilität an (vgl. Biffel, 2006, S. 7).

⁴ Der Zuzug der Kinder nach Österreich erfolgte vor allem durch eine vorausgehende Reduzierung der Kinderbeihilfe seitens des Ursprungslandes für die im Heimatland verbliebenen Nachkommen (vgl. Biffel, 2006, S. 15).

⁵ Hahn nennt die Periode um 1960 als maßgeblich für die Bezeichnung Österreichs als Einwanderungsland (vgl. Hahn, 2007, S. 184).

2.3.1 Ursachen für Migration

Die wichtigste Ursache der freiwilligen Migration, zu der die Arbeitsmigration zählt, sieht Schönplflug in der Arbeitssuche, der politischen Situation und danach erst in der persönlichen Situation. „In der Regel führen kritische Lebensereignisse im Herkunftsland erst zu Binnenwanderungen: z. B. Arbeitslosigkeit von der ländlichen Gegend in die industriereicheren großstädtischen Randgebiete“ (Schönplflug, 2003, S. 516f). In den Großstädten bietet der Arbeitsmarkt nicht für alle ein gesichertes Auskommen, was für die Personen eine Migration in ein anderes Land bedeutet. Schönplflug bemerkt auch kulturbedingte Werte in Bezug auf Arbeit, indem sie schreibt: „Wanderungen in schwierigen Arbeitsmarktsituationen werden u. a. dann realisiert, wenn der Wert einer Person und ihrer sozialen Rolle durch die Arbeit und das aus ihr bezogene Einkommen definiert ist“ (Schönplflug, 2003, S. 517). Schönplflug (2003) verweist in dieser Hinsicht auf Migranten, die aus der ländlichen Türkei kommen und als Familienoberhäupter das Einkommen erwirtschaften müssen:

Im erweiterten patriarchalen Familiensystem stellen die Familienoberhäupter die Einkommensquelle für die Kernfamilie und oft darüber hinaus auch für andere Familienmitglieder dar. Können sie ihrer gesellschaftlich definierten Verpflichtung im regionalen Kontext nicht nachkommen, bleibt oft nur die Arbeitsmigration, wie im Falle von Migranten aus der ländlichen Türkei. (S. 517)

2.4 Migrationsforschung

Die Migrationsforschung beginnt mit dem Modell von Park und Thomas, die den Begriff „Chicago School“ prägten. Beiwl, Galehr und Schmid (1995, S. 13f) beschreiben die soziologische Herangehensweise der Forscher, indem diese sich mit den Folgen der Migration und mit der Bedeutung von Zuwanderung „für die Entwicklung nordamerikanischer Großstädte“ befassen. Der Name Chicago School entwickelte sich in Amerika, da sich die Bevölkerung in Chicago zwischen 1850 und 1930 ver Hundertfachte. Aus diesem Grund konnten wichtige und wertvolle empirische Daten in Bezug auf das hohe Bevölkerungswachstum und den daraus resultierenden sozialen und ökonomischen Konflikten gewonnen werden. In diesem Konzept stellt die Assimilation die letzte Stufe der Erreichbarkeit seitens der zweiten und dritten Einwanderungsgeneration dar (vgl. Beiwl, Galehr & Schmid, 1995, S. 17). Diese These wurde im Laufe der migrationsspezifischen Forschung kritisiert und verworfen, da keine Anzeichen bestehen, „daß ein Prozeß der Assimilation automatisch in Gang kommt“, und unter anderem Diskriminierungen

und Vorurteile sowie Ungleichheiten in sozioökonomischen Bereichen bestehen bleiben (Beiwl, Galehr & Schmid, 1995, S. 20).

Bade schreibt der Migrationsforschung drei grundlegende Aufgaben zu: „Eine erste Aufgabe ist es, das Wanderungsgeschehen zu untersuchen im Blick auf Volumen, Verlaufsformen und Strukturen.“ Als zweite Aufgabe sieht der Autor es an „das Wanderungsverhalten zu untersuchen und nach Möglichkeit zu differenzieren“ (Bade, n. d., S. 10). Hier sollen die „Schub- und Anziehungskräfte in den geographischen und sozialen Ausgangs- und Zielräumen“ untersucht sowie die „Wanderungsabsichten“ näher beleuchtet werden. Weiters spielen in dieser Kategorie „transkulturelle Identitäten“ und Phasen der „Akkulturation, Integration und Assimilation“ eine große Rolle (Bade, n. d., S. 11). Als dritte Aufgabe der Migrationsforschung sieht Bade, das „Wanderungsgeschehen und Wanderungsverhalten [in die] Entwicklung von Bevölkerung und Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur von Ausgangs- und Aufnahmeräumen [einzubetten]“.

Gölbol sieht die Migrationsforschung als Antwort auf gesellschaftliche Problemlagen, da die Mehrheitsbevölkerung die Integrationsfrage kritisch betrachtet. In ihrer Abhandlung führt sie an, dass der Bedarf eines Perspektivenwechsels einen großen Stellenwert einnimmt, weil eine bloße Gegenüberstellung der Kulturen eine Marginalisierung mit sich bringt. Nach ihrer Auffassung lässt die bisherige Forschung die Migranten und Migrantinnen selbst kaum zu Wort kommen und erscheint eher defizitorientiert (vgl. Gölbol, 2007, S. 20f). Gölbol (2007, S. 22) beschreibt die qualitative Migrationsforschung als wichtigstes Element zur Erforschung der sozialen Welt der Betroffenen, da ihnen dadurch eine Perspektive als „handelnde Subjekte“ geboten wird.

2.4.1 Frauen und Mädchen in der Migrationsforschung

Die „Arbeitskräftewanderung wird als Wanderung von Männern verstanden“ (Boos-Nünning, 2004, S. 1). Dieses Bild hat sich weitgehend durch die Tätigkeiten im produzierenden Gewerbe entwickelt, welche als männlich galten. Die Autorin führt jedoch in ihrem Referat „Frauen in der Migration“ an, dass auch weibliche Personen von Beginn an als Arbeitskräfte nach Deutschland kamen.⁶ Castro Varela und Clayton (2003, S. 16) geben an, dass 25 Prozent der

⁶ Der Frauenanteil aus den entsandten Ländern (Spanien, Türkei, Jugoslawien und Tunesien) stieg in Österreich von 1962 bis 1973 von 19 auf 31 Prozent an (vgl. Matuschek, 1985, S. 173).

angeworbenen Arbeitskräfte Frauen waren, die sogenannten „Pionierwanderinnen“, die sich durch ihre Mobilität neue Räume schafften, und dass Migrantinnen „ein besonders flexibles, billiges, ausbeutbares Arbeitskräftepotential darstellen“. Ausschlaggebend dafür war, dass sie in den 1960er und 1970er Jahren einfacher Arbeit fanden als Männer.⁷ Frühe wanderungsbedingte Untersuchungen beschäftigten sich allerdings überwiegend mit Erlebnissen und Zukunftsvisionen männlicher Arbeitsmigranten (vgl. Boos-Nünning, 2004, S. 1). Gölbl bestätigt, dass das weibliche Geschlecht in der Beschreibung des Migrationsprozesses kaum in Erscheinung tritt, denn wenn in diesem Zusammenhang von Frauen gesprochen wird, dann als Mitmigrierende und als Rollenfigur der Hausfrau und Mutter (vgl. Gölbl, 2007, S. 22).

Die erste wissenschaftliche Auseinandersetzung mit zugewanderten Frauen und Mädchen beschäftigte sich mit deren Lebenssituation in der Isolation und Krise, aber nicht mit ihrer Arbeitssituation in Deutschland. Erst in den 1980er Jahren verschob sich die Diskussion von den Müttern auf die Töchter mit Migrationshintergrund. In der damaligen empirischen Forschung befassten sich die Autoren und Autorinnen vor allem mit den Konflikten der Mädchen zwischen den heimatlichen und deutschen Normen sowie mit dem stereotypen Bild des vom Vater abhängigen Mädchens (vgl. Boos-Nünning, 2004, S. 1f; Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005, S. 14). Boos-Nünning und Karakasoglu (2005) beschreiben die in der Literatur verbreiteten, stereotypen Bilder von türkischen Mädchen, die als unselbstständige „Opfer patriarchaler Familienstrukturen“ gelten und „psychisch an den sich widersprechenden Anforderungen der Außenwelt (z. B. Emanzipation) und des Elternhauses (Unterordnung) zerbrechen“ (S. 23). Das bedeutet, dass diese einseitig betriebene Forschung Klischees und Vorurteile der Mehrheitsgesellschaft gegenüber der Einwanderungsgesellschaft bestätigt.

Ein praktisches Beispiel für das Bewusstwerden der Klischees, in welchem sich muslimische Frauen heute immer noch bewegen, liefert Fakhraie in einem Interview mit der Tageszeitung „Der Standard“. Sie ist Betreiberin einer internationalen Internetplattform namens „Muslimahmediawatch“. Gemeinsam mit jungen Autorinnen analysiert sie die Klischees über muslimische Frauen von Bauchtanz, Unterdrückung bis hin zu terroristischen Aktivitäten (vgl. Manour Fallah, 2010).

⁷ Ein Vorteil ergibt sich durch die vermehrte Einstellung von Migrantinnen für die deutschen Frauen. Diese werden von den Migrantinnen in den schlecht bezahlten Jobs abgelöst und finden sich deshalb in beruflich höheren Positionen ein (vgl. Castro Varela & Clayton, 2003, S. 17).

Lara Alamad, eine Autorin von MMW erlebt eine gewisse Stimmlosigkeit. Wenn überhaupt jemand von muslimischer Seite nach der Meinung gefragt werde, dann nur Bewegungen, die sich auffällig kritisch zum Islam äußern. Das Klischee der unterdrückten Muslimin ist schon so weit verbreitet, dass man schon im Vorhinein annimmt, wir hätten gar nichts zu sagen. (Manour Fallah, 2010)

Gölbol spricht in diesem Zusammenhang von einem möglichen Paternalisierungseffekt, der sich aus einer Defizithypothese ergibt. In diesem Fall will die Mehrheitsgesellschaft den betroffenen Frauen zur Emanzipation verhelfen. Die Autorin beschreibt zwei gegenüberstehende Parteien, wobei eine die (hoch)entwickelte Mehrheitsgesellschaft und die andere Seite die mittellose, weniger gebildete sowie weniger emanzipierte Minderheitsgesellschaft darstellt. Aus dieser Perspektive heraus entsteht der Paternalisierungseffekt (vgl. Gölbol, 2007, S. 28). Boos-Nünning (2004) bestätigt, dass viele Studien und Erhebungen zu Migrationsthemen einem defizitorientierten Ansatz folgen:

Die Studien fokussieren die Probleme und Konflikte, die sich für Mädchen ausländischer Herkunft stellen, oder gehen von Störungen oder Identitätsproblemen aus. Nur selten haben sich die Arbeiten an den Ressourcen der Mädchen und jungen Frauen orientiert, die sich aus dem Aufwachsen mit unterschiedlichen kulturellen Einflüssen und den familiären Erfahrungen mit Migration ergeben (können). Erst in neuerer Zeit nimmt sowohl die Kritik am defizitorientierten Vorgehen als auch die Berücksichtigung der Ressourcen in den Untersuchungen zu. (S. 3)

Gölbol betont, dass es die Mehrfachunterdrückung gibt, diese darf jedoch nicht allen Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund zugeschrieben werden. Weiters sollen Migrantinnen als „Akteure ihres Lebens“ begriffen werden, „die über zahlreiche und vielfältige Strategien und Handlungsperspektiven verfügen und diese in ihrem Lebensalltag anwenden“ (Gölbol, 2007, S. 34).

Granato und Schittenhelm verwerfen sowohl einen defizitorientierten Ansatz als auch die Gegenposition, welche Migration als Ressource sieht. Ihrer Ansicht nach sind beide Positionen im „Spannungsfeld der Kulturdifferenzthese verhaftet“ und bieten keine Überwindung des Diskurses. Das bedeutet, die Autorinnen verwerfen die Sicht einer kulturellen Differenz und die Festbeschreibung der jungen Migrantinnen als „andere“ (Granato & Schittenhelm, 2003, S. 112).

3 Bildung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Die Bildung der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund erfährt in der theoretischen Abhandlung sowie im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit große Beachtung. Es gilt herauszufinden, welche Bildungsentscheidungen die Mädchen treffen und wie sie sich im österreichischen Bildungssystem im Vergleich positionieren. Erklärungsansätze für die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Migrantinnen und mögliche Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung erörtern die Komplexität der Bildungsthematik im Kontext der Migrationserfahrung.

Esser thematisiert die deutlich schlechtere Qualifikationsstruktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Vergleich zur inländischen Bevölkerung in Österreich. Durch die überdurchschnittliche Repräsentanz der jungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund obliegt – seiner Ansicht nach – dem Sektor Bildung eine tragende Verantwortung für die dauerhafte Integration und Inklusion auf dem Arbeitsmarkt, worin mitunter der Schlüssel zu einer soziokulturellen Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft liegt (vgl. Esser, 2001, zit. n. Weiss & Unterwurzacher, 2007, S. 227). Lehart und Marik-Lebeck (2007) merken zur heiklen Bildungssituation von Migranten und Migrantinnen an:

Mehr als die Hälfte der ausländischen Staatsbürgerinnen können nur auf eine Pflichtschulausbildung verweisen, bei den Drittstaatsangehörigen von außerhalb der EU sind es sogar zwei Drittel. Eine geringere Schulbildung hat meistens eine schlechtere Erstplatzierung auf dem Arbeitsmarkt zur Folge und birgt ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko während der gesamten Berufslaufbahn. Die niedrige Schulbildung setzt die strukturellen Weichen für die Unterschichtung der aufnehmenden Gesellschaft und ist wohl einer der wichtigsten politischen Ansatzpunkte. (S. 191)

Biffl gibt zu bedenken, dass das österreichische Bildungssystem hier große Defizite und folglich mangelnde Integration für die in Österreich geborenen Kinder von Migranten und Migrantinnen zu verzeichnen hat. Die Bildungsaufstiege und die soziale Mobilität sieht sie für Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei als nicht gelungen (vgl. Biffl, 2006, S. 17). Ein Bericht in der österreichischen Tageszeitung „Der Standard“ beleuchtet die „systembedingten Bildungslücken“ der Migranten und Migrantinnen in Österreich. Die Autorin des Artikels befasst sich mit der Benachteiligung der Migranten und Migrantinnen im Vergleich zu den „Alteingesessenen“ in den Bereichen Wohnverhältnisse, Ausbildung, Einkommen, Beschäftigung bis zu Gesundheit. Die niedrige Bildung der Personen mit Migrationshintergrund führt am Arbeitsmarkt zu einer schlechteren Bezahlung. Das bedeutet, dass Personen aus dem

ehemaligen Jugoslawien und der Türkei „nur [über] 40 bis 65 Prozent des Einkommens von österreichischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern“ verfügen (Stemmer, 2010, S. 10). Als weiteren Punkt führt die Autorin die Akademiker und Akademikerinnen an, denn im Hochschulsektor haben 67 Prozent der arbeitslosen Akademiker und Akademikerinnen einen Migrationshintergrund.

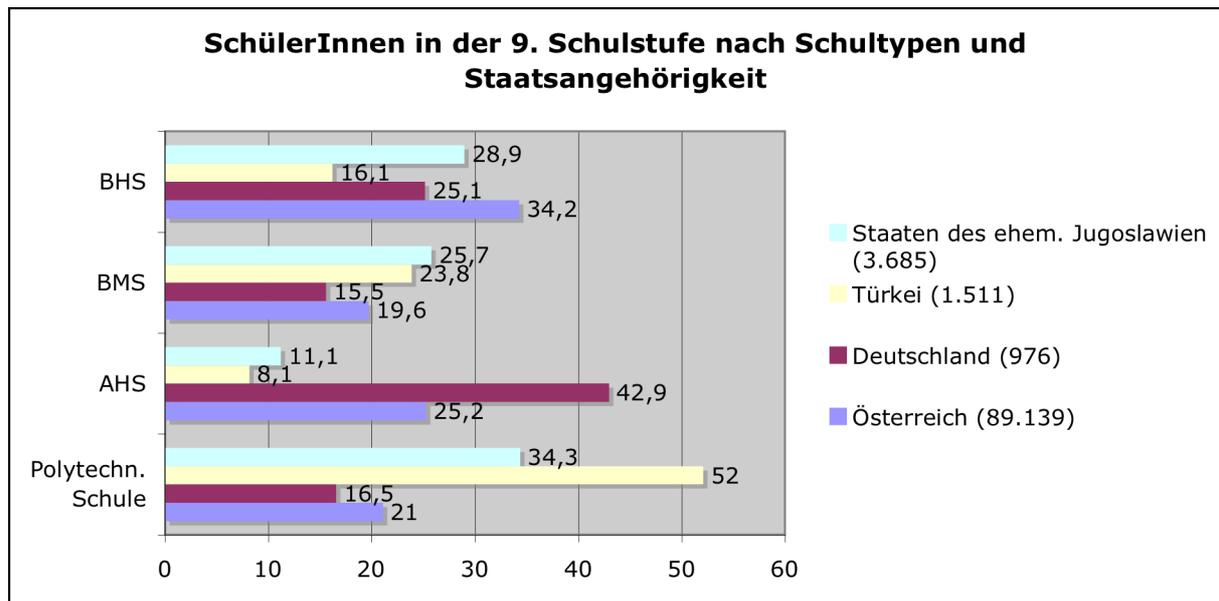
3.1 Statistischer Überblick und Vergleich der Schulwahl

Werden Schulstatistiken zur Erfassung der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund herangezogen, so orientieren sich diese am Kriterium der Staatsbürgerschaft. Deshalb kann über eingebürgerte Schüler und Schülerinnen keine Aussage getroffen werden.⁸ Die folgende Grafik (siehe Abb. 1) gibt Auskunft über den Verbleib der Schüler und Schülerinnen nach Beendigung der 8. Schulstufe. Hier wird deutlich, dass die InhaberInnen der türkischen Staatsbürgerschaft zu 52 Prozent in Polytechnischen Schulen (PTS) vertreten sind, was den höchsten Wert im Vergleich zu anderen SchülerInnen darstellt. In den allgemein höheren Schulen (AHS) sind sie mit 8,1 Prozent und in den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) mit 16,1 Prozent vertreten, was die niedrigsten Werte im Vergleich ausmacht. In den berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) sind die Schüler und Schülerinnen mit türkischer Staatsbürgerschaft zu 23,8 Prozent vertreten (vgl. Statistik Austria, 2011, S. 29). Diese Zahlen zeigen einen Trend der Jungen und Mädchen mit türkischer Staatsbürgerschaft in Richtung niedriger Bildungsverläufe und berufsspezifischer, praxisorientierter Ausbildung, das heißt duale Ausbildungen (Lehren) und berufsbildende Schulen ohne Matura.⁹

⁸ Gogolin bemerkt, dass einzig in der Pisa-Studie neben dem Kriterium der Staatsbürgerschaft der Schüler und Schülerinnen auch der eigene Geburtsort sowie derjenige der Eltern und der Sprachgebrauch in der Familie berücksichtigt werden (vgl. Gogolin, 2009, S. 37).

⁹ In der empirischen Untersuchung kann der Trend der Mädchen in Richtung berufs- und praxisorientierter Ausbildung bestätigt werden. Allerdings handelt es sich hierbei um Mädchen mit österreichischer Staatsbürgerschaft und türkischer Muttersprache (siehe Kapitel 5.4 der vorliegenden Arbeit).

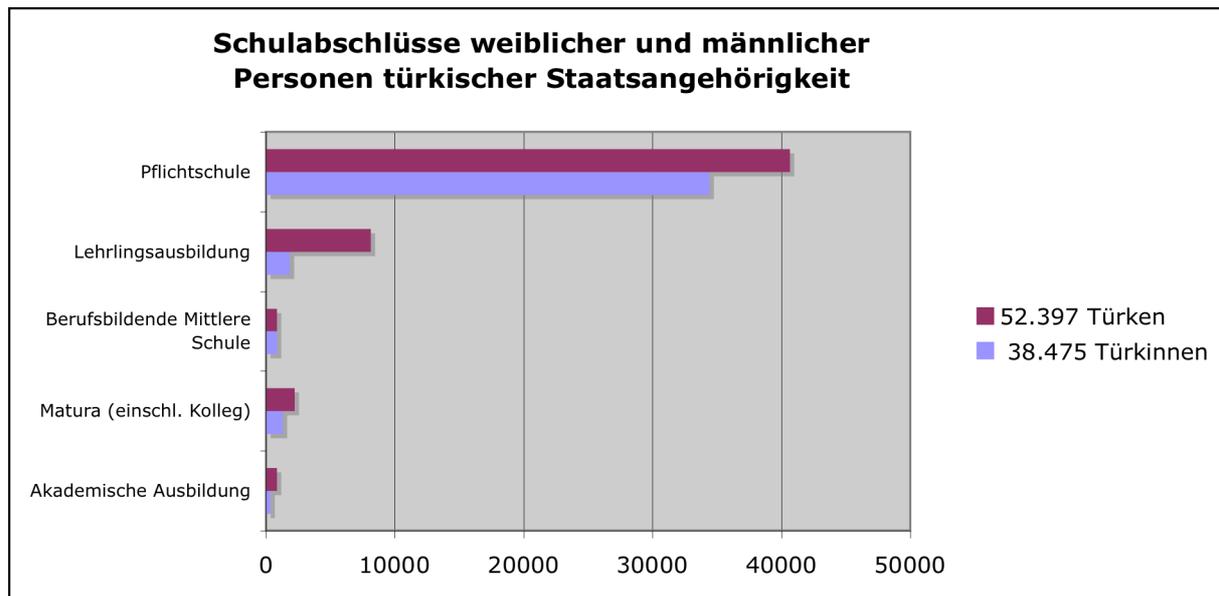
Abb. 1: SchülerInnen der 9. Schulstufe nach Schultyp und Staatsangehörigkeit



Quelle: in Anlehnung an Statistik Austria, 2011, S. 29.

Die nächste Grafik (siehe Abb. 2) veranschaulicht die Schulabschlüsse der weiblichen und männlichen Personen mit türkischem Migrationshintergrund aus dem Jahr 2001. Dieser Querschnitt zeigt einen überdimensionalen Anteil der jugendlichen Türken und Türkinnen im Feld des Pflichtschulabschlusses und der Lehrlingsausbildung. Die weiblichen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund weisen einen sehr hohen Anteil an Pflichtschulabgängen auf, werden aber von den männlichen Jugendlichen übertroffen. Die männlichen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund sind zu einem größeren Anteil in Lehrberufen, Maturaklassen und auch in größerer Anzahl in Akademikerkreisen vertreten als weibliche Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund (vgl. Statistik Austria, 2007). Die männlichen Betroffenen treten größtenteils entweder nach der Pflichtschule als Hilfsarbeiter in das Erwerbsleben ein oder besuchen eine Lehre (vgl. Biffl, 2006, S. 34). Gemeinsam weisen beide Geschlechter den höchsten Anteil an Pflichtschulabgängen auf, wobei in dieser Statistik nicht darauf hingewiesen wird, wie groß der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ohne jegliche abgeschlossene Pflichtschulausbildung ist bzw. wie groß der Anteil der Sonderschulabgänger und -abgängerinnen ist.

Abb. 2: Schulabschlüsse von Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit



Quelle: in Anlehnung an Statistik Austria, 2007.

3.2 Bildungswege der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund

Weiss und Unterwurzacher sowie Boos-Nünning bemerken, dass Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund (sowie allgemein mit Migrationshintergrund) in Bezug auf Schulbesuch und Abschlüsse einen günstigeren Bildungserfolg verzeichnen als Jungen ihrer Nationalität (vgl. Weiss & Unterwurzacher, 2007, S. 230; Boos-Nünning, n. d., S. 165).¹⁰ Insgesamt geben Weiss und Unterwurzacher zu bedenken, dass die Bildungsbeteiligung der türkischen Mädchen immer noch geringer ist als die der türkischen Jungen. Weiss gibt an, dass es in keiner anderen Herkunftsgruppe eine gleichartige Diskrepanz zwischen Berufsorientierung und dem Festhalten an einem traditionellen Frauenbild gibt (vgl. Weiss, 2007, S. 419). Lehart und Marik-Lebeck (2007) gehen davon aus, dass es sich hierbei um eine spezifische Problematik der türkischen Zuwanderung handelt: „Die ausgesprochen schlechte Schulbildung führt zur Annahme von beruflichen Tätigkeiten am unteren Ende der betrieblichen Hierarchien. Die Einkommenssituation und die soziale Positionierung dieser ZuwanderInnengruppe sind damit vorprogrammiert“ (S. 192).¹¹

¹⁰ Anhand der Abbildung 2, die auf den Daten der Statistik Austria aus dem Jahr 2001 beruht, kann das nicht nachvollzogen werden. Nach diesen Zahlen liegen die Jungen in Bezug auf die abgeschlossenen Schulen mit Matura und bei der akademischen Ausbildung vor den Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund.

¹¹ In der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit kann die traditionelle Haltung in Bezug auf die schulische Bildung der Mädchen nicht bestätigt werden. Die Mädchen streben nach einer soliden, berufsspezifischen Ausbil-

3.2.1 Erklärungsansätze zwischen Tradition und Fortschritt

Gümen (2003) führt an, dass junge, türkische Migrantinnen zwar einen steigenden Bildungserfolg aufweisen, ihr Anteil an der Berufsausbildung aber insgesamt gering ist: „Junge Frauen aus eingewanderten Arbeiterfamilien bleiben von den qualifizierten Berufen im Dienstleistungssektor, in der Verwaltung und im Öffentlichen Dienst weitgehend ausgeschlossen“ (S. 48). Gümen (2003) gibt weiter an, „dass der herkömmliche Ansatz der ethnischen Differenz nicht ausreicht, um die berufliche Benachteiligung junger Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt zu begründen“ (S. 48). Die Gründe für die Benachteiligung, welche den Betroffenen in Untersuchungen aufgrund der geringen Bildungsvoraussetzungen, der fehlenden beruflichen Qualifikationen, der unrealistischen Zukunftsvorstellungen, des Informationsmangels der Eltern, der familiären Situation und ihrer kulturellen Rollenvorstellung attestiert wird, reichen Gümen als Erklärung nicht aus. Ihrer Ansicht nach sollten theoretisch fundierte empirische Untersuchungen bzw. Fragen nach den alltäglichen Umgangsformen und Bewältigungsstrategien gestellt werden. Die Autorin sieht eine Relevanz in den Fragen nach den Rahmenbedingungen am Arbeitsmarkt (in Form von Zugangschancen bzw. -barrieren) sowie nach den institutionellen Diskriminierungspraxen in Schulen, Betrieben und Arbeitsämtern (vgl. Gümen, 2003, S. 48).¹²

Boos-Nünning führt an, dass der Großteil der Mädchen sowie der Jungen mit Migrationshintergrund eine qualifizierte Berufsausbildung anstreben, und erwähnt, dass die meisten Mädchen nach einer Heirat berufstätig bleiben möchten, um sich familiär und gesellschaftlich durchsetzen zu können. Weitere Beweggründe sind bessere, berufliche Möglichkeiten, um vor Arbeitslosigkeit geschützt zu sein und auch im Herkunftsland Möglichkeiten zu besitzen, beruflich Fuß zu fassen.¹³

Besonders wichtiges Motiv ist jedoch, daß die Mädchen eine berufliche Ausbildung oder eine qualifizierte Schulbildung anstreben, um neben der Tätigkeit als Ehefrau und Mutter – vor allem in Notzeiten – mitverdienen zu können, um bei Schwierigkeiten – Tod des Ehemannes oder Scheidung – gesichert zu sein und um mehr an Selbstständigkeit in der Ehe und im Beruf zu erfahren als ihre Mütter, die oftmals die schlechtbezahlten und am unteren Ende der Prestigeskala stehenden Tätigkeiten übernehmen müssen. Auch die El-

dung, um nach deren Abschluss unabhängig für ihre Familie sorgen zu können. Die Mädchen möchten außerdem zuerst ihre Ausbildungen abschließen bzw. einer regelmäßigen Arbeit nachgehen, bevor sie eine eheliche Bindung eingehen (siehe u. a. Kapitel 5.6.6 der vorliegenden Arbeit).

¹² In dieser Hinsicht bestätigen sich im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit der Fall einer bürokratischen Zugangsbarriere seitens des AMS und ein Fall von Diskriminierung durch Lehrpersonen in der Schule (siehe Kapitel 5.4 der vorliegenden Arbeit).

¹³ In den Interviews der vorliegenden Arbeit geben die Mädchen ebenso wieder, dass sie auf eigenen Beinen stehen wollen und durch eine berufliche Ausbildung später bessere Chancen als die Eltern haben möchten (siehe Kapitel 5.6.6 der vorliegenden Arbeit).

tern – und zwar alle Nationalitäten – sind an einer beruflichen Qualifizierung und an einem guten Beruf für ihre Töchter interessiert. (Boos-Nünning, n. d., S. 165)

In der Praxis sehen die PädagogInnen und BerufsberaterInnen allerdings Diskrepanzen. „Oft wird festgestellt, daß Mädchen ausländischer Herkunft schwer für eine Berufsausbildung zu motivieren sind oder daß sie eine Berufsausbildung aufnehmen, aber abbrechen, wenn die Lebensbedingungen sich verändern“ (Boos-Nünning, n. d., S. 165). Neben den Einschränkungen, die mit der Frauenrolle verbunden sind, und einer Sozialisation, die auf Frauenberufe ausgerichtet ist (was auch für Mädchen ohne Migrationshintergrund gilt), sind die Betroffenen strenger Kontrollen der Familienmitglieder und ihrer Umgebung ausgesetzt. Der für einige Berufe und Ausbildungen benötigte Freiraum wie lange Abwesenheit, lange Verkehrswege und Übernachtungen wird aus Angst vor dem Ehrverlust durch zu große Freiheiten der Töchter oft nicht zugestanden. Diese Einschränkungen erschweren bestimmte Ausbildungswege bzw. verhindern diese. Weiters nennt die Autorin, dass die Eltern ihre Töchter enger an die Familienpläne koppeln, als die Söhne und die Rückkehr ins Herkunftsland der Eltern in Aussicht stellen. Damit wird es für die Mädchen schwierig, längerfristige Pläne und Vorstellungen zu entwickeln sowie zu verwirklichen (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 165f).

Nauck, der in seiner Studie das familiäre Erziehungsklima innerhalb türkischer Familien beleuchtet, bemerkt, dass Eltern ihren Söhnen mehr Freiraum in der Partizipation an Fördermaßnahmen sowie in ihrer Freizeitgestaltung einräumen als ihren Töchtern (vgl. Nauck, 1994, S. 51ff). Ebenso führt Stüwe an, dass sich Jungen freier außerhalb des familiären Einflusses bewegen dürfen und Mädchen hierbei stärkeren Einschränkungen unterliegen (vgl. Stüwe, 1998, S. 120). Nauck erklärt in seiner Studie, falls die Töchter mehr Freiraum zugesprochen bekämen, sei das meist im Zusammenhang mit dem Bildungsniveau, der Bildungsaspiration¹⁴ und der Assimilationserwartung der Mutter zu sehen¹⁵ (vgl. Nauck, 1994, S. 51ff).

Die Aufgaben und Pflichten der Töchter – wie zum Beispiel Haushaltsaufgaben – sind in der Familie höher als die der Jungen. Schönflug erwähnt, dass die Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund eine gleiche Haushaltsbelastung wie in der Türkei aufweisen, aber die

¹⁴ Der Begriff „Bildungsaspiration“ wird vor allem „zur Erklärung von sozialen Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg verwendet“ (Becker, 2010, S. 1).

¹⁵ In Bezug auf die empirische Untersuchung in der vorliegenden Arbeit können nicht alle Aussagen bestätigt werden. Die Mädchen sind durch ihre schulischen Verpflichtungen meist nicht in der Lage, außerhäuslichen Beschäftigungen nachzugehen, aber sie üben teilweise sportliche Aktivitäten aus und treffen sich gemeinsam im Freundeskreis. Das abendliche Weggehen ist jedoch nur einem Mädchen in Begleitung des Onkels gestattet (siehe Kapitel 5.5.2 der vorliegenden Arbeit).

männlichen Jugendlichen hiervon entlastet sind und in ihrer Ausbildung stärker gefördert werden (vgl. Schöpfflug, 2003, S. 531). Schöpfflug gibt weiters an, dass sich Eltern in traditionellen Kulturen eine frühere Einkommensunterstützung seitens der Töchter als seitens der Söhne erwarten.¹⁶

Boos-Nünning führt zusätzlich zur familiären Orientierung und Einschränkung die Problematik mit den Ausbildungsstellen an. Die Betriebe stehen der Einstellung von Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund skeptisch gegenüber, da sie befürchten, die Mädchen brechen ihre Ausbildung aufgrund einer Eheschließung ab. Außerdem könnten männliche Familienoberhäupter eingreifen bzw. bestimmte Tätigkeiten den Widerstand der Familie erregen. Ereignisse werden seitens der AusbilderInnen verallgemeinert und erschweren den Zugang für die Mädchen zu bestimmten Stellen zusätzlich (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 166). Selbst bei gleichen Ausgangsqualifikationen werden Bewerber und Bewerberinnen ohne Migrationshintergrund bevorzugt (vgl. Granato, 2005, S. 8). Boos-Nünning erwähnt als zusätzliches Hindernis, dass Frauen zum Großteil in Büroberufen tätig sind und diese Stellen ein höheres, sprachliches Niveau erfordern als technische Bereiche. Die Anforderungen sind somit für Frauen im sprachlichen Bereich höher als bei den Jungen mit Migrationshintergrund. „Alle drei Faktoren: die spezifischen Einschränkungen in der Berufswahl, die besonderen Anforderungen an frauenspezifische Berufe und die Reserven der Ausbilder wirken sich zuungunsten der Mädchen ausländischer Herkunft aus“ (Boos-Nünning, n. d., S. 167).

3.2.2 Frauen mit türkischem Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt

Frauen mit Migrationshintergrund haben auf dem Arbeitsmarkt mit einer doppelten Benachteiligung zu kämpfen. Im Vergleich zu den Männern übernehmen sie Tätigkeiten, die ihnen wenig Einkommen und Status einbringen, und erleiden als ausländische Arbeitskräfte zusätzlich eine strukturelle Schlechterstellung (vgl. Lehart & Marik-Lebeck, 2007, S. 190). In den meisten Fällen müssen sich die Frauen mit einer Erwerbstätigkeit zufriedengeben, die weit unter ihren Qualifikationen liegt, denn es gibt keine Garantie auf einen bildungsadäquaten Arbeitsplatz – insbesondere wenn die Ausbildung im Heimatland absolviert wurde. Diese Probleme treten mitunter deshalb auf, weil gewisse Kenntnisse und der Anschluss an den aktuellen Wissensstand – bei berufsferneren Branchen – verloren gehen und Nostrifizierungsprozesse meist mit

¹⁶ In Bezug auf die Haushaltsbelastung zeigt die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit, dass die Mädchen im Vergleich zu ihren Brüdern bzw. Vätern durchaus Aufgaben ausführen, aber diese weder gezwungenermaßen noch ständig ausüben müssen (siehe Kapitel 5.5.1 der vorliegenden Arbeit).

zusätzlichen Hürden (wie zum Beispiel weiteren Prüfungen) verbunden sind (vgl. Lebhart & Marik-Lebeck, 2007, S. 191). Die Erwerbsquote der türkischen Frauen unterscheidet sich von der hohen Frauenerwerbstätigkeit der restlichen ausländischen Staatsangehörigen deutlich. Sie ist in jeder Altersklasse geringer; das bedeutet, sie sind öfter als Hausfrauen tätig, haben mehr Kinder und weisen eine stärkere Orientierung an der eigenen Familie auf (vgl. Lebhart & Marik-Lebeck, 2007, S. 193). In ihren Ausführungen gehen die Autorinnen Lebhart und Marik-Lebeck (2007) detaillierter auf die Lage der türkischen Frau in der österreichischen Gesellschaft ein:

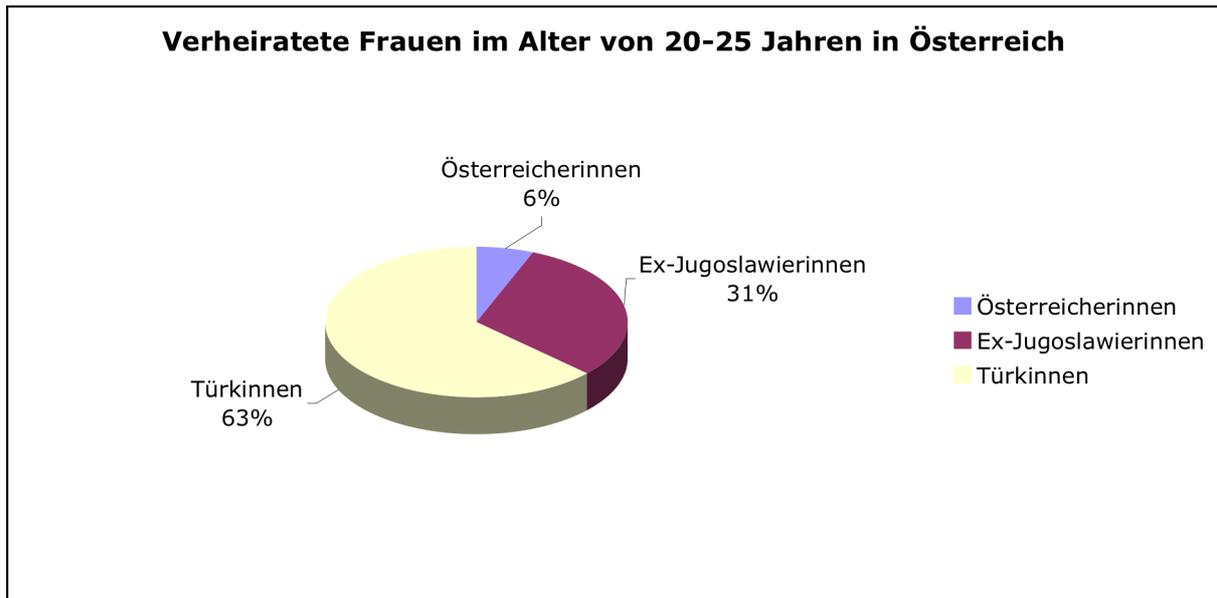
Sie weisen die niedrigste Schulbildung auf, sind zu rund drei Viertel als Arbeiterinnen tätig und ihre Erwerbsquote erreicht auch in den mittleren Altersgruppen gerade einmal 55 %. Die Mehrheit der türkischen Frauen ist auf die Familie und den Haushalt konzentriert und hat daher die geringsten Chancen, die Sprache und die Kultur ihrer neuen Heimat zu erlernen. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund bleiben in einer isolierten und auf die Herkunftskultur fixierten Position beschränkt. Unabhängig von dem zuzubilligenden Ausmaß an kultureller Autonomie erscheint diese Situation langfristig ungünstig. Insbesondere dann, wenn diese Verhaltensweisen an die nächste Töchtergeneration weitergegeben werden, perpetuiert sich ein gesellschaftliches Rollenbild, welches nicht mit den gängigen Vorstellungen von Modernität übereinstimmt. (S. 200)

Biffl bemerkt – im Unterschied zu Marik-Lebeck –, dass die höchste Erwerbsquote Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei im Alter von 15 bis 19 Jahren aufweisen. Diese Frauen beginnen demnach überdurchschnittlich oft eine Lehre bzw. eine Erwerbsarbeit nach der Pflichtschule. Türcinnen im mittleren bzw. im höheren Alter weisen die geringsten Erwerbsquoten auf, gefolgt von Frauen aus dem Nahen Osten und Afrika. Die österreichischen Frauen weisen die höchste Erwerbsquote zwischen 20 und 35 Jahren auf. Im Alter von Mitte 30 liegt die Erwerbsquote der Exjugoslawinnen und den Frauen aus den neuen EU-Mitgliedstaaten über der Erwerbsquote der Österreicherinnen. Die österreichischen Frauen ab Mitte 40 befinden sich in einer starken Erwerbseinbruchsphase. Die Autorin führt diesen Umstand auf die oft wenig vorhandene Karriereorientierung und den Rückzug zum Zweck der Kinderbetreuung zurück (vgl. Biffl, 2006, S. 35).

Nach Larcher spielt das Kriterium Geschlecht zum Beispiel in Bezug auf die Arbeitsteilung, den Aus- bzw. Einschluss in bestimmten Funktionen oder Bereichen sowie bei der „Verteilung von Potentialen und Ressourcen aller Art“ in allen Kulturen eine Schlüsselrolle. Diesbezüglich merkt er an: „Obwohl Geschlechterrollen je nach Kultur unterschiedlich konstruiert und ansozialisiert werden, gilt doch für die meisten, dass es eine patriarchale Geschlechterhierarchie zu Lasten der Frauen gibt“ (Larcher, 2000, S. 134).

Folgende Grafik (siehe Abb. 3) zeigt, dass traditionelle Werte – wie zum Beispiel die Heirat – bei den Zuwanderern und Zuwanderinnen eine größere Rolle spielen als bei Einheimischen. In Bezug auf die Partnerwahl und den Zeitpunkt der Verheiratung ist der Familienverband ein wesentlicher, ausschlaggebender Faktor (vgl. Sari, 2007, S. 201).¹⁷

Abb. 3: Verheiratete Frauen im Alter von 20 bis 25 Jahren in Österreich



Quelle: in Anlehnung an Sari, 2007, S. 201.

3.3 Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund

3.3.1 Einbürgerung

Biffel bestätigt, dass die Einbürgerung (d. h. die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft) in Bezug auf die Qualifikationsstruktur der Migranten und Migrantinnen positive Auswirkungen zeigt. Sie zieht die Schlussfolgerungen, dass die zweite Generation entweder schlechter qualifiziert ist als die erste Generation oder dass die Migranten und Migrantinnen mit schlechteren Qualifikationen seltener die österreichische Staatsbürgerschaft annehmen (vgl.

¹⁷ Die qualitativen Interviews in der vorliegenden Arbeit bestätigen, dass die Mädchen später als ihre Mütter heiraten möchten, welche teilweise schon in jugendlichen Jahren verheiratet waren. Ihre Vorstellungen von „später“ belaufen sich auf das Alter von zirka 23 bis 30 Jahren (siehe Kapitel 5.6.6 der vorliegenden Arbeit).

Biffl, 2006, S. 17). Weiss und Unterwurzacher beziehen sich hierfür auf eine Studie von Herzog-Punzenberger aus dem Jahr 2001, in der die Lage von nicht eingebürgerten, türkischen Jugendlichen und von eingebürgerten Jugendlichen differenziert betrachtet wird. Sie geben an, dass sich die Einbürgerung günstig auf den Schulerfolg auswirkt, da – ihrer Ansicht nach – die Schüler und Schülerinnen eher über das erforderliche Kapital wie Sprachkenntnisse und einen gesicherten Unterhalt verfügen. Bei einer näheren Betrachtung der Präsenz von Schülern und Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund in den Sonderschulen macht sich dieser Unterschied ebenso bemerkbar. Eingebürgerte, türkische Jugendliche sind mit 1,7 Prozent in den Sonderschulen vertreten. Im Vergleich dazu handelt es sich um 2,7 Prozent nicht eingebürgerte, türkische Jugendliche in den österreichischen Sonderschulen (vgl. Weiss & Unterwurzacher, 2007, S. 227, 233).¹⁸

3.3.2 Schulwahl und Laufbahnentscheidungen

Unterwurzacher und Weiss stellten in ihrer Untersuchung fest, dass Schulentscheidungen (zum Beispiel Hauptschule versus allgemein höhere Schule) von der Bildung der Eltern und der beruflichen Position des Vaters sowie von Stadt-Land-Divergenzen abhängig sind. Ein AHS-Unterstufenbesuch ist also wahrscheinlicher, wenn sich der Lebensmittelpunkt in der Stadt befindet. Das Geschlecht und der Besuch eines Kindergartens zeigen in dieser Untersuchung keine Auswirkungen (vgl. Unterwurzacher & Weiss, 2007, S. 235). Schittenhelm bestätigt, dass sich ein höherer Bildungsstand der eingewanderten Eltern günstig auf einen Übertritt in weiterführende Bildungseinrichtungen auswirkt (vgl. Schittenhelm, 2010, S. 43). Unterwurzacher und Weiss schließen aus ihrer Studie, dass die Wahrscheinlichkeit für einen AHS-Unterstufenbesuch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (aus den ehemaligen Hauptanwerbeländern Türkei und Exjugoslawien) – trotz der Voraussetzungen des gleichen sozioökonomischen Hintergrundes sowie mit Wien als Lebensmittelpunkt und Eltern mit gleich hohen Bildungsaspirationen – niedriger ist als im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen. In ihrer Studie führen Unterwurzacher und Weiss (2007) an:

Die höchste Übertrittsrate in die Hauptschule weisen die türkischstämmigen Jugendlichen mit 85 % auf, unmittelbar gefolgt von Jugendlichen mit exjugoslawischer Abstammung (81 %); in den Laufbahnentscheidungen der Jugendlichen aus anderen Herkunftsländern

¹⁸ Im Fall der empirischen Untersuchung – der vorliegenden Arbeit – besitzen alle Mädchen die österreichische Staatsbürgerschaft. In diesem Fall kann das Kriterium der Einbürgerung und der dahingehende Einfluss auf die Schul- und Berufswahl nicht berücksichtigt werden (siehe Kapitel 5.3 der vorliegenden Arbeit).

(Osteuropa, Asien) spielt dagegen die AHS-Unterstufe sogar eine wesentlich größere Rolle als bei den einheimischen Jugendlichen (mit 50 % zu 34 %). (S. 235)

Anhand dieser Erkenntnisse wurde das ethnische Milieu unter Beachtung der Rückkehrorientierung und der Sprachkompetenz in Bezug auf die Schichtfaktoren von den Autorinnen untersucht. Das Resultat: Entgegen Vermutungen kommen Kriterien der Rückkehrorientierung, Deutschkenntnisse der Eltern sowie der gesprochenen Sprache in der Familie keine Bedeutung für die Schulwahlentscheidung zu. „HauptschülerInnen mit Migrationshintergrund schließen ihre Bildungswege deutlich seltener mit einer Matura (11 %) oder Universität (1 %) ab als die migrantischen AbsolventInnen der AHS-Unterstufe (Matura: 82 %; Universität: 5 %)“ (Unterwurzacher & Weiss, 2007, S. 237). Schönplflug bestätigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund früher aus dem Schulsystem austreten und den Schritt in die Erwerbstätigkeit wagen. Nach dem Schulaustritt befinden sich doppelt so viele Migrant*innenjugendliche wie einheimische Jugendliche in der Arbeitslosigkeit (vgl. Schönplflug, 2003, S. 531).

Boos-Nünning beschreibt die Aufnahme einer Ausbildung nach der Pflichtschule als eine Deutung des Misserfolgs für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Vorstellungen einer vage erhofften akademischen Laufbahn verblasen bei den Eltern. Es besteht die Tendenz, eine Berufsausbildung zu verfolgen, welche zuallererst im Herkunftsland und dann im Aufnahmeland die Möglichkeit zur Eröffnung eines Geschäfts bzw. Betriebes bietet (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 159).

Darin wird die Chance gesehen, nicht selbst arbeiten zu müssen, sondern andere Personen zum Arbeiten anzustellen. Abgelehnt werden alle die Berufe, die ausschließlich zu einer abhängigen (Industrie-)Tätigkeit und zu körperlich schwerer und schmutziger Arbeit führen, vor allem jene Berufe, die eine Übertragung des „Gastarbeiter“-Status von der ersten auf die zweite Generation der Arbeitsmigranten zu bedeuten scheinen. (Boos-Nünning, n. d., S. 159)

Die Autorin erklärt hiermit eine gewisse Bevorzugung der kaufmännischen Berufe sowie Berufe im elektronischen bzw. elektrotechnischen Bereich. Vor allem die türkische Bevölkerung glaubt, dass sie im Aufnahmeland ihre Vorstellungen verwirklichen und gespartes Geld für die Gründung eines handwerklichen Betriebes zur Seite legen sowie die vorerst unbegrenzte Möglichkeit zur Erlernung eines Berufs nutzen können (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 159f).¹⁹

¹⁹ In der qualitativen Untersuchung der vorliegenden Arbeit zeigt sich ebenfalls eine Tendenz in Richtung kaufmännische Berufe (siehe Kapitel 5.4).

3.3.3 Rahmenbedingungen der Institution Schule

Ein weiterer Hinweis auf die eklatanten Leistungsunterschiede zwischen einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich liefert auch die Pisa-2003-Erhebung (vgl. Weiss & Unterwurzacher, 2007, S. 233). Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund besuchen in Österreich besonders häufig Schulen mit einem hohen MigrantInnen- und MigrantInnenanteil. Die Autorinnen Weiss und Unterwurzacher (2007) weisen aber unter Einbeziehung der Pisa-Erhebung darauf hin, dass weder eine hohe „ImmigrantInnenquote an der SchülerInnenpopulation insgesamt noch ein hoher Grad an schulischer Segregation die Kompetenzunterschiede zwischen Einheimischen und MigrantInnen erklären“ (S. 233). Der Auftrag an die Bildungssysteme besteht vor allem in der „Kompensation schichtspezifischer Ungleichheiten“ (Weiss & Unterwurzacher, 2007, S. 233). Biffel erwähnt, dass in einigen Schulen in Wien die starke räumliche Konzentration von Migranten und MigrantInnen eine Herausforderung darstellt und die Anforderungen, die dadurch auf das Schulsystem und die Lehrer zukommen, nicht optimal gemeistert werden. Die Folgen liegen mitunter in der Abschiebung der MigrantInnen- und MigrantInnenkinder in die Sonderschulen (vgl. Biffel, 2006, S. 16). Diese Abschiebung in die Sonderschulen (und auch Hauptschulen) kritisieren Castro Varela und Clayton. Sie erklären, dass diese hohen Zahlen „aufgrund institutioneller Diskriminierung zustande kommen“ (Castro Varela & Clayton, 2003, S. 20).

Das Autorinnenteam Weiss und Unterwurzacher verweist auf Herzog-Punzenberger, die institutionelle Rahmenbedingungen in Österreich nennt, welche sich auf eine schulische Integration der Migranten und MigrantInnen negativ auswirken. Die Autorin nennt den relativ späten Schuleintritt im Allgemeinen als Kriterium – und weiter „die geringe Inanspruchnahme vor-schulischer Bildungseinrichtungen [sowie] die frühzeitige schulische Selektion mit 10 Jahren, die geringe Pflichtschuldauer [und] die geringere Anzahl an LehrerInnenstunden pro Woche, die SchülerInnen zur Verfügung haben“ (Herzog-Punzenberger, 2003, S. 37f, zit. n. Weiss & Unterwurzacher, 2007, S. 233f). Schittenhelm bemerkt beim Schulsystem auch einen Nachteil für einheimische Jugendliche aus einem Familienverband mit geringem Bildungskapital. Als besonders hohe Anforderung sieht die Autorin den Selektionsprozess beim Übertritt in eine Sekundarstufe vor allem bei Personen, die in ihrer Kindheit eingewandert sind, da diese neben dem Erwerb der Sprachkenntnisse zusätzlich die Unterschiede der Wissensvermittlung bewältigen mussten. Eine zeitliche Distanz zwischen dem Migrationsprozess und dem Bildungsvorlauf sieht sie als hilfreich für einen Wechsel in weiterführende Schulen an (vgl. Schittenhelm,

2010, S. 43). Schönflug sieht ähnlich wie Schittenhelm keine mögliche Vergleichbarkeit in Bezug auf Bildungschancen von MigrantInnen-Kindern und Kindern der Einheimischen. Der Unterschied beginnt laut Schönflug (2003) im Elternhaus, wo sie „nicht die gleichen Fertigkeiten und Wissensbestände vermittelt bekommen und keine entsprechende Förderung bei der Bewältigung der Bildungsanforderungen erfahren können“ (S. 530). Lechner, Reiter, Reiter und Weber bestätigen im Hinblick auf das österreichische Bildungssystem, dass es frühe Ausbildungsentscheidungen verlangt und wenig Möglichkeiten für eine nachträgliche Korrektur bietet. Aus diesem Grund sehen sie die Entscheidungen – beim Übertritt in weiterführende Schulen oder Aufnahmeverfahren in eine Berufsausbildung – als sensible Phasen, da diese die Weichen für den zukünftigen Lebensverlauf prägen (vgl. Lechner, Reiter, Reiter & Weber, 1997, S. 186).²⁰

Castro Varela und Clayton (2003) bemerken, dass den Migranten und Migrantinnen noch immer Traditionalismus unterstellt wird, und schreiben dazu: „Immer noch gehen LehrerInnen, BerufsberaterInnen wie auch potenzielle ArbeitgeberInnen davon aus, dass Migrantinnen Familie und Beruf nicht zu vereinbaren in der Lage sind und das auch nicht möchten“ (S. 19). Die Autorinnen (2003) gehen darauf ein, dass diskriminierendes Verhalten in der Schule beginnt und sich bei den Lehrern und Lehrerinnen dahingehend äußert, dass sich diese gegen den höheren Schulbesuch von Migranten und Migrantinnen aussprechen, „und zwar selbst dann, wenn weder Sprachkompetenz noch Notenspiegel dagegen sprachen“ (S. 19).²¹

3.3.4 Sprache

Hämmig (2000) verweist auf das Erlernen der Sprache, welches eine „tiefe soziokulturelle Prägung auf das Individuum [ausübt]“ (S. 53). Das Beherrschen der Muttersprache ist für ihn eine wesentliche Voraussetzung für die eigene Persönlichkeits- und Identitätsbildung sowie für eine gelungene soziale Integration bzw. Interaktion. Er sieht in diesem Sinn die Sprachprobleme ausschlaggebend für auftretende Integrationsprobleme sowie für Identitäts- und Rollenkonflikte.

Stagl beschreibt den Spracherwerb der türkischen Migranten und Migrantinnen der zweiten Generation in Österreich als einen sukzessiven und einen substraktiven Bilinguismus. Sie be-

²⁰ In den qualitativen Interviews der vorliegenden Arbeit konnten die Mädchen auf keine unterstützende Beratung (seitens ExpertInnen bzw. qualifizierten Personen) beim Übertrittsprozess zurückgreifen (siehe Kapitel 5.4).

²¹ Erfahrung mit Diskriminierungen seitens der Lehrpersonen bestätigt ein Mädchen im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 5.4).

zieht sich hierbei auf Auernheimer und schreibt, dass „beim sukzessiven Bilinguismus die Sprachen hintereinander erworben werden“ und beim subtraktiven Bilinguismus „die Zweitsprache auf Kosten der diskriminierten Erstsprache erworben wird, d. h., dass die Erstsprache allmählich verdrängt wird“ (Auernheimer, 1995, S. 202ff, zit. n. Stagl, 2007, S. 44).²² Stagl (2007) schreibt über den Spracherwerb der türkischen Migranten und Migrantinnen der zweiten Generation: „Zum einen fehlen ihnen die Grundkenntnisse der Mehrheitsprache beim Schuleintritt, zum anderen sprechen sie meist nicht die standardisierte Muttersprache, sondern eine umgangssprachliche Form“ (S. 44f). Das bedeutet, die Kinder sprechen zwar beide Sprachen, aber keine in vollendeter Form (vgl. Stagl, 2007, S. 45).

Gogolin setzt sich mit der Schulsprache Deutsch näher auseinander, da sie diese als verantwortlichen Faktor für die Bildungserfolgchancen von Kindern mit Migrationshintergrund sieht. Das schulische Deutsch befindet Gogolin als „situationsentbunden“ und mit sehr symbolischen Redemitteln belegt. Die Autorin meint damit jenes Deutsch der Schule, das nicht mit der alltäglichen Sprache zu vergleichen ist. „Die Sprache der Schule entfernt sich immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Unterhaltung“ (Gogolin, 2009, S. 40). Schwierig ist es vor allem für Kinder, deren einziger Lernort für die Sprache die Schule darstellt. Sie können diese Anforderungen weder zu Hause üben noch lernen. Dadurch, dass der muttersprachliche Unterricht unumgänglich zum „Kernbestand der Literalität“ und zur Aneignung der eigenen Kultur gehört und „die deutsche Schule eine Schule des Deutschen ist, nicht eine Schule der Muttersprache“, können die Inhalte nicht kontinuierlich vermittelt werden (Gogolin, 2009, S. 40f).

Nauck befasst sich in seiner Studie mit Familien und Jugendlichen mit türkischen Wurzeln. Unter anderem gibt er an, dass die Deutschkenntnisse der jugendlichen Migranten und Migrantinnen wenig Zusammenhang mit den Einstellungen der Eltern haben. Für das Erlernen der deutschen Sprache sind alleinig die Bildungsaspirationen der Jugendlichen ausschlaggebend sowie nur wenige Jahre des Aufenthalts in der Türkei; bei Mädchen, dass sie möglichst wenig in die familiären Pflichten eingebunden sind. Die Türkischkenntnisse wiederum hängen stark mit den Bedingungen in der Familie zusammen. Bei Mädchen spielen die engen Familienkonstellationen eine große Rolle. Ein weiterer Punkt in seiner Studie betrifft die Geschwisteranzahl. Diese wirkt sich bei Mädchen – in Bezug auf deren Aufgabenverteilung – stärker aus. Nauck führt an, dass die mangelnden Deutschkenntnisse der Migrantinnen direkt mit der Aufgabenbelastung in der Familie korrelieren. Das bedeutet, die ungleiche Rollenverteilung im Haushalt

²² Zusätzlich existiert der frühkindliche Bilinguismus; hierbei beginnt der Spracherwerb in beiden Sprachen im frühkindlichen Stadium. Das kommt vor allem in Familien vor, die günstige soziokulturelle Bedingungen aufweisen (vgl. Stagl, 2007, S. 44).

führt zu einem höheren Isolationsrisiko für die Migrantin und reduziert die außerhäuslichen Kontakte. Dieses Hemmnis wirkt sich wiederum auf den Spracherwerb aus, da in der Familie die Muttersprache die einzige Sprache darstellt (vgl. Nauck, 1994, S. 51ff).

Schittenhelm (2010) sieht die fehlenden Sprachkenntnisse „in der Anfangsphase der Einwanderung an der Einstufung der Jugendlichen in die Hauptschule oder an späteren Rückstufungen beteiligt“ (S. 43). Die Autorin kritisiert die langfristigen Folgen dieser Entscheidungen aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse, die gegebenenfalls ein „vorübergehendes Problem einer frühen Phase des Migrationsverlaufs darstellen“ (Schittenhelm, 2010, S. 43).²³

3.3.5 Schichtzugehörigkeit

Die Diskussion über die Bildungsbenachteiligung von Migranten und Migrantinnen reicht in der aktuellen Diskussion über den schulischen Kontext hinaus. Beachtung findet die Frage nach der Schichtzugehörigkeit unter der Berücksichtigung ethnischer und kultureller Einflüsse. Weiss und Unterwurzacher (2007) geben dazu an:

Die mit der Schichtzugehörigkeit eng verknüpften Faktoren wie Bildungsmotivation und Bildungsaspirationen, elterliches Schulengagement etc. sind unbestrittene Einflussfaktoren, kontrovers hingegen werden „kulturspezifische“ Verhaltensweisen diskutiert. Welche Bedeutung kommt etwa religiösen und familiären Traditionen für die Schulambitionen zu, wie relevant sind Sprachverhalten und kulturelle Orientierungen im Elternhaus? (S. 234)

Unterwurzacher und Weiss (2007) schreiben dazu weiter: „Der Bildungsstatus des Vaters, Zahl der Geschwister, . . . Bildungsaspirationen der Eltern, der Kindergartenbesuch sowie das Leben in Wien [erhöhen] die Wahrscheinlichkeit, eine AHS-Unterstufe zu besuchen“ (S. 237). Weiss erklärt in ihrer Studie mit Migranten und Migrantinnen der zweiten Generation, dass die Bildungschancen der zweiten Generation eher von der Schichtkultur als von der ethnischen Subkultur bestimmt werden. Das bedeutet, die Zugehörigkeit zu bildungsferneren Schichten wirkt sich auf die schulische Laufbahn der Kinder aus. Hier wird von einem vererbten Status gesprochen, welcher sich durch niedrigste Bildungsabschlüsse und keinerlei berufliche Lehren bemerkbar macht. Diese Statusvererbung betrifft zwei Drittel der zweiten Generation (vgl. Weiss, 2007, S. 417). Stagl schreibt von einem Phänomen der Unterschichtung ebenso wie von einer

²³ Diese Aussage kann in der qualitativen Untersuchung in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Ein Mädchen musste aufgrund mangelnder Lesefähigkeit die erste Klasse der Volksschule wiederholen, und ein anderes Mädchen durfte, aufgrund der Einschätzung der Lehrerin, trotz mangelnder Deutschkenntnisse aufsteigen (siehe Kapitel 5.4).

Übertragung des Status von der ersten Generation auf die zweite. Das bedeutet, dass die Kinder der Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen, welche in saisonabhängigen Branchen wie im Tourismus und Bauwesen sowie im Textilhandel und Reinigungsbereich mit wenig Freizeit, Prestige und geringer Entlohnung arbeiteten, diese Situation forttragen (vgl. Stagl, 2007, S. 9).²⁴

In Bezug auf soziale Netzwerke bzw. das soziale Kapital der Jugendlichen schreibt Weiss (2007), dass 60 Prozent der türkischstämmigen Jugendlichen nur ethnisch homogene Kontaktkreise aufweisen:

Es zeigte sich generell, dass der soziale Status der Eltern die ethnische Prägung des Milieus stark bestimmt und dass ein traditionelles Milieu zu verstärkter Isolation (d. h. wahrgenommener Kontakt ablehnung seitens der österreichischen Jugendlichen) führt. Mit höherer Bildung der Eltern steigt zwar auch der Bildungsstatus des Kindes, doch besitzt dies nicht den erwarteten Einfluss auf interethnische Kontakte. (S. 418)

Die weniger guten Abschlüsse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hängen stark mit dem Status im gesellschaftlichen und sozialen Milieu sowie dem kulturellen Kapital der Eltern zusammen. Das bedeutet auch, dass Schüler und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund „vom Schulsystem primär nach der sozialen Herkunft ‚sortiert‘ [werden]“ (Unterwurzacher & Weiss, 2007, S. 241).

3.3.6 Sozialer Status und Peergroup

Nicht nur bei Kindern von Migranten und Migrantinnen sind der Ort des Aufwachsens sowie das „nachbarschaftliche Umfeld der Familie“ bestimmend für die Freundschaftsnetzwerke und mitunter für den Besuch von Bildungseinrichtungen (Klein, 2010, S. 279). Das bedeutet, das Bildungssystem und das schulische Milieu stellen eine wichtige Bedingung für das Entstehen des sozialen Kapitals und somit auch für die Bildung der Peergroup dar. Somit beeinflussen das Einzugsgebiet der Schule, der soziale Status der Schüler und Schülerinnen „die Zusammensetzung der Freundschaftsbeziehungen und ihre Wirkung als soziales Kapital“ (Klein, 2010, S. 283). Klein (2010) sieht „die Einbettung in ein positives Peer-Umfeld und die familiäre Einbindung . . . für eine erfolgreiche Bildungskarriere von großer Bedeutung“ und beschreibt diese als wichtige Ressource für den Berufseinstieg (S. 275).

²⁴ Diese Ergebnisse können in der qualitativen Untersuchung der vorliegenden Arbeit nur teilweise bestätigt werden, denn es zeigen sich große Bemühungen seitens der Eltern, ihren Kindern Perspektiven zu ermöglichen, indem sie deren schulische Ausbildung sehr ernst nehmen (siehe Kapitel 5.4).

Waechter, Blum und Scheibelhofer geben an, dass der Freundeskreis der Jugendlichen mit Migrationshintergrund neben der Familie eine sehr wichtige Rolle spielt. Freunde und Freundinnen teilen und tauschen ihr Wissen über Bildungsentscheidungen aus und können positiv unterstützend wirken. Auch bei der Arbeitssuche hilft man sich untereinander. Gemeinsame Bewerbungsschreiben und auch nötige AMS-Besuche finden mit Freunden oder Freundinnen statt. Oft entscheiden sich die Jugendlichen gemeinsam, welche Ausbildung gemacht wird. Diese gemeinsam getroffenen Entscheidungen können sich durchaus auch als negative Verstärker herausstellen. Das bedeutet, dass durch die kollektive Gruppenentscheidung den eigenen Interessen wenig Vorrang eingeräumt wird. Im Unterschied zu den einheimischen Jugendlichen verhilft das soziale Kapital, das Jugendliche mit Migrationshintergrund besitzen, oft zu Jobs, die schnell angenommen werden und die nicht ihren Fähigkeiten und Qualifikationen entsprechen. Die ethnische Segregation des Bildungssystems trägt zusätzlich zu den schlechten Ausbildungen bei. Zusätzlich fehlt bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Einstellung, dass höhere Schulen für alle gedacht sind (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 422f).

Die Bildungsmobilität der weiblichen und männlichen Migrant*innen Jugendlichen wird durch die Beobachtung bzw. durch die Vorbildwirkung anderer, älterer Personen mit Migrationshintergrund gebremst, die mit vorhandener, hoher Bildung keine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben, was sich in der Entscheidung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund für eine arbeitsnahe Ausbildung anstatt einer längeren schulischen Bildung niederschlägt. Auch die Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten in Kombination mit der Angst vor der Überforderung lässt Migrant*innen Jugendliche oft zu schlechter qualifizierten Arbeiten greifen (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 423).

3.3.7 Familie

Die Lebensart der Familie hat sich durch die Migration gewandelt. Das bedeutet, dass sich Formationen wie Großfamilien auflösen und im Aufnahmeland im kleineren Familienverband weiterlebt wird. Ein großes Spannungsfeld ergibt sich in den Migrantenfamilien in Bezug auf alte und neue Werte (vgl. Viehböck & Bratic, 1994, S. 88).²⁵

²⁵ Weiss führt an, dass die ethnische Bindung der zweiten Generation bedeutend schwächer ist; die Intensität der Traditionsbindung unterliegt einem Wandel (vgl. Weiss, 2007, S. 418).

Grossmann, Keppler und Grossmann beschreiben die allgemeinen Rollen in der Familie. Kinder nehmen in der Familie und Gesellschaft die Rolle der Lehrlinge ein, „die durch Interaktion mit den älteren, erfahreneren Mitgliedern der Gesellschaft schrittweise Wissen über die kulturell wichtigen Werte und Fertigkeiten erwerben“ (Grossmann, Keppler & Grossmann, 2003, S. 95). Diese Weitergabe von kulturellen Erfahrungen zwischen älterer und jüngerer Generation kann bei Familien, die in ein Land mit anderer Kultur eingewandert sind, neue Formen annehmen. Kinder und Jugendliche können in dieser Situation zu Vermittlern zwischen der neuen und der alten Kultur der Eltern werden. „Die Erfahrungen der Eltern können in diesem Fall für die Entscheidungen der nachfolgenden Generation nicht mehr Vorbild sein“ (Grossmann, Keppler & Grossmann, 2003, S. 95).

Sen und Goldberg nennen die Herkunft der Eltern, bezogen auf die geografische Begebenheit im Auswanderungsland, als wesentlich in Bezug auf das Rollenverhalten und das Wertesystem ihrerseits im Aufnahmeland. Aus den ländlichen Gebieten kommend, herrschen bei diesen Personen klar definierte, aufrechtzuerhaltende Rollen für das männliche und das weibliche Geschlecht. Im Gegensatz dazu findet man in den Städten eine moderne Orientierung im Hinblick auf das Rollenverständnis. Sen und Goldberg betonen, dass türkische Eltern ihre Kinder, insbesondere Mädchen im Aufnahmeland, nach strengeren und traditionsbewussteren Vorstellungen erziehen als im Heimatland. Die Eltern begründen ihre Vorgehensweise mit ihrer Angst vor der Entfremdung vom Heimatland und von der Familie (vgl. Sen & Goldberg, 1994, S. 54).

Das AutorInnenteam Viehböck und Bratic (1994) erklärt das Spannungsfeld, indem sich die Eltern bzw. die Familie im Aufnahmeland Österreich befinden:

Es gibt zwei Pole, zwischen denen sich die Migrantenfamilie bewegt: einerseits die patriarchale (autoritäre) Familie, andererseits die moderne (demokratische) Familie. Keiner dieser beiden Pole besitzt aufgrund der großen Veränderungen, die die Familie durch die Migration erfährt, eine klar umrissene und vollständige Struktur. (S. 88)

Die intergenerative Beeinflussung zwischen Müttern und Töchtern bezeichnet Nauck als sehr stark, wobei die ängstliche Behütung eine große Rolle in der elterlichen Kontrolle spielt. In seinen Untersuchungsergebnissen heißt es weiter, dass türkische Eltern große Erwartungen haben, dass ihre Kinder einen hohen Schulabschluss erreichen (bei den männlichen Jugendlichen etwas mehr als bei den weiblichen Jugendlichen) und die Betroffenen in ihren Bildungsaspirationen hierbei aber weitgehend darunter liegen (vgl. Nauck, 1994, S. 51ff). Viehböck und Bratic führen hierzu an, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund eine bessere Ausgangsposi-

tion (in schulischer und beruflicher Hinsicht) für ihre Kinder wünschen (vgl. Viehböck & Bratic, 1994, S. 70). Die Unwissenheit über das österreichische Ausbildungssystem kann mitunter einen Grund für die unrealistischen Berufsziele der Eltern darstellen (vgl. Nieke, 1993, S. 54). Mitunter treten in diesem Zusammenhang die eigenen Dequalifikationserfahrungen der Eltern auf, welche die Erwartungen an die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusätzlich nährt (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 421). Nach Weiss zeigt sich der daraus resultierende, stärker ausgeprägte Leistungsdruck auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund seitens der Eltern maßgeblich für innerfamiliäre Spannungen verantwortlich (vgl. Weiss, 2007, S. 418). Boos-Nünning spricht sich in der Praxis für eine bessere Zusammenarbeit mit den Eltern aus. Sie sieht eine Verbesserung der Chancen für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Berufsberatungen und -orientierungen nur in Zusammenhang mit einer Einbeziehung der Eltern (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 169).

Der Einflussfaktor Familie hinsichtlich der Berufs- und Bildungswahl wird von Boos-Nünning in ihrer Abhandlung über „Jugendliche ausländischer Herkunft“ beschrieben. Sie führt an, dass sich die männlichen und weiblichen Einwanderer der zweiten Generation nicht nach ihrer individuellen Lebenslage und ihren Interessen (zum Beispiel für ihre Bildungswege, Wahl des Ehepartners) entscheiden, sondern dass sie sich bei zentralen Entscheidungen am zukünftigen Wohl und den Nutzen für die Familie orientieren (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 161). Weiss (2007) bestätigt diese Aussage: „Der Sozialisationseinfluss der Familie determiniert die individuellen Integrationsverläufe der Migrant*innen maßgeblich“ (S. 419). Auch die Bereitschaft, die Eltern später im Alter zu unterstützen, ist bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland gleich hoch (über 80 Prozent) wie bei den Jugendlichen in der Türkei (vgl. Schönflug, 2003, S. 533).

Durch mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern bzw. durch deren teilweise fehlenden Überblick über das österreichische Bildungssystem übernehmen ältere Geschwister für männliche und weibliche Migrant*innen oft wichtige Aufgaben hinsichtlich der Bildungs- und Berufsinformation. Sie dienen als Vorbild für eigene Entscheidungen und geben Erfahrungen weiter. Die Geschwister befinden sich auf gleicher Ebene und vertreten keine eigenen Interessen, im Gegensatz zu den Eltern (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 422).

Schönflug erwähnt die kulturspezifischen Werte und Verhaltensweisen als möglichen Mitgrund für den geringen Bildungserfolg der Migrant*innenkinder. „In türkischen Familien zum Bei-

spiel steht eine traditionelle Haltung zum Wissen (z. B. Überlieferung und Autorität des Lehrers) den modernen Lehrprogrammen entgegen“ (Schönpflug, 2003, S. 530). Die Autorin sieht die individualistische Orientierung des Bildungssystems in großem Gegensatz zu der Familienorientierung in türkischen, griechischen und italienischen Migrationsfamilien. Sie bezeichnet diese Familien in Bezug auf ihr Bildungsniveau und ihr Einkommen als „Unterschichtfamilien“. Aufgrund dieser Tatsache sieht sie den Sozialisationsprozess sowie Erziehungsstile und Vorbildmöglichkeiten der betroffenen Eltern als wenig bildungsfördernd an. Insgesamt betrachtet die Autorin die Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder eher als ein schichtspezifisches denn als ein kulturspezifisches Problem (vgl. Schönpflug, 2003, S. 530).²⁶

3.3.8 Religion

Breuer beschreibt, dass Frauen in einer Umgebung wie Deutschland in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt werden, da es keine getrennten Frauen- und Männerwelten gibt. Das betrifft unter anderem auch die höhere Bildung von Mädchen. Obwohl dagegen generell keine Einwände bestehen, fürchten viele gläubige Eltern an gemischten, nicht muslimischen Schulen eine moralische Gefahr. Breuer gibt an, dass es mehr muslimische Abiturientinnen an Mädchengymnasien als an koedukativen Schulen in Deutschland gibt (vgl. Breuer, 1998, S. 236). Ihrer Ansicht nach besteht die Gefahr für die Eltern darin, dass Jugendliche die Autorität der Eltern leichter in Frage stellen, da in den Schulen andere Wertesysteme und Lebensauffassungen vorhanden sind. Der Unterschied in den Zielen der Bildung und Erziehung ist deutlich, wenn Breuer angibt, dass deutsche Eltern Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und Verantwortungsübernahme für das eigene Leben der Jugendlichen favorisieren und türkische Eltern Leistungsbereitschaft, Gehorsam und die Einhaltung von Vorschriften sowie die Übernahme von religiösen und traditionellen Werten bei ihrem Nachwuchs erreichen wollen. Deshalb werden viele muslimische Kinder parallel in Kursen an Moscheen oder Koranschulen unterrichtet (vgl. Breuer, 1998, S. 237f).²⁷

²⁶ In der qualitativen Untersuchung der vorliegenden Arbeit bestätigt sich die Orientierung der Mädchen am Wohl der Familie, aber die kulturspezifischen Werte und Verhaltensweisen können nicht als ausschlaggebend für einen geringen Bildungserfolg bestätigt werden (siehe Kapitel 5.4, 5.5, 5.6.2 und 5.6.3).

²⁷ Die Interviews mit den Mädchen bestätigen zwar teilweise die Wichtigkeit eines außerschulischen Islamunterrichts, aber das Beharren auf einen streng geschlechtertrennenden Schulbesuch bzw. Umgang der Mädchen kann nicht bestätigt werden.

3.3.9 Lehrpersonen und Beratungseinrichtungen

Lehrer und Lehrerinnen haben nur dann einen Einfluss auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, wenn eigene Erfahrungen mit dem Bildungssystem fehlen. Das heißt, wenn keine Geschwister, Eltern oder Freunde und Freundinnen zur ausreichenden Beratung der Jugendlichen vorhanden sind. Die Lehrer und Lehrerinnen können motivierend und beratend wirken, aber auch eine negative Wirkung auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben, indem zum Beispiel ihre Benotung einen Aufstieg in eine AHS verhindert (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 422).

Nach Boos-Nünning stellen Beratungseinrichtungen eine „geringe Einflußgröße bei der Berufswahl“ bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar. „Die Jugendlichen aller Nationalitäten beziehen die Beratung keineswegs selbstverständlich in den Berufswahlprozeß ein; es bedarf vielmehr besonderer Anstrengungen von Seiten der Berufsberatung, ihre Informationen weitergeben zu können“ (Boos-Nünning, n. d., S. 163). Sollten die Jugendlichen doch ihre Schwellenängste überwinden und eine Berufsberatung aufsuchen, mangelt es ihnen an adäquater Beratung, denn „das berufliche Selbstverständnis des Berufsberaters stimmt teilweise nicht mit den Erwartungen der Jugendlichen überein“. Das Beratungsangebot ist „teilweise nicht auf die spezifische Situation und das Vorwissen der Ratsuchenden“ ausgerichtet (Boos-Nünning, n. d., S. 163).²⁸

3.3.10 Zusammenfassung und Ausblick

Diese Ausführungen zeigen, dass viele mögliche Gründe für die niedrigen Bildungserfolge der Jugendlichen mit Migrationshintergrund existieren. Die Faktoren reichen vom Merkmal des Migrationshintergrundes und des Geschlechts bis hin zur sozialen und regionalen Herkunft sowie den frühen Bildungsentscheidungen wie Hauptschule versus Gymnasium. Daraus ergeben sich noch die Aspekte der vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten, die Zusammensetzung der Peergroup und die weiteren schulischen Rahmenbedingungen. Nicht zu vernachlässigen sind die sich teilweise daraus ergebenden Diskriminierungen. Das bedeutet, die Entscheidung für eine bestimmte Schul- bzw. Berufslaufbahn hängt von den unterschiedlichsten Faktoren ab, die teilweise von den Jugendlichen nicht beeinflusst werden können.

²⁸ In der qualitativen Studie der vorliegenden Arbeit können einige dieser Aussagen bestätigt werden. Vor allem die Vorbildfunktion der älteren Schwester kann in einem Fall herangezogen werden – oder die Miteinbeziehung der Peergroup in den Berufswahlprozess (siehe Kapitel 5.4.1).

Granato sieht in den Resultaten der bestehenden Chancenungleichheit Mechanismen der Ausgrenzung. Sie nennt hierfür die „mangelnden Förderansätze in der Schule, [den] Ausbildungsplatzmangel, [die] Rekrutierungsstrategien und Vorbehalte von Betrieben und Verwaltungen, [die] Unterbewertung interkultureller (Basis-)kompetenzen [sowie die] Informationsdefizite von Betrieben“ (Granato, 2005, S. 8). Die Autorin sieht einen dringenden Bedarf an einer breit angelegten, konzeptionell abgestimmten Qualifizierungsoffensive. „Dabei gilt es die Heterogenität der Lebenslagen und ihre je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen adäquat zu berücksichtigen“ (Granato, 2005, S. 9). Sie sieht vor allem am Übergang von der Schule zum Berufsleben Handlungsbedarf, um die Chancen für Migrant*innen zu steigern, und findet die Unterstützungsmaßnahmen im Ausbildungsverlauf als sinnvoll, um die Ausbildungserfolge der Betroffenen zu sichern. Eine Verbesserung wünscht sich die Autorin auch hinsichtlich der Eingliederung in die Berufswelt sowie in die berufliche Weiterbildung. Granato bezeichnet den hohen Anteil der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund ohne abgeschlossene Berufsausbildung als bildungspolitische Katastrophe. „Angesichts des zu erwartenden demografischen Wandels, dem steigenden Qualifikationsbedarfs [sic] der Wirtschaft und dem zu erwartenden Fachkräftebedarf kann es sich eine alternde Gesellschaft wie die unsere nicht leisten, das Potenzial junger Menschen mit Migrationshintergrund ungenutzt zu lassen“ (Granato, 2005, S. 9).

II SELBSTBILD UND IDENTITÄT

4 Das Selbstbild und das Selbstkonzept

In diesem Kapitel erfolgt eine theoretische Einführung in die Begriffe des Selbstbildes und des Selbstkonzepts sowie in verschiedene Selbstkonzept-Modelle, um die Einflüsse der Migrationsgeschichte auf die Entstehung der Identität von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besser verstehen zu können. Die Theorie der Identitätsbildung von Jugendlichen im Allgemeinen findet eine Vertiefung anhand der Einflüsse auf die Identitätsthematik von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das heißt, ihre Identitätsbildung wird hinsichtlich der spezifischen Einflüsse der Migrationserfahrung thematisiert.

Hutterer (1998) beschreibt den Begriff des Selbst aus der Sicht der Humanistischen Psychologie: „Es sind die Annahmen, Erfahrungen und Bewertungen eines Individuums über sich selbst, seine Eigenschaften und Fähigkeiten, sein So-Sein“ (S. 357). Bei Greve (2000, S. 16) geht es beim Selbstbild vor allem darum „wie wir selbst uns sehen, beschreiben, bewerten und verstehen“. Inwiefern wir über uns reflektieren bzw. wie wir uns in der Zukunft sehen oder unsere Vergangenheit rekonstruieren. Hier geht es um „Mechanismen und Prozesse, die es uns erlauben, unser Selbstbild, Selbstverständnis und unser Selbstwertempfinden zu entwickeln, womöglich zu verbessern, gegen Veränderungen aufrechtzuerhalten“ und anzupassen (Greve, 2000, S. 16). Mummendey (2006) beschreibt die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Selbst als Prozesse der Selbstkonzeptualisierung:

Wie nehme ich mich wahr, was denke ich über mich gegenwärtig, was für Erinnerungen habe ich an mich als Kind oder Jugendlicher, welche Vorstellungen habe ich darüber wie ich in zehn Jahren sein werde, was für ein Mensch möchte ich am liebsten sein, wie bewerte oder benote ich meine Ausstrahlung auf andere Menschen, was glaube ich, was ich vollbringen müßte, um unabhängig zu sein, und welches sind eigentlich die Werte oder Ziele, die ich bejahe und erstrebe. (S. 25)

4.1 Die Entstehung des „Selbst“

Mummendey (2006, S. 35) führt an, dass sich die Selbstkonzeptforschung hauptsächlich auf William James, Charles Horton Cooley sowie George Herbert Mead bezieht und somit einen sozialpsychologischen Zugang aufweist. Der Autor weist darauf hin, dass sich auch die Philo-

sophie, Soziologie, Psychologie und Psychoanalytik mit dem Selbstkonzept befassten und ihren Einfluss darauf ausgeübt haben (vgl. Mummendey, 2006, S. 35).

Der amerikanische Psychologe und Philosoph William James entwickelte in den Jahren 1890/1892 eine „Theorie des Selbst“ und damit einen „der ältesten Gegenstände sozialpsychologischer Forschung“ (Hannover, 1997, S. 5). Die Theorie von James bezeichnet „das Selbst im weitestmöglichen Sinne als eine soziale Erfahrung.“ Das bedeutet, die „persönliche Identität ist entscheidend durch Beziehungen zu anderen bestimmt“ (Hannover, 1997, S. 5). In seiner Theorie bezeichnet James die sich gegenüberstehenden Teile als „me“ und als „self as knower“ (James, 1892, S. 159, zit. n. Hannover, 1997). Hannover (1997, S. 6) führt weiter aus, dass das „self as known“ („Me“) dem heutigen Selbstkonzept bzw. dem Selbstbild entspricht.

Mummendey (2006) erwähnt, dass auf William James der Gedanke zurückgeht, „daß es für ein Individuum prinzipiell so viele ‚Selbste‘ geben kann, wie es über soziale Interaktionen verfügt“ (S. 28). Das heißt, der Mensch verfügt über eine Rollenvielfalt, die er den sozialen Situationen anpassen kann, und zeigt demnach in verschiedenen sozialen Gruppierungen unterschiedliche Seiten seiner Persönlichkeit:

We do not show ourselves to our children as to our club-companions, to our customers as to the labores we employ, to our own masters and employers as to our intimate friends. From this there results what practically is a division of the man into several selves. (James, 1892, S. 162, zit. n. Hannover, 1997, S. 6)

Mummendey (2006) betont, dass es bei James eine Widersprüchlichkeit bzw. „Doppelgesichtigkeit“ in der Auffassung des „Selbst“ gibt: „Einerseits ist das ‚Selbst‘ vom jeweiligen sozialen Gegenüber, von spezifischen Situationen und Bedingungen abhängig, ist also hochgradig variabel . . . andererseits gibt es so etwas wie eine zentrale und überdauernde Identität, eine Art Kern, . . . also etwas hochgradig Konstantes“ (S. 29).

Der Soziologe Charles Horton Cooley hat sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Selbstkonzeptforschung beschäftigt und schreibt hierzu: „The self appears always to have a social reference and one of its most striking phases ist the reflected ‚I‘“ (Cooley, 1933, S. 131).

Was eine Person über sich selbst denkt, wie sie sich fühlt oder wie sie sich bewertet, hängt Cooley zufolge von dieser Interaktion zwischen dem Einzelnen und seinen Mitmenschen ab – das Selbstbild entwickelt sich seit der frühesten Kindheit in der Auseinandersetzung zwischen beiden. . . . Die anderen wirken wie ein Spiegel, in den man schaut,

um sich zu erkennen, aber man hält sich diesen Spiegel gewissermaßen selbst vor – das ‚Selbst‘ ist nach Cooley ein Spiegelbild-Selbst. (Mummendey, 2006, S. 30)

George Herbert Mead übernahm den Gedanken des „Spiegelbild-Selbst . . . [und hob die Rolle der Personen hervor], mit denen das Individuum hauptsächlich interagiert und die für die Etablierung seines Selbstkonzepts von entscheidender Bedeutung sind: die significant others“ (Mummendey, 2006, S. 31). Das bedeutet, diese Personen befinden sich in der engeren Umgebung des Individuums, wie zum Beispiel der Vater, die Mutter oder die Geschwister bzw. Lehrer und Freunde, und „in der Interaktion mit diesen Partnern übernimmt eine Person gleichsam die Blickweise, die Position, die Funktion der bedeutsamen anderen Person“ (Mummendey, 2006, S. 31). Mead analysierte das Individuum im Spannungsfeld der sozialen Erwartungen, dass mit dem sozialen Bild von sich („me“) konfrontiert ist und dem seine Spontaneität („I“) gegenübersteht, und beide müssen zum Ausgleich gebracht werden (vgl. Auernheimer, 2007, S. 68). Mead erwähnt dazu - ähnlich wie sein Vorläufer William James -, dass wir uns für den Bekanntenkreis in verschiedene Formen des Ich aufspalten. Das bedeutet, dass wir zum Beispiel mit einer Person über Politik und mit einer anderen Person über Religion sprechen. „Es gibt also - entsprechend den verschiedenartigen sozialen Reaktionen - verschiedenartige Formen des Ich. Das Ich entsteht aus dem sozialen Prozeß selbst und nicht unabhängig von dieser Art von Erfahrung. Eine multiple Persönlichkeit ist also, wie ich gezeigt habe, in gewisser Hinsicht normal“ (Mead, 1969, S. 270). Für Mead ist die Bildung der Identität ein gesellschaftlicher Prozess, in dem sich die Mitglieder gegenseitig beeinflussen; das heißt, die Bildung der Identität kann seiner Ansicht nach nicht losgelöst von der Gesellschaft stattfinden (vgl. Mead, 1998, S. 207).

Hannover (1997) fasst die Aussagen von James, Cooley, Mead sowie Goffman zusammen und beschreibt das Selbst als dynamischen Prozess, in dem „Personen kontextabhängig unterschiedliche Aspekte ihres Selbst zeigen“ (S. 10). Wenn Personen ihr Verhalten in bestimmten Situationen erklären wollen bzw. zusammenfassen, dann entstehen sogenannte Selbstschemata (vgl. Hannover, 1997, S. 19).

Epstein nennt einige Vertreter, die für die Geschlossenheit des Systems „Selbstkonzept“ plädieren, wie zum Beispiel Lecky und Rogers. Vertreter, die die Vielzahl von Selbstkonzepten vertreten, sind zum Beispiel Cooley und Mead. Epstein (1984) findet einen Mittelweg mit folgenden Worten:

Das Selbstkonzept als in sich geschlossenes System zu akzeptieren, schließt nicht aus, daß es differenziert ist und sogar Inkonsistenzen aufweist. Zwar werden diese, wie erwähnt, als belastend erlebt, so daß das Selbstsystem immer nach innerer Harmonie zu streben scheint, ohne dieses Ziel jemals voll zu erreichen. Die Frage, ob es ein oder mehrere Selbstkonzepte gäbe, erinnert an die frühere Auseinandersetzung, ob Intelligenz als ein globales Konzept oder im Sinne spezifischer Fähigkeiten aufzufassen sei. Als Antwort zeigte sich, daß beide Auffassungen zutreffend sind. (S. 33)

Mummendey (2006) fasst seinerseits die Problematik zusammen: „Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person“ (S. 38). Das bedeutet, das Individuum ist sich seiner eigenen Identität als „einmaliges und unverwechselbares Gebilde“ (Mummendey, 2006, S. 39) bewusst.

4.2 Das statische und das dynamische Selbstbild

Dweck (2007, S. 14f) nimmt an, dass zwei Arten des Selbstbildes existieren. Zum einen das statische Selbstbild, welches davon ausgeht, dass bestimmte „Eigenschaften in Stein gemeißelt sind“, und welches dem Menschen, der dieses bestimmte Selbstbild besitzt, immer wieder das Gefühl abverlangt, sich überall beweisen zu müssen. „In jeder Situation müssen sie ihre Intelligenz, ihre Persönlichkeit oder ihren Charakter unter Beweis stellen. Jede Situation wird bewertet: Werde ich Erfolg haben oder scheitern?“ (Dweck, 2007, S. 15) Im Gegensatz dazu gehen Menschen mit einem dynamischen Selbstbild davon aus, dass sie sich durch Einsatz und Erfahrung ändern und weiterentwickeln können. Nach diesem Modell kann nicht vorhergesagt werden, was Menschen im Laufe der Zeit alles erreichen können. Das Kennzeichen für ein dynamisches Selbstbild ist „die Leidenschaft, Grenzen zu überwinden, auch dann noch, wenn nicht alles nach Plan läuft“ (Dweck, 2007, S. 16).

Menschen mit einem statischen Selbstbild sehen sich bei Misserfolgen als Opfer und betrachten bestimmte Ereignisse als Urteil über ihren Wert als Menschen. Dweck (2007) führt hierzu an:

Sie stagnieren bei Rückschlägen oder schlechten Erfahrungen und sinngemäß würde dieser Satz zu ihrer Einstellung passen: Was kann ich schon tun? Es darf aber nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei Menschen mit einem statischen Selbstbild um Menschen mit weniger Selbstwertgefühl handelt, sie besitzen in anderen Situationen ein ebenso gutes Selbstbild wie Personen mit einem dynamischen Selbstbild. (S. 17)

Wenn Personen mit einem dynamischen Selbstbild mit negativen Erfahrungen konfrontiert werden, sehen sie sich als Handelnde, welche auch Anstrengungen unternehmen müssen, und

suchen nach Handlungsmöglichkeiten und Auswegen. Menschen mit dynamischen Selbstbildern sind nicht nur Optimisten, sie betrachten jedoch bestimmte Angelegenheiten als Herausforderung (vgl. Dweck, 2007, S. 18).

Dweck (2007, S. 20) beschreibt, dass dynamische Selbstbilder eine realistischere Einschätzung über Fähigkeiten geben, denn der Glaube daran, dass es eine Weiterentwicklung gibt, klärt den Blick auf den aktuellen Zustand. Somit kann auch mit schwierigen Situationen umgegangen werden. Im Gegensatz dazu erlaubt ein statisches Selbstbild dem Menschen nicht zu werden, denn „sie müssen immer schon sein“ (S. 36).

4.3 Selbstkonzepte bei Jugendlichen

Im Sinn der Forschungsthematik wird in diesem Kapitel auf die Selbstkonzepte von Jugendlichen Bezug genommen. Mummendey begrenzt die gesamte Adoleszenz vom 11. bis zum 21. Lebensjahr. Die Feinabstufungen im entwicklungspsychologischen Modell beginnen mit dem frühen Jugendalter, das bedeutet vom 11. bis zum 14. Lebensjahr. Darauf folgt das mittlere Jugendalter von 14 bis 18 Jahren. Das späte Jugendalter bezeichnet Jugendliche im Alter von 18 bis 20 Jahren. Der Autor sieht die Beschäftigung mit der eigenen Person als wichtige Aufgabe der Identitätsentwicklung und als wichtiges Thema der Entwicklungspsychologie (vgl. Mummendey, 2006, S. 100). „Jugendliche beschäftigen sich sehr stark mit Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, dem eigenen Selbstwertgefühl, den eigenen Fähigkeiten und dem eigenen Äußeren“ (Mummendey, 2006, S. 100f). Der Autor gibt an, dass die Selbsteinschätzung der Jugendlichen in Befragungen hinsichtlich ihrer Selbstbewertungen in Bezug auf ihre Berufs- und Zukunftsorientierungen sowie auf die Beziehungen zu ihren Eltern bzw. Kontaktpersonen und Problembewältigungen sehr positiv ausfällt. Die schulischen Selbstkonzepte der Jugendlichen werden durch Schulleistungen, Einschätzungen der Lehrpersonen und durch den sozialen Status beeinflusst, wie auch die berufliche Tätigkeit und Ausbildung der Jugendlichen das Selbstkonzept formen. Umgekehrt „können die Selbstkonzeptualisierungen eines Jugendlichen die beruflichen Fähigkeiten und Leistungen beeinflussen“ (Mummendey, 2006, S. 101).

Im mittleren Jugendalter kommt es zu ausführlicheren Selbstbeschreibungen sowie zu der Erkenntnis, „daß [sic] man selbst gleichzeitig positiv und negativ zu bewertende Merkmale besitzt oder daß man in Situation A anders ist als in Situation B“ (Mummendey, 2006, S. 102). Das Interesse, was andere, als wichtig angesehene Personen über einen denken, wird wach, und

auch das perspektivische Denken und die Fähigkeit zur Empathie werden ausgebildet. „Im späteren Jugendalter verfestigen sich viele Selbstkonzepte, es kommt zu einer ausgeglicheneren, stabileren und genaueren Sicht eigener positiver und negativer Merkmale“ (Mummendey, 2006, S. 102). Als Risikofaktoren für ein stabiles Selbstbild gelten zum Beispiel fehlende, elterliche Unterstützung sowie die Ablehnung durch Gleichaltrige (vgl. Mummendey, 2006, S. 104).

Mummendey beschreibt eine Differenz bei der Selbsteinschätzung der Geschlechter. Weibliche Personen schätzen ihr Äußeres sowie ihre körperlichen Fähigkeiten ungünstiger ein und halten sich oft für unkreativer als männliche Personen. In Betragen und Moralität sehen sie sich jedoch voran. Deutliche Unterschiede der Selbsteinschätzung bezüglich allgemeiner intellektueller Fähigkeiten scheinen jedoch nicht auf. Die Unterschiede im Selbstwertgefühl der Geschlechter sind oft bei weiblichen Personen zu finden, die die Selbstbewertung vom äußeren Erscheinungsbild abhängig machen. In einigen Studien sind jedoch auch Unterschiede des weiblichen Geschlechts in der Einschätzung des globalen Selbstwerts vorhanden (vgl. Mummendey, 2006, S. 89). Der Autor gibt an, dass sich männliche Jugendliche selbstkontrollierter und ausgeglichener auffassen als das weibliche Geschlecht. Die Mädchen sehen sich als „weniger attraktiv, ängstlicher und emotional labiler“ (Mummendey, 2006, S. 101). Der Autor sieht für die weiblichen Jugendlichen das in der Gesellschaft verbreitete Schlankheitsideal als Problem. Diese Normen wecken – seiner Ansicht nach – in den weiblichen Jugendlichen Unzufriedenheit und Besorgnis mit dem eigenen Körper (vgl. Mummendey, 2006, S. 101).²⁹

4.4 Identität

Erikson bemerkt, dass sich die Begriffe Identität und Selbst bei den unterschiedlichen Autoren decken (vgl. Erikson, 1973, S. 188). Der Autor führt an, dass in der Phase der Pubertät alle Identifizierungen in Frage gestellt werden und das Hauptaugenmerk der Jugendlichen auf der Festigung ihrer sozialen Rolle liegt. In diesem Stadium ist der Jugendliche „darauf konzentriert herauszufinden, wie er, im Vergleich zu seinem eigenen Selbstgefühl, in den Augen anderer erscheint und wie er seine früher aufgebauten Rollen und Fertigkeiten mit den gerade modernen Idealen und Leitbildern verknüpfen kann“ (Erikson, 1973, S. 106). Der Autor beschreibt die gefundene Ich-Identität als die Summe aller in der Kindheit bzw. der Entwicklungsstufen gesammelten Ich-Werte und Erfahrungen. Das entstandene Selbstgefühl, welches sich aus jeder

²⁹ Der Autor schreibt allgemein über die vorhandene Selbsteinschätzung der weiblichen Jugendlichen in der Gesellschaft, ohne auf Kultur- bzw. Religionsunterschiede zu verweisen.

der Hauptkrisen in den Entwicklungsstufen neu bestätigt, überzeugt die Jugendlichen, dass sie sich zu bestimmten Persönlichkeiten innerhalb einer verstandenen, sozialen Realität entwickeln (vgl. Erikson, 1973, S. 107).

Piaget (1986) beschreibt die Adoleszenz als „das Alter, in dem sich das Individuum in die erwachsene Gesellschaft einfügt, und zwar sehr viel mehr als die Pubertät“ (S. 147).³⁰ Hämmig bezeichnet diesen interaktiven Prozess als ein Hineinwachsen in die Gesellschaft: „Diese Verinnerlichung von Rollenerwartungen und ‚kulturellen Selbstverständlichkeiten‘ wird als Sozialisierung oder Sozialisationsprozess bezeichnet und ist entscheidend für die Ausbildung der sog. Basispersönlichkeit, die Entwicklung der personalen und sozialen Identität und für die Übernahme sozialer Rollen verantwortlich“ (Hämmig, 2000, S. 49). Hill und Schnell (1990) finden in Bezug auf die Thematik der sozialen Identität folgende Worte: „Eine soziale Identität zu haben, bedeutet damit, ein Wissen über die eigenen sozialen Zugehörigkeiten und die damit verbundenen Erwartungen zu besitzen“ (S. 27). Für Mead ist die Bildung der Identität ein gesellschaftlicher Prozess, in dem sich die Mitglieder gegenseitig beeinflussen; das heißt, die Bildung der Identität kann seiner Ansicht nach nicht losgelöst von der Gesellschaft stattfinden (vgl. Mead, 1998, S. 207).

Die Kommunikation spielt in der Entwicklung von Identität eine wesentliche Rolle. Für Mead ist in der Kommunikation entscheidend, dass ein bestimmtes Symbol in der eigenen Identität das Gleiche im Individuum gegenüber auslöst. Es muss also eine gleiche Universalität für Personen gelten, die sich in der gleichen Situation befinden. Somit entwickeln sich Identitäten im jeweiligen Kulturkreis unterschiedlich. Diese sind wichtig, um sich einer bestimmten Gruppe zugehörig zu fühlen oder um sich von anderen zu unterscheiden (vgl. Mead, 1998, S. 191).

Mummendey (2006, S. 89) gibt an, dass sich im Laufe der Entwicklung die wichtigen Themen verändern, zurücktreten oder weniger wichtig werden bzw. sich neue, essenzielle Gegenstände auftun, welche allgemeingültige „Aussagen über die Selbstkonzeptentwicklung grundsätzlich erschweren“. Der Autor erwähnt die Entwicklungsaufgaben, die von den EntwicklungspsychologInnen für die altersspezifischen Anforderungen der Individuen herangezogen werden. Auf den biologischen Veränderungen begründet, ergeben sich diese Aufgaben an den Übergängen zu neuen Lebenslagen oder neuen Rollen (vgl. Mummendey, 2006, S. 89).

³⁰ Bei Piaget findet die Adoleszenz im Alter von 15 bis 18 Jahren statt und die Pubertät bei Mädchen mit 13 und bei Jungen mit 15 Jahren (vgl. Piaget, 1986, S. 147).

4.4.1 Identitätsfindung und Identitätsdiffusion

Erikson sieht die Phase der Adoleszenz als abgeschlossen und gelungen, wenn die Kindheitsidentifikation in eine neue Form der Identifikation übergeht. Das „psychosoziale Moratorium“, wie Erikson (1973, S. 136) die „Karenzzeit“ zwischen Kindheit und Erwachsenenleben nennt, ist ausschlaggebend für die eigene Identitätsfindung und für die eigene Einordnung in eine Gruppierung, die das eigene Ich anerkennt. Die Identitätsbildung an sich beschreibt Erikson (1973) als „lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewußt verläuft“ (S. 141). Der Autor bezeichnet die Adoleszenz als eine Phase mit vermehrten Konflikten und einer scheinbaren „Labilität der Ichstärke“ aber auch als „hohes Wachstumspotential“ (Erikson, 1973, S. 144). Das bedeutet, alle Krisen, die die Jugendlichen überwinden, haben einen Einfluss auf ihre Identitätsbildung. Die Wahrnehmung des Identitätsgefühls beschreibt Erikson (1973) weiters mit dem Ausdruck des psychosozialen Wohlbefindens: „Die erkennbarsten Begleitumstände sind das Gefühl, Herr seines Körpers zu sein, zu wissen, dass man ‚auf dem rechten Weg ist‘, und eine innere Gewissheit, der Anerkennung derer, auf die es ankommt, sicher sein zu dürfen“ (S. 147).

In Bezug auf die Schul- und Berufswahl der Jugendlichen beschreibt Tilkeridoy diese Entscheidungen für einen bestimmten Beruf, welcher die weitere Richtung in ökonomischer und sozialer Sicht beeinflusst sowie auch ausschlaggebend für eine Partnerschaft ist, als maßgeblich für die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen (vgl. Tilkeridoy, 1998, S. 26). Als weiteres Merkmal der Identitätsbildung sieht er die Loslösung von der eigenen Familie und die Fähigkeit, neue Beziehungen herzustellen, „die den neuen psychosozialen Anforderungen entsprechen können“ (Tilkeridoy, 1998, S. 27).

Erikson erwähnt den Begriff der Identitätsdiffusion, wo Jugendliche in ihren aufgezwungenen Rollen nicht zurechtkommen und es zu kriminellen oder psychotischen Episoden kommen kann. Hierbei handelt es sich unter anderem um eine beunruhigende Unfähigkeit, sich für eine Berufs-Identität zu entscheiden (vgl. Erikson, 1973, S. 110). Böhnisch bestätigt, dass die Berufsorientierung ein zentraler Punkt für die Sozialisation im Jugendalter und für die spätere Integrität im Erwachsenenalter darstellt (vgl. Böhnisch, 1999, S. 227). Ein weiteres Kennzeichen für eine Identitätsdiffusion weisen Jugendliche auf, die sich mit bestimmten Cliquenhelden überidentifizieren, „um sich selbst zusammenzuhalten“, und gegenüber anderen, die sich zum Beispiel durch ihre Herkunft oder Kleidung unterscheiden, intolerant agieren (Erikson,

1973, S. 110). Diese Intoleranz bezeichnet er als notwendige Abwehr gegen das Gefühl der Identitätsdiffusion. In einem Fallbeispiel von jungen Patienten und Patientinnen im Alter von 16 bis 24 Jahren beschreibt er die Unfähigkeit zur eigenen Identitätsbildung:

Ein Zustand akuter Identitätsdiffusion wird gewöhnlich manifest, wenn der junge Mensch sich vor eine Häufung von Erlebnissen gestellt sieht, die gleichzeitig von ihm die Verpflichtung zur physischen Intimität (die keineswegs immer deutlich sexuell sein muß), zur Berufswahl, zu energischer Teilnahme am Wettbewerb und zu einer psychosozialen Selbstdefinition fordern. (Erikson, 1973, S. 155)

Identitätskonflikte werden als widersprüchliche Werte und Normen in Minoritäts- und Majoritätsgesellschaften gesehen bzw. als das Nicht-einhalten-Können der jeweils geforderten Loyalitäten (vgl. Gölbol, 2007, S. 49). Bei Frauen äußert sich das als unerträgliches Spannungsgefühl zwischen Anforderungen der Eltern und der Herkunftskultur sowie der westlichen Welt und ihren Anforderungen. Die Autorin spricht von einem Selbstbild, das sich keiner stabilen Entwicklung unterziehen kann (vgl. Gölbol, 2007, S. 50).

4.5 Migration und ihr Einfluss auf die Identität

Schönpflug beschreibt die Arbeitsmigration als freiwillige Migration, da diese eine größere Kontrolle über das eigene Schicksal sowie ein breiteres Handlungsspektrum mit sich bringt. Die Migration unter gezwungenen Umständen – Vertreibung oder Zwangsumsiedelung – kann dies nicht ermöglichen (vgl. Schönpflug, 2003, S. 515). Dennoch bezeichnet die Autorin die Migration sowie die Zeit davor im Herkunftsland als ein kritisches Lebensereignis (vgl. Schönpflug, 2003, S. 516).

Lajios sieht einen Teil der ausländischen Familien der zweiten Generation an einer gebrochenen Identität leiden. Diesen Schluss zieht der Autor aus der unvollständig ausgebildeten Identität des Herkunftslandes, der Sozialisations- und Entwicklungsunterbrechung sowie aus der fehlenden Einbürgerung im Aufnahmeland. Die dritte Ausländergeneration fasst Lajios als jugendliche Gruppe mit unterschiedlichen Engagements zusammen. Diese leiden besonders unter der Ausländerfeindlichkeit, da sie bereits im Aufnahmeland geboren und aufgewachsen sind (vgl. Lajios, 1998, S. 17f).

Die Migration wird von Baraz (2005, S. 11) als „einschneidendes Erlebnis im Leben eines Menschen“ bezeichnet. Die Autorin erläutert, dass „Migrationsprozesse lebenslang verarbeitet werden und ihre Einwirkungen sogar bis in die 5. Generation einer Familie spürbar bleiben können“ (Baraz, 2005, S. 12). Hämmig stimmt mit Baraz überein, dass sich der „Migrationsstress“ auf die nachfolgende Generation und deren Nachwuchs auswirkt (vgl. Hämmig, 2000, S. 123). Veneto Scheib (1998, S. 109) geht dabei von einer Vererbung der psychosozialen Probleme „im Sinne von unerledigten Aufgaben, die von Generation zu Generation von einem ‚Lawineneffekt‘ begleitet [werden, aus]“. Die Autorin führt an, dass sich die „Identitätsprobleme und die innere Zerrissenheit“ der nachfolgenden Generation teilweise stärker bemerkbar machen als bei den Eltern, „da erst sie die unaufgearbeitete Trauer ihrer Großeltern um die verlorene Heimat zulassen dürfen. Diese Trauer mußte von Eltern und Großeltern verdrängt werden, um hier überleben zu können“ (Veneto Scheib, 1998, S. 109). Einige Beispiele für die Gefühle von Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen führt Baraz (2005) an:

. . . lebensbedrohende Umstände, fragliche Zukunftsorientierungen, Ohnmachts-Anomie-Lebensgefühle, Identitätskrisen, Entwurzelungserlebnisse, Trennungsphasen von Bezugspersonen und Verlustgefühle, Rollenverluste und- diffusionen, Generationskonflikte, erzwungene Remigration oder Remigrationsdruck bzw. Ausweisungsbedrohung, innerfamiliäre Zerreißproben, unsichere, toxische oder gefährliche Arbeitsverhältnisse, Diskriminierung und Gewaltandrohungen, finanzielle Krisen, problematische Wohnsituationen, Behördenwillkür etc. (S. 11)

Baraz erwähnt, dass es eine große Belastung und einen großen Druck darstellt, sein Herkunftsland zu verlieren und sich in einem neuen Land einer „Minoritätenrolle“ anzupassen. Die dadurch erfahrenen Diskriminierungen führen zu einem Rückzug: „Um diesem Verlust vorzubeugen, errichten die MigrantInnen Mauern, hinter denen sie nach ihren kulturellen Regeln ihrer Heimat leben können“ (Baraz, 2005, S. 13).

Hämmig beschreibt die hohe Stressgefährdung der Menschen mit Migrationshintergrund. Er nennt Faktoren wie Verlust des Status, Armut, Verlust und Trennungserlebnisse, Diskriminierungen und eine kulturelle Entwurzelung als Ursachen (vgl. Hämmig, 2000, S. 121). Die zweite Generation sieht sich laut Hämmig von Kindheit an mit Problemen der unterschiedlichen bzw. widersprüchlichen und unvereinbaren Lebenswelten konfrontiert. Die Erfahrungen im Alltag wie „Sozialisationswidersprüche, Orientierungsdefizite, Identitätsprobleme, Loyalitäts- und Rollenkonflikte, Beziehungskonflikte und Stress mit den Eltern [sowie] . . . soziale Diskriminierung, Stigmatisierung, Fremdenfeindlichkeit“ sind einige der erfahrenen Alltagsschwierig-

keiten, mit denen Angehörige der zweiten Generation zu kämpfen haben und welche maßgeblich für die Stresssituationen ausschlaggebend sind (Hämmig, 2000, S. 124f).

Kolinsky geht von einer neu gebildeten Identität der Migranten und Migrantinnen aus. Was bedeutet, dass sich Traditionelles und Neues sowie das Deutsche und das Türkische überlagern und in eine neue Identität münden. Diese neue, konstruierte Identität beinhaltet die biographischen Erfahrungen, das individuelle Religionserleben des Islam und die traditionelle Kleidung (vgl. Kolinsky, 2000, S. 28). So unterschiedlich und individuell die Identitäten durch die Migration geformt wurden, gemeinsam bleibt die Bewahrung des Türkischen und damit „auf einer sichtbaren, individualisierten Identität mit zugleich kollektivem Bezug auf die türkische Herkunft“ (Kolinsky, 2000, S. 29).

4.5.1 Identität im Familienverband im Kontext der Migration

Tilkeridoy beschreibt, dass in der Phase der Adoleszenz die Erwartungen der Eltern oft den Interessen der Jugendlichen widerstreben und deshalb vermehrt Konfliktsituationen auftreten. Der Autor sieht die Identitätsentwicklung als erschwert an, wenn die Eltern sich den Jugendlichen entgegenstellen und die Lockerung der Bindung an die Familie nicht zulassen. Durch dieses Entgegenstellen der Eltern bleiben die Jugendlichen „regressiv an das adoleszente Niveau unlösbarer Konflikte fixiert“ (Tilkeridoy, 1998, S. 27). Wie auch aus vorigen Kapiteln (siehe zum Beispiel Kapitel 2.3.6 der vorliegenden Arbeit) ersichtlich wird, kann es in Familien mit Migrationshintergrund durch verschiedenste Auffassungen zu vermehrten innerfamiliären Spannungen kommen. Diese Spannungen ergeben sich aus den unterschiedlichen Lebensvorstellungen der ersten und zweiten Generation als auch den hohen Erwartungen der Eltern und dem mangelnden Verständnis gegenüber der jüngeren Generation. Weiss (2007) gibt hierzu an:

Gründe dafür sind starker Leistungsdruck der Eltern, Verbote im Bezug auf Freundschaftskontakte und die zu traditionell empfundene Erziehung. Diese Probleme beschäftigen die Jugendlichen der 2. Generation und werfen Identitäts- und Zugehörigkeitsprobleme auf. Sie fühlen sich fremd, entwurzelt und bekommen Loyalitätskonflikte. (S. 418)

Hämmig gibt an, dass die zweite Generation einem höheren Akkulturations- und Assimilationsdruck ausgesetzt ist als die erste Generation. Der Autor beschreibt die Entwurzelung von Menschen der zweiten Generation, die keine Heimat mehr haben und sich in einer psychischen Not (Entwurzelung, Ausgeschlossenheit, Randständigkeit etc.) befinden:

[Die erste Generation] bindet lediglich die Arbeitsexistenz an die Residenzgesellschaft und behält ihre kulturelle Identität . . . wohingegen die Kinder dieser ersten Generation, die Zweite Generation also, keine echte Wahl oder Alternative zur „Existenz“ und Residenz im Aufnahmeland haben. Im Unterschied zu den Migranten der ersten Generation sind die (jugendlichen) Ausländer und Ausländerinnen der Zweiten Generation selbst keine Wanderer mehr und haben daher auch keine Rückzugsmöglichkeiten in ihre Herkunftskultur. (Hämmig, 2000, S. 34)

In der zweiten Generation hin- und hergerissen sein und zwischen zwei Kulturen stehen, das bedeutet bei Hämmig auch einen Sozialisations- und Identifikationskonflikt. Für den Autor ist die widersprüchliche Sozialisation (das Spannungsfeld der Herkunftskultur und die Anforderungen der modernen Aufnahmegesellschaft) maßgeblich für die daraus resultierende Identitätsdiffusion verantwortlich (vgl. Hämmig, 2000, S. 37). Er behauptet, es handelt sich hierbei um keine Identitätsveränderung aufgrund des Kulturwechsels (wie bei der ersten Generation), „sondern um einen erschwerten Identitätsbildungsprozess“ (Hämmig, 2000, S. 48). Das bedeutet, der Einfluss der von der Herkunftskultur geprägten Familie mit ihren Vorstellungen und Erwartungshaltungen, die Wertmaßstäbe und Überzeugungen der Aufnahmekultur (welche vor allem durch die Institution Schule für die Kinder mit Migrationshintergrund spürbar werden) sowie die Gruppe der Gleichaltrigen üben Einfluss auf die betroffenen Jugendlichen aus. Hämmig (2000, S. 50) bezeichnet diese Situation für die Jugendlichen als „innere Zerreißprobe“, denn „dieser Widerspruch schlägt sich beispielsweise in Rollenkonflikten, innerfamiliären Generationskonflikten oder sich in einander widersprechenden Haltungen und Verhaltensweisen der Eltern, Freunde, Lehrer usw. nieder. Die Folge ist eine zunehmende ‚Identitätsdiffusion‘ und Orientierungslosigkeit“.

Stüwe beschreibt die Norm und Wertvorstellungen der traditionellen Familien vor allem als Angst vor dem Ehrverlust. Wobei der Autor auch auf das Problem des freieren, sexuellen Umgangs im Aufnahmeland eingeht, was das Thema der Jungfräulichkeit der Mädchen in der Familie aufwirft und in vielen Konflikten und Verboten für die Mädchen endet. Er gibt an, dass sich die Großfamilien der MigrantInnen aufgrund von Industrialisierungs- und Modernisierungsprozessen auflösen (vgl. Stüwe, 1998, S. 118).³¹ Auch Lajos (1998, S. 20) beschreibt die vermehrte Auflösung von Familientraditionen und Werten, „welche den Zusammenhalt und die Stabilität der Familie der ersten Generation stützte“. Für die jüngeren Familienmitglieder der zweiten Generation steht somit ein geringerer sozialer Halt zur Verfügung, wobei die Gefahr einer Verwahrlosung und Straffälligkeit besteht.

³¹ Siehe hierzu auch Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit über die Familie als Einflussfaktor für die Bildungs- und Berufswahl.

Diese Ausführungen zeigen die schwierige Lage, in der sich Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden. Hämmig (2000, S. 51) führt jedoch an, dass eine „bikulturelle Sozialisation und Identifikation“ nicht notwendigerweise zu einer Überforderung führen muss; er verweist hierbei auf Mead, der darlegt, dass es möglich ist, mehrere Selbstkonzepte und soziale Identitäten zu entwickeln.³²

4.5.2 Identität der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Peergroups

Hamburger, der sich in seiner Abhandlung mit jugendlichen Gemeinschaften im Migrationskontext beschäftigt, bezeichnet die Gruppe der jugendlichen Gleichaltrigen als Identitätswerkstatt. Die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften und die damit verbundene Sicherheit sind der schützende Raum für männliche und weibliche Migrant*innen. Im Gegensatz dazu, stellt die Familie die „emotionale Grundlage für die Entwicklung“ der Jugendlichen dar, und die Gruppe der Gleichaltrigen bietet den wichtigen sozialen Raum (Hamburger, 2004, S. 64). Die Erfahrungen im sozialen Raum wie Beziehungsaufbau mit Gleichberechtigten und des Entgegenbringens freier, spontaner, zwangloser Anerkennung für das, was die Jugendlichen sind, stellen eine wichtige Erfahrung für die Jugendlichen dar und liefern eine wichtige Basis für die Entwicklung des Selbstwertgefühls. Hamburger (2004) erklärt:

Die Idee der Gemeinschaft ist ja besonders wichtig und faszinierend für Personen, die sich in irgendeiner Weise unter Druck fühlen, wobei dies nicht für isolierte Individuen, sondern für Personen mit bestimmten Merkmalen (z. B. Ausländer oder Angehöriger einer Minderheit zu sein) wahrgenommen wird. (S. 64)

Hamburger verweist darauf, dass sich Personen mit diesen Merkmalen intensiv mit sich selbst beschäftigen müssen, da durch die Reaktionen anderer auf die eigene Person die Frage im Raum steht, was an ihm oder ihr anders oder besonders ist. Durch diese Konfrontation und die anschließende Aufarbeitung wird die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, in der die Person akzeptiert wird, besonders wichtig. In dieser Gruppe findet die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation, zum Beispiel als Angehörige bzw. Angehöriger einer Minderheit, statt. Der Autor geht davon aus, dass die Gemeinschaft die eigene Identität so weit stärkt, dass der und die Einzelne fähig sind, nach einiger Zeit in der Gesellschaft selbstbestimmt und unabhängig zu leben (vgl. Hamburger, 2004, S. 65f).

³² Mead (1969, S. 270) schreibt in seiner Abhandlung über „multiple Persönlichkeiten“ (siehe hierzu Kapitel 4.1 in der vorliegenden Arbeit).

4.5.3 Bewältigungsstrategien der Migranten und Migrantinnen

Nauck weist auf eine höhere Belastbarkeit der Einwanderer im Vergleich zur zurückgebliebenen Bevölkerung hin. In seinen Untersuchungen kommt er zu dem Resultat, dass trotz der „Akkulturationssituation“, welche als Stresssituation gesehen wird, die Betroffenen weniger „unter nervöser Unruhe, Erschöpfungszuständen, Schlafstörungen und Schwierigkeiten im Beruf“ leiden als Menschen ohne Wanderungserfahrung (Nauck, 1997, 437–465, zit. n. Schönflug, 2003, S. 517). Schönflug führt diese Situation auf den Anreiz des möglichen Einkommens, welches die Familie erhalten kann, zurück. Das Bildungsniveau der Migranten und Migrantinnen liegt nach Schönflug unterhalb des Durchschnitts im Vergleich zu ihrer Heimat, aber Ressourcen wie Risikofreudigkeit und Optimismus dürften bei ihnen verbreiteter sein als bei der sesshaften Bevölkerung (vgl. Schönflug, 2003, S. 517).

Hämmig beschreibt das Coping-Konzept, welches als Oberbegriff für die Bewältigung von Stress- und Konfliktsituationen sowie von Krisen und Problemen angesehen wird (vgl. Hämmig, 2000, S. 116). Im Vordergrund stehen die Reaktion „und Adaption auf sozialen Stress und Überforderung mit dem Ziel der Aufhebung des erlebten Ungleichgewichts zwischen Anforderungen und eigenen Kapazitäten“. Die Reaktion auf Stress verläuft individuell, „dennoch sind damit kulturspezifische oder gruppentypische Reaktionsmuster nicht ausgeschlossen“ (Hämmig, 2000, S. 117). Der Autor sieht vor allem eine potenzielle Stressgefährdung bei Menschen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, oder Personen die sehr wenig Einkommen beziehen, wie Working Poors, Arbeitsmigranten und Migrantinnen und deren Kinder. Betroffene sind durch Armut, Statusverlust oder allgemeinen Verlust und Trennungserfahrungen sowie durch soziale Diskriminierungen und kulturelle Entwurzelungen gefordert, eine (oft überfordernde) Anpassungsleistung zu erbringen (vgl. Hämmig, 2000, S. 121). Für die Angehörigen der zweiten Generation sind gesellschaftliche Strukturen und soziale Ungleichheiten im Aufnahmeland eine Bedrohungsquelle, die Stress verursachen. Dennoch werden diese Auslöser von den Jugendlichen oft nicht als solche erkannt. Diese Tatsache erfordert „gefühlsregulierende Coping-Strategien“, wodurch betroffene Jugendliche psychische Devianz und emotionale Auffälligkeiten aufweisen. Der Autor beschreibt diese Strategien als „eher emotionsfokussierende, gefühlsregulierende Formen der Stressbewältigung“, da sich die Ursachen der Spannungen nicht lokalisieren und beseitigen lassen und deshalb keine Problemlösung stattfinden kann (Hämmig, 2000, S. 126). Das „emotionszentrierte Coping [beinhaltet] . . . Altruismus, Humor, Unterdrückung und Verdrängung, Antizipation, Sublimierung bzw. Kompensation, Ablehnung oder

Verleugnung, Regression, Rückzug und impulsives Ausagieren . . . Leistung, Resignation bzw. depressive Reaktion, Opposition, Aggression“ (Hämmig, 2000, S. 127). Wicker (1993, S. 33, zit. n. Hämmig, 2000, S. 127) spricht von „dominanten kulturspezifischen Scheiterungsmodellen“ welche „aggressives, nach außen gerichtetes Handeln oder Alkoholkonsum, der dann in Persönlichkeitsstörungen mündet“, beinhalten. Im Gegensatz dazu nennt Özelsel kulturunabhängige, allgemeine Reaktionen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Stress. Dazu zählen zum Beispiel Ablenkung, Selbstbeschuldigung und Aggression. Im Unterschied zur deutschen Bevölkerung, welche auf Stress eher psychisch reagieren, äußert sich dieser bei Türken und Türkinnen sowohl in psychischen wie auch somatischen Reaktionen. Özelsel gibt weiter an, dass Deutsche sich eher emotional zurückziehen und in Gedanken eine Weiterverarbeitung betreiben und TürkInnen die Situationen sowohl rationalisieren als auch bagatellisieren, herunterspielen bzw. verharmlosen (vgl. Özelsel, 1990, S. 103f, zit. n. Hämmig, 2000, S. 127).

Das AutorInnenteam Viehböck und Bratic beschreiben die Probleme der zweiten Generation und deren Bewältigung als lineare Abfolge. An erster Stelle steht die rationale und pragmatische Lösung des Problems. Wenn diese Strategie fehlschlägt, wird das Problem ignoriert bzw. aufgeschoben. Sollte auch diese Strategie nicht gelingen, folgt aggressives bzw. irrationales Verhalten. Als letzten Ausweg geben die AutorInnen den Rückzug in die eigene, innere Welt der weiblichen und männlichen MigrantInnenden an. Weitere Möglichkeiten, den Identitätskonflikt auszuleben, beschreiben die AutorInnen beispielsweise mit Hedonismus und Materialismus (vgl. Viehböck & Bratic, 1994, S. 94f, S. 97).

III EMPIRISCHE FORSCHUNGSMETHODIK

5 Methodologie – Konzeption des Untersuchungsdesigns

5.1 Narratives Interview mit unterstützendem Leitfaden

Das Ziel des narrativen Interviews ist, einen detaillierten Einblick in die Lebenswelt der Betroffenen zu erlangen. Anhand eines grob strukturierten Leitfadens kann die interviewende Person besser auf die befragte Person eingehen, da ein größerer Spielraum in Bezug auf die Formulierung der Frage bzw. auch des Nachfragens besteht (vgl. Friedrichs, 1985, S. 224ff).

Die AutorInnen Behnke und Meuser befinden die Offenheit der Kommunikation in Leitfadeninterviews wesentlich tauglicher, vor allem in Bezug auf die größere Gestaltungsfreiheit der erzählenden Personen. Sie führen aus, dass dadurch eine konstituierende Herrschaftsbeziehung in der Forschungssituation (zwischen ForscherIn und InterviewpartnerIn) dezimiert wird. Ob allerdings „die Einseitigkeit der Subjekt-Objekt-Relation“ vollkommen aufgehoben wird, bezweifeln die AutorInnen (Behnke & Meuser, 1999, S. 16).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungssituation sind die Rollen definiert. Das bedeutet, die Interviewerin leitet das Gespräch und entscheidet im Einzelfall, ob eine reziproke Beziehung entstehen wird. Das bedeutet, persönliche Erfahrungen, Emotionen und die eigene Geschichte der Autorin finden keinen Eingang in das Interview, deshalb wird eine gleichwertige, gegenseitige Kommunikation (wie in Alltagssituationen) kaum zustande kommen. Es handelt sich um eine Forschungssituation, in der klar strukturiert ist, wer diese eingeleitet hat, und nicht um eine ausgewogene Gesprächssituation. Das heißt, in diesem Fall kann die Subjekt-Objekt-Relation nicht vollkommen aufgehoben werden. Es liegt aber in der Verantwortung und in der Motivation der Autorin, ein Gefühl der reziproken Beziehung entstehen zu lassen, um der Interviewpartnerin eine vertraute Gesprächssituation zu ermöglichen.

Der Leitfaden bietet eine Struktur bzw. einen Überblick über die zu behandelnden Themen während des Interviews. Die Erstellung des Leitfadens erfolgt nach der Auseinandersetzung mit der theoretischen Literatur zum aktuellen Thema. Die Themen bzw. Kategorien der vorliegenden Interviews leiten sich demnach aus der Theorie bzw. Literatur der Migrationsforschung

ab. Mithilfe eines sogenannten Brainstormings können die relevanten Kategorien generiert und anschließend in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden. Die Aufgabe der interviewenden Person besteht darin, sich während des Interviews so weit wie möglich am Leitfaden zu orientieren und ihn gleichzeitig locker zu fassen, um einem individuellen Gesprächsverlauf gerecht zu werden (vgl. Bernart & Krapp, 2005, S. 38).

Die Phasen des Interviews sind in drei Bereiche aufgeteilt. Zu Beginn steht die Erzählaufforderung, welche als Impuls dient, um die Erzählung in Gang zu bringen. Die zweite Phase dient der Haupterzählung bzw. der biografischen Selbstpräsentation. Abschließend fragt die Interviewerin bei unklaren Erzählsträngen nach, was eine erneute Materialgenerierung darstellt. Das narrative Interview hat als Ziel, die subjektiven Erfahrungsmuster der ProbandInnen zu rekonstruieren, und hegt keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität. Die auf Tonband aufgenommene Erzählung wird danach so authentisch wie möglich verschriftlicht. Das bedeutet, auch Redepausen und Geräusche etc. werden ausgewiesen (vgl. Bernart & Krapp, 2005, S. 39ff).

Die Interpretation der Interviews findet aufgrund einer Untersuchung des Inhalts statt. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der Frage, was und wie die Inhalte erzählt werden. Das bedeutet, die Information bzw. die Fakten und wie die Ereignisse durch die Person wahrgenommen bzw. bewertet werden, können analysiert werden. „Die Faktendarstellung und Bewertung dieses Ereignisses wird implizit in der Gesamterzählung (meist unbewusst) in einen Zusammenhang gebracht, d. h. es wird ihm ein Platz zugewiesen und das Ereignis wird gewichtet“ (Bernart & Krapp, 2005, S. 43).

Eine kurze Darstellung der Vorgehensweise – in Bezug auf die Interpretation der Interviews – soll einen Einblick in die Arbeitsweise der vorliegenden Forschungsarbeit geben. Die erste Ebene der Interpretation findet mit dem Feststellen der Fakten statt, wobei eine Kurzbiografie erstellt wird. Die darauf folgende „paraphrasierende Sequenzanalyse“ unterteilt die Transkripte in „thematische Sequenzen“ und filtert wichtige Zitate dazu heraus (Bernart & Krapp, 2005, S. 45). Danach wird der Text strukturiert und gegliedert. In der Arbeit der Detailanalyse liegt das Hauptaugenmerk auf dem wiederholten Lesen des Textes, um thematische Brüche, Inkonsistenzen bzw. Argumentationsmuster zu bewerten und zu interpretieren. Das angeeignete theoretische Wissen der interviewenden bzw. interpretierenden Person dient der objektiven Interpretation der Transkripte – die eigenen Bewertungsmaßstäbe dürfen hierbei nicht einfließen. Ab-

schließlich wird eine Typologie erstellt und diese in die Ergebnisse der Literatur eingebettet bzw., wenn möglich, verallgemeinert (vgl. Bernart & Krapp, 2005, S. 45–51).

Anhand der offenen Interviews mit einem unterstützenden Leitfaden wird in der vorliegenden Arbeit versucht, die Forschungsfragen hinsichtlich der Entscheidungskriterien für die Schul- und Berufswahl, das Selbsterleben der Mädchen im Zusammenhang mit der Berufs- und Bildungswahl im erlebten aktuellen, gesellschaftspolitischen Kontext zu beantworten.

5.2 Organisation, Durchführung und Untersuchungssituation

Die Forschungssituation erfordert die Einschränkung der Zielgruppe auf 13- bis 18-jährige Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund, die in Wien leben und sich in Deutsch verständigen können. Die Interviews sollen einen Einblick in die Bildungsverläufe und Entscheidungen der Mädchen gewähren, um die vorhandene Literatur anhand einer eigenen Forschungssituation zu überprüfen. Die Interviews sind nicht repräsentativ, spiegeln aber die individuelle Erlebenswelt von vier Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich wider. Die Autorin kontaktierte neben diversen Wiener Jugendzentren auch Direktoren und Direktorinnen von Wiener Gymnasien und Hauptschulen sowie islamischen Schuleinrichtungen. Die offiziellen Bemühungen scheiterten trotz verfasster Elternbriefe an der mangelnden Bereitwilligkeit der EinrichtungsleiterInnen sowie der Lehrer und Lehrerinnen bzw. Direktoren und Direktorinnen, diese Forschungssituation zu unterstützen. In einem Jugendzentrum im 15. Wiener Gemeindebezirk ermöglichten die Leiterin und die Betreuerinnen den persönlichen Kontakt zu türkischstämmigen Mädchen, wodurch ein erstes Interview geführt werden konnte. Ein weiterer Kontakt ergab sich durch eine Studienkollegin, welche die Autorin mit einer Studentin mit türkischem Migrationshintergrund kurzschloss. Ihre Verwurzelung in der türkischen Community in Wien verhalf zu weiteren Interviewpartnerinnen und lieferte für die Familien und demnach für die Mädchen das nötige Vertrauen, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Die Interviews fanden auf Wunsch der Mädchen bei diesen zu Hause bzw. im Jugendzentrum oder in einem Café statt und beliefen sich auf eine Dauer von einer Stunde bis 2,5 Stunden pro Interview. Die Namen der Interviewpartnerinnen sind selbstverständlich anonymisiert.

5.3 Soziobiografische Daten der Probandinnen

Elina

Die Eltern der 18-jährigen Elina stammen aus Ankara, sie selbst ist jedoch in Wien geboren. Ihr Vater war als Bauarbeiter tätig und verstarb, als sie 6 Jahre alt war. Ihre Mutter ist Hausfrau und hat keinen Beruf oder eine Ausbildung erlernt. Ihre zwei Brüder sind 22 und 15 Jahre alt, wobei der ältere Bruder dieses Jahr heiraten und die gemeinsame Wohnung verlassen wird. Der ältere Bruder arbeitet als Taxifahrer, und der jüngere Bruder geht zur Schule. Elina hat ihre Lehre zur Drogistin im zweiten Lehrjahr abgebrochen und befindet sich in einer AMS-Kursmaßnahme. Nebenbei sucht sie eine Lehrstelle als Einzelhandelskauffrau. Elina ist sehr schlank, mittelgroß und trägt beim Interview enge Jeans und ein modisches T-Shirt sowie sportliche Sneakers. Ihr Gesicht hat sie geschminkt, und die glatten, dunklen Haare mit roten Strähnen trägt sie offen und lang. Während des Interviews in einem Café raucht sie Zigaretten und trinkt Cola.

Sükran

Die Wurzeln der 17-jährigen Sükran liegen in Kayseri (Provinz Kappadokien, Mittelanatolien), woher ihre Eltern stammen. Sie ist in Wien geboren und besucht derzeit die dreijährige Islamische Fachschule für soziale Bildung und möchte später als Krankenschwester arbeiten. Ihr Vater hat als Dachdecker gearbeitet und ist im Moment auf Arbeitssuche. Ihre Mutter arbeitet geringfügig als Aushilfe in einem Imbissrestaurant. Die Mutter besitzt keinen schulischen bzw. beruflichen Abschluss. Die sechsköpfige Familie lebt in einer gemeinsamen Wohnung. Ihre zwei Brüder sind 19 und 18 Jahre, und die jüngere Schwester ist 11 Jahre alt. Der ältere Bruder hat die Lehre zum Autospengler gemacht und arbeitet als Pizzabote. Der jüngere Bruder hat die Lehre zum Einzelhandelskaufmann gemacht und ist auf Arbeitssuche. Die Schwester geht in die Hauptschule. Sükran ist groß und etwas stärker gebaut. Sie wirkt etwas müde, als hätte sie vor kurzem noch geschlafen, und trägt beim Interview eine runde, schwarze Brille, eine bequeme Jogginghose und ein weites T-Shirt. Ihre langen, dunklen, krausen Haare hat sie zusammengebunden. Sie trägt kein Kopftuch, wobei sie betont, dass sie außer Haus immer eines tragen würde. Sükran wirkt sehr ruhig und bedacht und unterbricht ihre Erzählungen bzw. wird sehr allgemein, wenn während des Interviews ihre Schwester und ihre Mutter in ihr Zimmer kommen, um gewisse Dinge zu suchen.

Kumru

Das 14-jährige Mädchen ist in Istanbul geboren und mit 4 Jahren nach Wien gekommen. Ihre Eltern stammen beide aus der Türkei. Sie hat die AHS besucht und wechselte danach in die Handelsakademie. Sie möchte später Englisch und Mathematik studieren, um Lehrerin zu werden. Ihre Eltern sind geschieden, und Kumru und ihr Bruder leben bei ihrer Mutter. Beide sehen ihren Vater regelmäßig. Ihr Vater arbeitet als Selbstständiger im IT-Bereich, und ihre Mutter ist Kindergruppenbetreuerin in einem islamischen Kindergarten. Den Kurs zur Kindergruppenbetreuerin hat ihre Mutter in Österreich abgeschlossen. Ihr Bruder ist 12 Jahre alt, besucht derzeit die AHS und möchte später in die HTL wechseln. Kumru wirkt klein und zierlich. Sie trägt Jeans und ein T-Shirt. Ihre langen, dunklen Haare trägt sie zusammengebunden. Während des Interviews trägt sie kein Kopftuch; wenn sie zur Schule oder außer Haus geht, bedeckt sie sich jedoch immer. Kumru wirkt offen, sie sprudelt vor Energie und Erzähleifer, und die teilweise Anwesenheit ihres Bruders störte sie nicht im Interviewverlauf.

Sedef

Sedef ist 13 Jahre alt und in Österreich geboren. Ihre Eltern stammen aus einem kleinen Ort in Anatolien. Ihr Vater arbeitet als Bauarbeiter, und ihre Mutter ist Hausfrau. Die Mutter hat keinen Beruf erlernt und keine Ausbildung vorzuweisen. Sedef geht derzeit in die letzte Klasse der Mittelschule, möchte die Handelsschule besuchen und danach die Lehre zur Einzelhandelskauffrau absolvieren. Sie hat eine Schwester, die 14 Jahre alt ist und die HAK besucht; diese möchte Bürokauffrau werden und später als Islamlehrerin arbeiten. Ihr Bruder ist 16 Jahre alt und besucht derzeit die Handelsschule. Er weiß jedoch noch nicht, was er später machen möchte. Sedef ist groß und schlank. Sie trägt Jeans, ein modisches T-Shirt und sportliche Sneakers. Sie hat kinnlange, dunkle, lockige Haare, die sie offen trägt. Im Jugendzentrum ist sie die Einzige, die sich für ein Interview bereit erklärt. Sie wirkt sehr aufgeschlossen und offen. Während des Interviews in einem Extraraum im Jugendzentrum antwortet sie allerdings oft sehr allgemein.

5.4 Schule und Ausbildung

Elina

Elina hat keinen Kindergarten besucht und musste die erste Klasse in der Volksschule wiederholen. Insgesamt sieht Elina diese Wiederholung in Bezug auf die Vervollständigung ihrer Schulpflicht positiv und setzt sich mit dieser Sichtweise eventuell keinem persönlichen Zweifel an ihren schulischen Leistungen bzw. der deutschen Sprache aus.

I: Kannst du dich noch an deinen allerersten Schultag in der Volksschule erinnern?

IP: Eigentlich nicht. Ich habe halt, ich musste die erste Volksschule wiederholen, weil ich nicht so gut lesen konnte. Mein Lehrer hat gemeint, ich muss die Klasse wiederholen, zu meiner Mutter, ob ich die Klasse wiederholen soll oder nicht. Meine Mutter hat gesagt, ich soll sie wiederholen. Aber das war auch für mich gut, weil ich die 9. Schulstufe hab, das ist schon gut, dass ich wiederholt hab.

I: Hast du noch Erinnerungen, wie es dir mit Deutsch gegangen ist?

IP: Deutsch. Nein, eigentlich hatte ich keine Probleme mit Deutsch.

(Elina, S. 4, Zeile 182–189)

Ihre Ausführungen wirken sprunghaft, denn sie wechselt ständig zwischen der Erzählung über ihre Lehrer und über ihre Selbstwahrnehmung in der Schulzeit hin und her. Die mehrmalige Wiederholung ihrer positiven Noten wirkt wie eine Legitimation für ihre Unaufmerksamkeit im Unterricht. Durch diese Noten konnten ihr die LehrerInnen möglicherweise nicht ernsthaft gefährlich werden, auch wenn sie mit ihr schimpften oder am Elternsprechtag darüber informierten. Sie scheint gegenüber dem Geschichtelehrer keine Angst zu haben, es könnte sich hier aber auch um fehlenden Respekt handeln, da sie ihm am Ende des Schuljahres mitteilt, wie froh sie ist, ihn nicht mehr zu sehen.

IP: Ja, ich hab meine Pflichtschule positiv. Immer positiv. Ich hatte nur Einser, Zweier, Dreier in der Hauptschule. Ich war schon fleißig.

I: Hast du viel gelernt?

IP: Nein, ich hab überhaupt nicht aufgepasst. Schon gelernt und so weiter. Mein Lieblingsfach war Geschichte, eigentlich hab ich gemocht, nur meinen Lehrer hab ich nicht gemocht. Am letzten Tag, wo wir die Zeugnisse bekommen haben, hab ich zu ihm gesagt, Gott sei Dank werd ich sie nicht mehr sehen. Ich hab ihn so gehasst.

I: War er unfair zu dir?

IP: Ja, und er hat urviel geredet. Ich weiß nicht, er hat immer mit mir geschimpft. Aber ich war eigentlich schlimm in der Hauptschule. Ich habe zu viel geredet. Ja, Elternsprechtag, ich hatte immer gute Noten, aber es wurde immer gesagt, dass ich zu viel rede, dass ich zu viel störe, aber ich hatte gute Noten. Aber Hauptschulzeiten waren die besten Zeiten und Berufsschule, es war so lustig. (Elina, S. 3 f., Zeile 141–153)

Mit ihrem Klassenvorstand hatte sie – nach eigenen Angaben – eine herzliche Beziehung. Das Lehrer-Schülerinnen-Verhältnis sei in diesem Fall sehr gut gewesen, denn nach der Beendigung der Schule besuchte Elina den Lehrer in der Schule. Sie scheint zu bewundern, dass er seine Aussage, von der Schule wegzugehen, um einmal eine Weltreise zu machen, in die Tat umgesetzt hat. Sie beschreibt sein Aussehen als lieb und vergleicht ihn mit Einstein. Diese Beschreibung lässt auf einen älteren Herrn schließen, der sie eventuell an eine väterliche Bezugsperson erinnert. Sie beschreibt die Zeiten mit ihm als sehr schön, und auch die Tatsache, dass er sie gemocht hat, scheint ihr ein Gefühl der Geborgenheit bzw. Vertrautheit gegeben zu haben, da sie die Zeit mit ihm auch als sehr spaßig erlebt hat. Die Fächer, die er unterrichtet hat, erscheinen ihr als eher nebensächlich, da sie sich nicht an alle erinnert; es dürfte ihr hier stark um die Persönlichkeit des Lehrers gegangen sein.

I: Okay, wenn du an deine Lehrer in der Schule denkst, wie ist es dir mit denen sonst gegangen?

IP: Also mein Klassenvorstand . . . mit dem hab ich mich ganz gut verstanden, der hat mich auch gemocht, wir hatten sehr viel Spaß, halt ich hab ihn sehr gemocht. Halt, ich bin ihn einmal besuchen gegangen, er hat damals immer in der Schule gesagt, er macht eine Weltreise, er wird nicht mehr arbeiten gehen, danach bin ich ihn besuchen gegangen, er hat gemeint, er wird mit der Schule aufhören und Weltreise machen. Er macht das auch jetzt, was er gesagt hat. Nach einem Jahr bin ich nochmals hingegangen, und da war er schon weg. Aber er war schon gut. Er hat wie Einstein ausgeschaut. Solche Haare. Urlieb.

I: Welche Fächer hat er unterrichtet?

IP: Ich glaub Mathe und Geometrisches Zeichnen, irgendwelche noch, aber weiß ich jetzt nicht. Das waren schöne Zeiten mit unserem Lehrer. (Elina, S. 7, Zeile 331–345)

Ein türkischer Junge hatte ein Mädchen, das neu in die Klasse gekommen ist, zum Weinen gebracht, was Elina verurteilt und sich gegen ihn stellte. Hier könnte sich zeigen, dass Elina keine Angst vor männlichen Drohgebärden und Einschüchterungsversuchen hat. Eventuell hat sie durch den Umgang mit ihren Brüdern gelernt, sich gegen männliche, physische Überlegenheit durchzusetzen, oder durch den fehlenden Vater in ihrer Familie keine Hemmnisse gegenüber demonstrierter männlicher Dominanz.

I: Wie ist es dir mit deinen Klassenkameraden ergangen?

IP: Also wir hatten einen Türken, der war ur Macho, Oida, der hat sich überall eingemischt. Wir hatten ein Mädchen in der Klasse, sie konnte kein Deutsch, er hat sie immer nur zum Weinen gebracht, das hat mich ur aufgeregt. Ich hab immer mit ihm gestritten und so weiter. Er war schon schlimm, sonst hab ich mich mit jedem verstanden.

I: Und das Mädchen hat welche Sprache gesprochen?

IP: Auch türkisch und kur, kurdisch. Sie ist von der Türkei gekommen, war schwer für sie. Ich hasse, dass wenn man jemanden anderen verarscht, Oida, man kanns ja nicht viel besser, er konnte ja nicht viel besser Deutsch. Zum Weinen bringen.

(Elina, S. 7, Zeile 346–354)

Eine gewisse Ambivalenz taucht beim Thema Lernen auf. Elina mag das Lernen für die Schule nicht, aber gleichzeitig bezeichnet sie das Weitergeben von Wissen als etwas Schönes, das sie gerne in Form der Weitergabe ihrer Erfahrungen praktiziert.

I: Wie ist es dir so mit dem Lernen gegangen?

IP: Nicht gut. Ich hab das Lernen nie gemocht . . . es war anstrengend, das Lernen. Naja, man muss eigentlich lernen, um mehr zu wissen zu können, das man das auch weitergeben kann, was man gelernt hat, das ist was Schönes, finde ich. Wenn man was lernt und weitergibt, ist was Schönes.

I: Hast du auch schon mal jemandem was weitergegeben?

IP: Ich red immer aus meinen Erfahrungen, weil ich das schon erlebt habe, und das passiert der gleichen Person, wenn ich da helfen kann, dann sag ich das einfach weiter und helf denen. (Elina, S. 10, Zeile 462–470)

Die 18-jährige Elina besuchte direkt nach der Hauptschule über das AMS einige Berufsorientierungskurse, in denen mögliche Lehrstellen für sie gesucht wurden. Sie gibt wieder, dass für sie eine weitere Schule nicht in Frage komme, da sie diese nie gemocht habe, obwohl sie die Hauptschulzeiten als die besten Zeiten bezeichnete. Anzunehmen ist, dass sie sich hierbei auf das Lernen und die damit verbundene Anstrengung bezieht, die sie weniger geschätzt hat.

IP: Ja, Schule, ich weiß nicht, ich habe Schule nie gemocht eigentlich, deswegen wollte ich Lehre machen. Ich habe eine überbetriebliche Lehre gemacht, das war halt ein Kurs, und Schule als Drogistin. Zwei Jahre lang hab ich das gemacht, dann hab ich das verschmissen . . . weil das zu stressig war für mich. Lernen und diese Gegenstände und so weiter halt. Dieser Fach und halt, Somatologie und so weiter. (Elina, S. 2, Zeile 46–51)

Elina erklärt, dass der Beginn der Lehre mit dem Wunsch in Zusammenhang stand, besser irgendetwas als nichts zu machen. Ihre Motivation schwand allerdings im zweiten Lehrjahr, und auch die Versuche der Trainerinnen, sie zum Abschluss zu bewegen, fruchteten nicht. Die Belastung und große Anstrengung des Lernens spürt allein Elina und fühlt sich ihr nicht gewachsen. Sie empfand das Lernen als zu stressig, wobei ihr die Praxis durchaus Spaß machte. In ihren Erzählungen wird deutlich, dass bestimmte Lernanforderungen für sie nicht bewältigbar erscheinen bzw. ihr dafür das Durchhaltevermögen oder die Motivation zu fehlen scheinen.

IP: . . . eigentlich wolle ich die Lehre nicht machen, und halt nach der Hauptschule bin ich zum AMS gegangen, und sie haben gemeint, sie haben eine Lehre als Drogistin, da hab ich mir gedacht, stattdessen dass ich herumspazieren geh und gar nichts mach, mach ich die Lehre. Das ist zwei Jahre so gegangen, danach hab ich mir gedacht, nein, das ist nichts für mich. Meine Trainerin haben gesagt, du hast nur noch ein Jahr, du wirst es be-reuen, mach es fertig und so weiter, ich hab dann gesagt Nein. Halt wenn ich Einzelhandelskauffrau mache, wird ein Jahr mir angerechnet . . . Weil ich wollte auch in den Kurs gleich einsteigen, ich wollt auch Einzelhandel machen, halt im zweiten Lehrjahr beginnen, da hat der Projektleiter aber gesagt, halt, das geht nicht, halt im Kurs geht das nicht, das

würde nur eine normale Lehre geben, danach hab ich gesagt, okay, dann meld ich mich ab einfach, und danach hab ich mich abgemeldet. Wäre das gegangen, hätte ich Einzelhandel bei der Firma gemacht, aber leider. (Elina, S. 3, Zeile 114–137)

Ihre AnsprechpartnerInnen für ihren weiteren Bildungsweg waren in diesem Fall die zuständigen Berater bzw. Beraterinnen des Arbeitsmarktservice. Ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten, die sie zu diesem Zeitpunkt eventuell selbst noch nicht so gut erkannte, wurden in dieser Hinsicht vielleicht zu wenig gehört und unterstützt. Sie findet von den Zuständigen Vorschläge und Beratungsangebote, aber es hat den Anschein, als fiele es ihr schwer, sich für den beruflichen Bildungsweg selbst zu entscheiden. Es scheint, dass sie außerhalb der AMS-Strukturen keine Ansprechpersonen zur Seite hat – wie zum Beispiel die Familie –, welche sie bei der geeigneten Berufsfindung unterstützen. Das Ziel, der Abschluss der Lehre, entspricht laut ihrer Aussagen nicht ganz ihren Fähigkeiten bzw. ihren Bedürfnissen. Nach dem Abbruch ihrer Lehre besucht sie aktuell einen weiteren AMS-Kurs, in dem sie Bewerbungen für eine Lehrstelle als Einzelhandelskauffrau verfasst. Dazwischen sei ihr der Gedanke gekommen, als Friseurin zu arbeiten, wobei ihr hier der Kurs die Möglichkeit bot, ein Praktikum in diesem Bereich zu besuchen. Danach vermittelte sie das AMS als Buffetkraft, was ihr jedoch auch nicht gefiel.

Ihre Einschätzung, im Bereich des Einzelhandels eine Lehrstelle zu bekommen, ist durchaus positiv, obwohl sie seit längerer Zeit auf der Suche ist. Eventuell gesteht sie sich nicht ein, dass es für sie schwierig ist, etwas Geeignetes zu finden, oder sie schätzt insgeheim ihre aktuellen Bemühungen als zu wenig ausreichend ein.

I: Wie schätzt du die Chancen ein, eine Lehrstelle zu bekommen?

IP: Ich werd locker doch eine bekommen, wenn ich gescheit suche.

(Elina, S. 2, Zeile 61–62)

Auf die Frage, welchen Stellenwert eine Ausbildung für Elina hat, ist klar zu erkennen, dass sie sich dringend einen Abschluss im gewünschten Lehrberuf wünscht, es hat jedoch den Anschein, als würde Elina ihre Ziele nicht konsequent genug verfolgen. Durch die Vermittlungsbemühungen des AMS begibt sie sich immer wieder auf andere Fährten, die über kurz oder lang jedoch nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Sie wirft auch ein, dass es ihr nicht um das Geld ginge, sondern um die Ausbildung. Ein Grund könnte hierfür sein, dass ihre Familie in diese Richtung keinen großen Druck auf sie ausübt oder sie keinen großen Wunsch verspürt (auch in finanzieller Hinsicht), von ihrer Mutter oder Familie unabhängig zu werden.

IP: Es gibt viele Leute, die was keine Ausbildung haben, zum Beispiel in Textilgeschäften arbeiten, aber es ist wichtig für mich, dass man eine Ausbildung hat. Von meiner Sei-

te wenigstens hat man was in der Hand, das man herzeigen kann, dass ich eine Ausbildung hab, dass ich was gemacht hab, das ich herzeigen kann, dass ich was gmacht hab. Deswegen ist es mir wichtig. Manche Freundinnen sagen zu mir, ja geh normal arbeiten als Einzelhandelskauffrau, und ich sag immer zu denen, ja Hauptsache, ich hab dann was, eine Ausbildung. Hauptsache, hab ich das, das kann ich dann herzeigen. Und sie meinen ja, wenn man normal arbeiten geht, verdient man mehr Geld, aber es geht mir nicht ums Geld, sondern um die Ausbildung. (Elina, S. 2, Zeile 81–89)

Sükran

Sükran hatte anfangs mit Deutsch ihre Probleme in der Schule, ähnlich wie ihre älteren Brüder. Als Kinder haben sie und ihre Brüder keinen Kindergarten besucht und deshalb auch vor Schuleintritt keinen Kontakt mit der deutschen Sprache gehabt. Die Mutter hat ihrer Ansicht nach zum besten Wohl der Kinder gehandelt, da sie höchstwahrscheinlich keinen Überblick bzw. zu wenig Informationen in Bezug auf das vorschulische System in Österreich hatte, um genug Vertrauen dafür aufzubringen. Erst durch die Erfahrung, dass Sükran und ihre Brüder in der Schule sprachliche Probleme aufwiesen, beschloss die Mutter, dass die jüngste Tochter den Kindergarten besuchen soll, um schon von klein auf die deutsche Sprache zu lernen.

IP: . . . sie wollte uns nicht uns in irgendeinen Kindergarten lassen und zur Arbeit oder so gehen, weil sie wollte immer für uns da sein und wenn wir etwas brauchen und wenn uns etwas fehlt. Nur meine kleine Schwester ist gegangen in den Kindergarten und das weil sie gemerkt hat bei uns, haben wir sprachliche Probleme mit Deutsch und so, deswegen wollte sie, dass sie schon von klein an die Sprache lernt, und deswegen hat sie, ist meine Schwester in den Kindergarten gegangen ... (Sükran, S. 13, Zeile 575–580)

Aktuell besucht Sükran die dreijährige Islamische Fachschule für Soziale Bildung (IFS). Der Besuch dieser Schule hat sich spontan ergeben, da sie keine Schule gefunden hat und ihr die Mutter empfohlen hat, es an dieser Schule zu probieren. Die Schulwahl erfolgte in erster Linie nicht aufgrund ihrer Interessen, sondern aus der Notlage und Zeitknappheit, eine adäquate Schule für sich zu finden.

I: Weißt du noch, warum du gerade auf diese Schule gegangen bist?

IP: Nein, das weiß ich nicht. Nein. Ich hab nichts gefunden, und meine Mutter hat gesagt, versuchs, ich soll mal dort versuchen, weil eine Freundin von ihr geht dort auch hin, ich hab halt, ich habs probiert, und die haben mich aufgenommen, und ich hab gesagt, besser als zu Hause zu sitz, ein Jahr zu sitzen und ins Poly zu gehen, Zeit zu verschwenden, mach ich dort, wenn ich schaffe, gehe ich weiter, wenn nicht suche ich mir eine andere Schule, und es hat geklappt. (Sükran, S. 7, Zeile 296–302)

Sükran musste die erste Klasse aufgrund geringer Anwesenheit wegen eines komplizierten Beinbruchs wiederholen und befindet sich jetzt in der zweiten Klasse. Ihr erster Schultag in der Islamischen Fachschule fand am regulären dritten Schultag statt. Die Bekannte ihrer Familie hat sich ihrer angenommen und ihr über die erste Hemmschwelle hinweggeholfen. Die Klassengemeinschaft habe ihr von Anfang an sehr gut gefallen, aber auch die Klassenwiederholung scheint ihr in Bezug auf die Klassengemeinschaft nichts auszumachen. Durch die Wiederholung war sie die Erfahrene in der Klasse und hatte einen Startvorteil gegenüber den Neuankömmlingen. Sie findet die Klassengemeinschaft jetzt sogar besser als vorher. Mittlerweile kümmere sich die Klassengemeinschaft umeinander und Sorge sich, wenn sie zum Beispiel einmal krankheitsbedingt nicht am Unterricht teilnehmen könne.

IP: Mit denen wars irgendwie anders. Ich sag auch irgendwie jetzt halt wegen den Freunden. Gott sei Dank bin ich halt durchgefallen, ich hab jetzt bessere Freunde als ein Jahr davor. Weil nachdem, als ich durchgefallen bin, als ich die erste Woche oder so, die waren dann in der zweiten, ich wieder in der ersten, halt da hab ich die wahren Gesichter von denen gesehen, von vielen.

I: Wie hat sich das geäußert?

IP: Na ja, wenn man die angesprochen hat, haben die irgendwie zurück sehr dumm geantwortet oder so. Und danach halt früher, als wir in einer Klasse waren, sind die immer zu mir gekommen, Sükran wie geht es dir und dies und das, und als wir uns getrennt haben, sind die nicht einmal zu mir gekommen, und deshalb denke ich mir halt, ist es besser so geworden. Weil mit denen, als wir in der gleichen Klasse waren, wenn ich ein paar Tage gefehlt hab, hat mich nur zwei Leute angerufen und ob ich hier halt in meiner jetzigen Klassen, wenn ich einen Tag mal fehle, rufen zehn Leute an, das freut einen, weil halt die Freunde kümmern sich um dich halt, die sind die merken halt, dass du denen fehlst. (Sükran, S. 8, Zeile 319–332)

Die Klassengemeinschaft scheint für Sükran ein wichtiger Motivator zu sein, da sie für die oft schwierigen bzw. intensiven Fächer viel lernen müsse. Gleichzeitig gefielen ihr diese Fächer, obwohl sie mit den mündlichen Prüfungen aufgrund ihrer Nervosität Probleme hätte. Sie sei allerdings überfordert und erschöpft in Bezug auf die großen Lernanforderungen der Schule.

I: Wie geht es dir jetzt mit dem Lernen?

IP: So gute Noten hab ich nicht, aber so schlecht auch nicht. Ist eh nicht schwer, aber in dieser Schule warten alle Lehrer bis zur Notenschluss, und alle machen den Termin entweder ein paar eine Woche vor dem Notenschluss oder ein paar Tage vor dem Notenschluss, zum Beispiel diese Woche und nächste Woche, diese Woche waren wir voll, nächste Woche waren wir auch voll. Wir haben sogar am letzten Tag Test. Ja. Es ist wirklich. Halt es stresst einen sehr. Weil an einem Tag hat man meistens zwei Tests und ein Referat oder ein Referat und zwei Tests und man weiß nicht, für welchen man lernen soll. Oder man lernt für den einen und für den anderen hat man nichts lernen können. Das ist dann ziemlich schwer, weil dann muss man immer Nachprüfungen machen, mündliche, weil bei mündlichen tue ich mir wirklich sehr schwer. Halt ich lerne aber vor Aufregung, halt vergesse ich dann wieder alles. (Sükran, S. 8, Zeile 335–345)

IP: . . . und wir haben einfach irgendwie viel zu viele Fächer. Wir haben 22 Fächer, ja. Halt, weil das auch Gegenstände über Religion, wir haben Arabisch, wir haben Koran, wir haben Islamische Glaubenslehre und halt noch zwei Fächer die gehören nur zur Religion und über Gesundheit, und so haben wir viel, wir haben Krankenpflege, Ernährungslehre, Somatologie, ja und Säuglingspflege und so. Deswegen hab ich mich auch gefreut, dass ich in diese Schule aufgenommen worden bin. War nicht geplant, aber hat gepasst. (Sükran, S. 8 f., Zeile 352–357)

Die Lehrerin für Säuglingspflege, Altenpflege und Ernährungslehre sei für sie eine Vertrauensperson, der sie Probleme mitteilen könne. Das Vertrauen, das Sükran durch sie erfährt, scheint ihr sehr wichtig zu sein und auch in Bezug darauf, dass es sich hierbei um eine Lehrerin, also um ein mögliches weibliches Vorbild außerhalb der Familie und des Freundeskreises handelt. Die Lehrerin ergänzt möglicherweise eine fehlende Seite der eigenen Mutter. Hierbei könnte es sich um Ratgeberfunktionen in Bezug auf die Schule, Bildung oder möglicherweise auch um private Dinge handeln, die sie zu Hause nicht besprechen kann.

IP: Ich hab in der Schule eine Lehrerin, und mit der kann ich über alles reden. Die ist für mich wie zweite Mutter, wenn ich, wenn in der Schule etwas schief läuft halt, und ich kann nicht meine Mutter halt zu meiner Mutter kommen und sie anrufen, wenn sie vormittags halt arbeitet, geh ich gleich zu ihr und ich frag sie um Rat, was ich da machen kann oder wie sich etwas ändern kann oder so. Sie ist für mich wie eine zweite Mutter (lächelt).

Ich kann ihr auch wirklich vertrauen. Ich kann ihr vertrauen. (Sükran, S. 5, Zeile 177–183)

Für ihren weiteren Lebensweg stellt sich Sükran vor, dass sie nach dem Abschluss der Islamischen Fachschule die Berufsreifeprüfung machen und danach die Krankenpflegeschule besuchen wird. Die Berufsreifeprüfung würde sie aber für den Besuch der Krankenpflegeschule nicht benötigen, trotzdem will sie diese absolvieren. Sie überlegt auch die Ordinationsprüfung zu machen, obwohl ihr der Beruf als Ordinationsgehilfin nicht zusagt, um noch eine Ausbildung vorweisen zu können für den Fall, dass sie als Krankenschwester keine Stelle bekommt. Die Gefahr besteht allerdings, dass Sükran sich zu viele Möglichkeiten vornimmt und an den Anforderungen des Lernaufwands scheitern könnte. Das Mädchen möchte für ihre spätere, berufliche Sicherheit mehrere Abschlüsse aufweisen können. Die prekäre Arbeitssituation in ihrer Familie (der Vater und ein Bruder sind arbeitslos) sowie die Bestrebungen des Vaters, dass sie und ihre Schwester einen guten Berufsabschluss aufweisen sollen, könnten ausschlaggebende Gründe für ihre hohen Ziele sein.

I: Hast du Vorstellungen, was du nach der Schule machen möchtest?

IP: Halt, wenn ich diese Schule fertig habe, will ich – ähm – zuerst die Berufsreifeprüfung machen und danach in die hoffentlich Krankenpflegeschule gehen. (Sükran, S. 5, Zeile 196–198)

I: Brauchst du das für die Krankenpflegeschule?

IP: Nein, nein, aber ich will, das ist die Berufsreifeprüfung, die ist ja wie die Matura, deswegen will ich halt das machen. In die Krankenpflegeschule kann ich auch jetzt gehen. Oder vielleicht werd ich, ich werd auch vielleicht noch dazu die Ordinationsprüfung machen, damit ich noch einen, noch eine Ausbildung habe. . . . die Ordinationsprüfung kann ich auch bei mir an der Schule machen, halt nach diesen drei Jahren. Kann ich das auch da machen. Und ich hab die Chance, und ich werde sie ausnützen.

I: Das heißt, du gehst dann in den Ordinationsbereich, wär das dein Traum?

IP: Ordination nicht so, aber halt Krankenschwester eher so mehr. Ordination halt, den ganzen Tag vor dem Computer sitzen, telefonieren und so, ist nicht mein Ding.

I: Wär das ein Notfallplan?

IP: Ja, genau ein Notfallplan. Halt wenn ich im Krankenhaus nichts bekomme, dann eine Weile das, damit ich nicht zu Hause sitze oder irgendwo im Lager schlichte oder so. (Sükran, S. 6, Zeile 206–219)

Kumru

Die 14-jährige Kumru erinnert sich an ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache im Kindergarten und in der Volksschule. Kumru befand ihre Deutschkenntnisse in der ersten Volksschulklasse als schlechter im Vergleich zu den anderen Kindern mit Migrationshintergrund. Sie konnte die Entscheidung der Volksschullehrerin nicht nachvollziehen, warum diese Kinder – im Gegensatz zu ihr – auf die Vorschule zurückgestuft wurden. Die Volksschullehrerin könnte in diesem Zusammenhang erkannt haben, dass Kumru das Potenzial hat, dem Unterricht trotz anfänglicher Schwierigkeiten zu folgen. Eine Zurückstufung blieb Kumru in diesem Fall erspart und bewies, dass die Lehrerin eine richtige Entscheidung getroffen hatte. Ab der zweiten Volksschulklasse ist es Kumru mit der deutschen Sprache viel besser ergangen. Ihrer Ansicht nach lag das am jungen Alter und ihren guten Kenntnissen ihrer eigenen Muttersprache.

I: Hast du noch eine Erinnerung an deinen ersten Schultag in Österreich in der Volksschule?

IP: Ja, ja. Hm. Aber ich war ja nur ein Jahr im Kindergarten, da konnte ich noch nicht so gut Deutsch, da konnte ich schon, aber eher schlecht, eigentlich. Und in der ersten Volksschule da gab es noch einige, die konnten sogar besser Deutsch als ich, aber die mussten dann eine Vorschulklasse besuchen, und ich weiß nicht, aber die Volksschullehrerin, die hat nicht gesagt, dass ich eine Vorschulklasse besuchen soll, obwohl, na ja, die eine besucht haben, konnten schon besser sprechen als ich. Na ja, am Anfang hört man schon, wenn man klein ist, kann man noch besser eine Sprache lernen, und man ich weiß nicht, nach einem Jahr in der zweiten Klasse konnte ich schon sehr gut Deutsch. Ich weiß nicht, woran es lag, aber ich konnte es halt.

I: Hast du Extrastunden in Deutsch gemacht?

IP: Nein, einfach nur Volksschule, und im Kindergarten war ich immer fünf Stunden am Vormittag dort. Aber ich glaub schon, wenn man die Muttersprache gut sprechen kann, dann kann man auch alle anderen Sprachen gut sprechen. Die Muttersprache muss man gut können. Als ich noch klein war, hat meine Mutter dafür gesorgt, dass wir unsere Muttersprache sehr gut sprechen können, ich hatte sogar einen Türkischkurs und so, und deshalb glaub ich schon, dass ich auch meine Muttersprache gut sprechen kann.
(Kumru, S. 5, Zeile 222–239)

Kumru stieg nach der Volksschule in ein Gymnasium um, das sie gerne beendet hätte, um danach zu studieren. Durch ihre Unsicherheit bezüglich ihrer späteren, beruflichen Zukunft entschied sie sich, eine Berufsausbildung vorzuziehen, und wechselte in die Handelsakademie. Das erste Jahr sei ihr sehr leicht gefallen, da es großteils eine Wiederholung des bereits erlernten Schulstoffes für sie gewesen wäre.

I: In welche Schule gehst du?

IP: In die erste HAK. Na ja, eigentlich wollte ich auch im Gymnasium bleiben, aber ich will eigentlich schon studieren, an die Uni gehen, aber ich kann es noch nicht ganz genau, ich weiß es schon, dass ich das will, aber ich weiß noch nicht, was sich ergeben wird in den nächsten Jahren, und deshalb wollte ich auch eine Berufsausbildung machen, und deshalb hab ich mich für die HAK entschieden. Und jetzt eigentlich momentan geht es mir ganz gut in der HAK, und ich habe also, ich war noch nicht ganz sicher auch nach der Anmeldung, ob ich wirklich in die HAK gehen will, aber jetzt bin ich mir ganz sicher, ich habe eine richtige Entscheidung getroffen. Ja, die Fächer und so sind alle so interessieren mich schon, deshalb bin ich auch gut in allen Fächern (lacht). Aber das ist ja noch das erste Jahr, da muss man noch alles wiederholen außer in diesen kaufmännischen Fächern, aber auch im alten Gymnasium war ich ja auch gut und so, deshalb ist es eigentlich kein Problem für mich, die erste Klasse. (Kumru, S. 1, Zeile 1–12)

Mit ihren neuen Klassenkameradinnen vertrage sie sich gut. Sie führt dies auch auf ihre Position als Klassensprecherstellvertreterin zurück.

I: Wie geht es dir mit deinen Klassenkolleginnen und Kollegen?

IP: Hab schon viele neue Freunde dort. Geht eigentlich ganz gut. (Kumru, S. 1, Zeile 13–14)

I: Wie geht's dir mit den Klassenkolleginnen, kommt da auch Diskriminierung herüber?

IP: Nein, nein, das auf keinen Fall. Ich bin ja auch Klassensprechervertreterin.
(Kumru, S. 3, Zeile 116–118)

An der Handelsakademie habe sie mit zwei Lehrpersonen ihre Probleme. Kumru fühlt sich von diesen Lehrpersonen in Deutsch und Französisch diskriminiert. Ihre schulischen Leistungen seien im Vergleich zu ihren Mitschülern gleich gut oder besser, trotzdem werde sie von den Lehrpersonen schlechter beurteilt bzw. öfter beschimpft und bloßgestellt.

I: Und mit den LehrerInnen?

IP: Na ja, eigentlich schon ganz gut, bis auf einige, bis auf zwei. Das ist nicht wegen mir, sondern ich weiß nicht, die haben ein Problem mit mir. Ja, ich mach eigentlich überhaupt nichts, ich mein, ich streng mich einfach an, bin eigentlich eh ganz gut in den, es ist Deutsch und Französisch, bin eigentlich eh ganz gut in Deutsch. Hatte bis jetzt immer Einser, war noch nie schlechter. Und jetzt auf einmal, ich weiß nicht. Sie mag mich halt nicht und will mir keine gute Note geben. . . . und sie, ich meine ich hab bis jetzt alle Hausaufgaben gebracht, Verbesserungen, alles Mögliche, pass im Unterricht auf sogar, sag sogar mehr als die Österreicherin, und sie kriegt einen Zweier und ich nicht.

(Kumru, S. 1, Zeile 15–28)

Kumru fühlt sich von den besagten Lehrpersonen aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt, sie nennt auch ihr Kopftuch als potenziellen Grund für die Schwierigkeiten. Ihrer Meinung nach können die Lehrerinnen nicht ertragen, dass sie eine gute Schülerin ist. Im Gymnasium habe sie bereits ähnliche Erfahrungen mit Benachteiligungen gesammelt. Sie wolle sich aber trotzdem nicht unterkriegen lassen und betont, dass es ihr nichts ausmache und sie trotzdem einen ausgezeichneten Erfolg haben werde. Ihre kämpferische Schilderung lässt darauf schließen, dass sie die gemachten Erfahrungen in ihrer selbstbewussten Position bestärken und nicht in Zweifel und Ungewissheit stürzen.

IP: . . . ich finde es, na ja, ich finde ja, dass sie's irgendwie nicht ertragen kann, dass eine Ausländerin, obwohl ich auch ja die österreichische Staatsbürgerschaft habe, und auch irgendwie gut deutsch sprechen kann, ahm, auch gut sein kann, überhaupt irgendwie erfolgreich sein kann. Ich find, dass sie das halt nicht will und deshalb irgendwie versucht, mein Selbstvertrauen irgendwie zu zerstören, aber nein, das macht bei mir eigentlich nichts aus. Weil ich hatte einige auch schon im Gymnasium, solche Lehrer und Lehrerinnen, und ich trage ja auch normalerweise in der Schule ein Kopftuch, vielleicht auch wegen dem, aber es macht mir eigentlich nichts aus, weil, na ja, ich krieg sowieso irgendwie den ausgezeichneten Erfolg. (Kumru, S. 1, Zeile 38–47)

IP: . . . ich weiß nicht, na ja, die Deutschlehrerin, die hat eigentlich mehr also nicht gegen Ausländer, sondern gegen Türken, finde ich, und mehr gegen Muslime, und das finde ich schon. Weil sie deutet immer darauf hin, weil die Muttersprache, den Österreicherinnen schmeichelt sie und schmeichelt sie jede Stunde, mindestens zehn Minuten Schmeichlerei, obwohl sie nicht besser ist als ich. Okay, sie spricht schon seit ihrer Geburt deutsch, also seit ihrer Kindheit, und das ist ja kein Grund, ihr zu schmeicheln.

(Kumru, S. 3, Zeile 119–124)

Die zweite Lehrperson, die Kumru erwähnt, ist die Französischlehrerin der anderen Gruppe und gleichzeitig die Abteilungsvorständin eines Zweiges der Handelsakademie.

IP: Ich bin die Einzige, ich bin überhaupt die einzige sozusagen Ausländerin in Deutsch, die auf einer guten Note steht, sonst stehen wirklich alle auf einem „nicht genügend“ außer ich. Na ja, ich weiß nicht, aber auch in Französisch, da sind wir auch in zwei Gruppen geteilt, und ich bin eigentlich beim Herrn Professor, die Frau Professor unterrichtet die

andere Gruppe, und Frau Professor ist die Abteilungsvorständin, sie ist wie die Direktorin der HAK bei uns . . . aber einmal, da sollte sie uns supplieren die erste Stunde oder so was, und da wollte ich mich neben eine andere Freundin setzen, und einige andere haben sich auch umgesetzt. Und ich hatte sie davor vielleicht nur zweimal gesehen und meinen Namen oder so, was hab ich ihr überhaupt nicht gesagt, warum sollte ich das auch tun, und sie sollte eigentlich nicht wissen, wo ich sitze. Da kommt sie plötzlich in die Klasse herein, und sie hat wirklich geschrien und so: „Wo ist die Kumru!“ Ich sag, so okay, da bin ich, und so hab mich dann umgesetzt, sie hat gesagt, ich soll mich umsetzen und so, es war urstill, und jeder schaut mich an, aber ich hab eigentlich nicht, na ja ich hab mich ganz normal benommen und hab ja auch nicht nachgegeben, hab mich einfach wieder zu meinem alten Platz zurückgesetzt, und dann hat sie bemerkt, dass einige andere sich auch umgesetzt haben, und sogar da hat sie einige Namen aus ihrer Gruppe vertauscht, und meinen kennt sie plötzlich so gut und weiß auch, wo ich sitze und so. Dann hat sie gelächelt und mit einer sanften Stimme gesagt, dass sie sich auch umsetzen sollen, und mich brüllt sie an, als ob ich irgendetwas Schlimmes getan hätte. (Kumru, S. 2, Zeile 54–72)

Eine weitere Begebenheit, die Kumru mit der Lehrerin aufzählt, zeigt die Machtlosigkeit des Mädchens in Anbetracht der Höherstellung der besagten Lehrperson sehr deutlich. Die Beschreibung, dass die Lehrerin, anstatt sich die Situation des Mädchens erklären zu lassen, sie nicht ausreden lässt, sondern die Standpauke unschuldig über sich ergehen lassen muss, zeigt die Ohnmacht, die Kumru hier fühlen könnte. Die Ohnmacht ist – zusätzlich zur hohen Position der Lehrerin – durch die schwierige Beweisbarkeit entstanden, da die Situation niemand mitbekommen hat.

IP: . . . und einmal nach der Schularbeit, wir haben ja so 15 bis 20 Minuten Pause, aber da haben wir durch, da haben wir die Pause durchgemacht, und erst danach hatten wir noch 20 Minuten Pause wir die Pause nicht gehabt hatten, und dann wollte ich halt wo raufgehen, und da war keiner im Gang, weil da Unterricht war, und da hab ich die Frau Professor wieder gesehen, und die ist wieder so, schreit mich fast an und sagt mir, was ich da zu tun hab, dass ich sofort in die Klasse gehen soll und dass ich das überhaupt nicht darf und so, ich will reden, aber sie lässt mich nicht reden, sie lässt mich nicht, ich kann nicht ausreden. . . . also da war ja auch keiner, ich kanns nicht nachweisen, weil sie ist wirklich sehr nett zu allen, und sie ist ja auch Abteilungsvorständin und so, und wenn ich so was behaupten würde, würde mir keiner glauben, weil keiner da ist, und da würde ich ja die Schuldige sein, und da wird ja auch alles auf mir, da krieg ich ja natürlich Ärger, nicht sie, warum soll sie auch Ärger kriegen. (Kumru, S. 2, Zeile 74–87)

Kumru sieht das Verhalten der Französischlehrerin im Zusammenhang mit ihrer guten Leistung in Französisch. Sie bezeichnet ihre Leistung aber als normal, da sie im Gymnasium schon zwei Jahre Französisch gelernt hat. Kumru habe sich vorgenommen, diese Lehrperson beim nächsten Vorfall in Ruhe auf ihr Verhalten anzusprechen. Eine ältere Freundin gäbe ihr Recht, indem sie ihr gesagt habe, dass sie mit dieser Lehrperson die gleichen Probleme gehabt hätte.

IP: Aber na ja. Aber nächstes Mal, wenn sie mir was sagt, ich bin mir sicher, dass da noch ein nächstes Mal kommen wird, wenn keiner mehr da ist, da sag ich ihr natürlich höflich und nicht so wie sie, weil sonst wird sie ja, und da werd ich ja schuldig sein und Ärger bekommen. Sie ist ja keine normale, sie ist ja Abteilungsvorständin, sie sagt ja allen Lehrern, was sie tun sollen, und wie soll ich jetzt behaupten, dass sie so was macht. Aber ich kenn eine, die ist schon 23 Jahre, die war in derselben Schule, die hatte genauso Probleme mit dieser Abteilungsvorständin, obwohl sie sie nicht unterrichtet hat.
(Kumru, S. 2 f., Zeile 98–105)

Kumru erwähnt, dass es in ihrer Klasse noch ein zweites Mädchen mit Kopftuch gibt und zu ihr alle sehr nett wären, dass sie die Klasse jedoch wiederholen musste und ihre Noten generell nicht so gut seien. Kumru führt weiter an, dass dieses Mädchen von den LehrerInnen in Ruhe gelassen wird. Das Mädchen, das schlechte Schulnoten aufweist, die Klasse wiederholen musste, wird ihrer Meinung nach von den LehrerInnen und SchulkollegInnen weitgehend nett behandelt. Kumru entspricht eigenen Aussagen zufolge nicht diesem Bild der schlechten Schülerin, die mit der deutschen Sprache kämpft. Im Gegenteil, Kumru schätzt sich selbst als gute Lernerin mit ausgezeichneten Noten ein. Diese Voraussetzung könnte möglicherweise nicht dem gängigen Bild eines Mädchens mit türkischem Migrationshintergrund entsprechen, Angst bei den LehrerInnen auslösen und somit Angriffspunkte liefern.

Das Lernen stellt für Kumru keine Schwierigkeit dar. Die meisten Fächer in der HAK sind für sie eine Wiederholung. Sie wundert sich jedoch, wie manche Schüler und Schülerinnen so wenig Grundwissen haben können, und führt das auf das niedrige Niveau der Hauptschulklassen und Mittelschulen zurück.

I: Wie geht's dir mit dem Lernen?

IP: Eigentlich muss ich mich da überhaupt nicht anstrengen, weil ich kann ja schon alles, außer in den kaufmännischen Fächern wird alles von der Unterstufe wiederholt, diese Grundkenntnisse, und das wissen sehr viele nicht, und vor allem in Deutsch und Englisch, wo ich schon überlege, wie sind die überhaupt in die HAK aufgenommen worden und so, aber die kommen ja meistens aus Hauptschulen oder aus KMS, da ist das ja auch nicht so streng in der Bewertung . . . (Kumru, S. 8 f., Zeile 406–415)

Kumru sieht sich später als Lehrerin für Englisch und Mathematik, erwähnt jedoch wieder, dass sie nicht wisse, was sich sonst noch ergeben könnte. Sie schließt nicht aus, dass es anders kommen könnte als gewünscht, deshalb gibt ihr möglicherweise die berufliche Ausbildung ein subjektives Gefühl der Sicherheit, zumindest einen Beruf erlernt zu haben.

I: Wenn du an deine weitere Zukunft denkst, was stellst du dir für dich vor?

IP: Na ja, ich will Lehrerin werden. Ich glaub, an einem Gymnasium, und ich will eigentlich Englisch und Mathe studieren.

I: Wie bist du auf das gekommen?

IP: Na ja, ich wollte schon immer Lehrerin werden, auch in der Volksschule, und Englisch mag ich schon, und Mathe mag ich auch, und deshalb will ich jetzt momentan diese zwei Fächer, aber ich kann nicht wissen, was sich dann in den nächsten Jahren ergibt (lacht). (Kumru, S. 8, Zeile 366–372)

Sedef

Sedef ist in Wien in den Kindergarten gegangen, bevor sie in die Volksschule gekommen ist, und führt aus, dass die deutsche Sprache für sie kein Problem dargestellt habe. Obwohl sie vor dem Eintritt in den Kindergarten kein Deutsch gesprochen hat, fiel ihr das Erlernen der deutschen Sprache angeblich nicht schwer. Ihre Schilderungen wirken sprunghaft und beginnen ein wenig wie eine Erklärung oder Rechtfertigung in Bezug auf das problemlose Erlernen der deutschen Sprache, durch die Geburt und das Aufwachsen in Österreich. Möglicherweise gaben ihr die Anwesenheit ihrer Schwester und ihrer Freundin sowie die Mutter ihrer Freundin – im gleichen Jahrgang – die nötige Unterstützung beim Erlernen der Sprache.

IP: Ich erinnere mich gut an die Volksschule. Es war ganz leicht, weil wir hier geboren sind, in den Kindergarten gegangen sind, da haben wir sowieso die ganze Zeit deutsch gesprochen. Also fast niemand konnte Deutsch, außer die Österreicher. Und halt die Eltern, wo sie gekommen sind, haben die Übersetzung gemacht. Meine Schwester war in der gleichen, wir waren im gleichen Jahr, und da war auch eine Freundin, die konnte ganz gut deutsch sprechen, ihre Mutter ist hier aufgewachsen. Und danach halt, da macht man ja diese eine Prüfung, dass man reif ist für die Volksschule. Ich hab diese Prüfung gemacht, man muss halt, man hat Bilder, und so bekommen, ähm, man muss das ankreuzen, Sache machen, Mathe, Deutsch. (Sedef, S. 1, Zeile 3–11)

Dadurch, dass der Vater zuerst nach Wien einwanderte und die Mutter später nachgekommen ist, konnte der Vater ihrer Meinung nach schon besser Deutsch. Der ältere Bruder habe deshalb mit dem Vater, die Schwester mit dem Bruder und Sedef daraufhin von ihren Geschwistern die deutsche Sprache gelernt. Diese Ausführung könnte zeigen, dass in der Familie ein großer Zusammenhalt besteht und die gemeinsame Unterstützung der Familienmitglieder in Bezug auf das Lernen wichtig erscheint.

IP: Mein Bruder ist 16 jetzt, und er hat am Anfang Schwierigkeiten gehabt. Mein Vater war schon hier, meine Mutter wurde von der Türkei hergebracht. Mein Vater und er haben zusammen gelernt, und von ihm hat meine Schwester und von ihr und von denen beiden hab ich gelernt. (Sedef, S. 1, Zeile 11–14)

Unterstützung habe sie auch bei den muttersprachlichen Lehrern in der Volksschule gefunden, wenn sie gewisse Dinge nicht verstanden hat. Sedef scheint die Unterstützung der LehrerInnen

oder der Familienmitglieder in Bezug auf das Lernen zu benötigen und auch einzufordern. Das Lernen und Hausaufgabenmachen mit ihren Freundinnen scheint für sie selbstverständlich zu sein, und auch das Nachfragen bei den Leiterinnen im Jugendzentrum, sollte sie Hilfe bei den Hausaufgaben benötigen, ist für sie selbstverständlich.

IP: Ja, ich konnte auch nicht perfekt Deutsch dort. Da war auch Türkischlehrer und so, und was ich nicht gekonnt habe, habe ich gefragt. Und die haben schon unterstützt. (Sedef, S. 1, Zeile 16–17)

Im Moment befindet sich Sedef in der Abschlussklasse einer Mittelschule in Wien und empfindet die Schule als nicht allzu anstrengend.

IP: Es ist eh einfach. Die geben auch nicht so viele Hausaufgaben her. Ich bin eh nicht im Gymnasium, sondern in der Mittelschule, da ist es auch leichter. Nimmt mir nicht viel Zeit ab. (Sedef, S. 1, Zeile 26–27)

Das Lernen sei für sie manchmal schwierig; sie führt diese Tatsache auf ihre eigene Faulheit zurück. Diese Aussage zeigt, dass sie sich selbst für ihre Leistungen verantwortlich sieht und sich möglicherweise ein realistisches Bild von ihren Fähigkeiten machen kann. Da dieses Jahr ihr letztes Jahr in der Mittelschule sei, will sie einen guten Abschluss schaffen.

IP: Am Anfang hab ich mir schwer getan. Ich weiß nicht, aus welchem Grund, eigentlich konnte ich es eh lernen, aber ich war, denk ich, zu faul. Aber später mit diesem Jahr, wo ich begonnen habe, hab ich positiv begonnen. Das Schlechteste, was ich jetzt habe, ist Physiktest gewesen, Dreier hab ich geschrieben. Ansonsten hab ich auf alle Tests einen Einser geschrieben. (Sedef, S. 2, Zeile 72–75)

Mit ihren Lehrern sei sie zufrieden und bezeichnet diese als nett. Der zwischenmenschliche Ablauf betreffend der LehrerInnen-SchülerInnen Beziehung scheint ihr sehr wichtig zu sein, da sie neben den Annehmlichkeiten der sportlichen Aktivität erwähnt, wie sehr es ihr gefällt, die nettesten Lehrer zu haben.

IP: Die Lehrer sind nett. Die ich in meinem Fach hab, sind die nettesten Lehrer. Es gibt schon ein bis zwei strenge Lehrer, aber die habe ich nicht in meinen Fächern. (Sedef, S. 1, Zeile 40–42)

IP: Mir gefällt in der Schule, dass wir alle Sportarten haben, dass wir die nettesten Lehrer haben. Das wars. (Sedef, S. 2, Zeile 56–57)

Sedef möchte nach dem Abschluss der Mittelschule die Handelsschule besuchen, wobei sie für diese eine Aufnahmeprüfung machen müsse. Wenn sie diese nicht schaffen sollte, dann

schließt sie das neunte Schuljahr mit dem Polytechnischen Lehrgang ab und probiert es danach noch einmal in der Handelsschule. Ursprünglich wollte Sedef wie ihre Schwester einen Büroberuf anstreben. Die Schwester besucht die Handelsakademie und wolle danach im Büro arbeiten, später allerdings als Islamlehrerin unterrichten. Den eingeschlagenen Bildungsweg der Schwester modifiziert Sedef für ihre Bedürfnisse und entscheidet sich für eine Grundausbildung im Bürobereich mit anschließender Lehre zur Einzelhandelskauffrau. Zur Absicherung strebe sie zuallererst einen schulischen Abschluss an.

IP: Ich wollte wie meine Schwester im Büro arbeiten, als Sekretärin und so, später dann hab ich mir gedacht, ich kann mich nicht hinsetzen und auf eine Sache konzentrieren, ich muss mich schon dabei bewegen. Und dann hab ich mir gedacht, bei Einzelhandelskauffrau bewege ich mich auch, deswegen möchte ich das haben. Zuerst möchte ich in die HASCH, damit ich eine Ausbildung hab, wenn später mein Laden vielleicht zusperrt, damit ich auch irgendeine Ausbildung hab und nicht Hauptschulabschluss.
(Sedef, S. 2, Zeile 80–85)

Sedef versucht – nach eigenen Angaben –, auch eine ihrer Freundinnen zu überzeugen, den gleichen Bildungsweg wie sie selbst einzuschlagen. Sie möchte auch andere KlassenkameradInnen davon überzeugen, dass sie anstatt dem Polytechnischen Lehrgang die Handelsschule besuchen sollen. In ihrer Ausführung wird deutlich, dass sie von einem Besuch des Polytechnischen Lehrgangs und einer anschließenden Lehre direkt nach der Pflichtschule wenig hält. Eine Lehre nach der Pflichtschule sehe sie als Abstieg. Sie äußert gegenüber ihrer Freundin, dass sie da nur als Putzfrau arbeiten könne. Eine schulische Vorbildung als Absicherung scheint ihr der bessere Weg zu sein.

IP: . . . ich sage so mit neun Jahren und vierter Klasse halt Abschluss kannst du nicht eine ordentliches Lehre finden. Und sie weiß schon, Putzfrau oder was hab ich dann zu ihr gesagt. Und sie hat dann gesagt, ja hast auch Recht, und dann hab ich gesagt, komm mit mir, machen wir das zusammen. Gehen wir in die Handelsschule wenn xxx, und sie hat dann gesagt, ja schauen wir mal, hat sie gesagt, und jetzt muss sie darüber nachdenken. Und die anderen halt, die auch in das Poly gehen wollen. Ich hab denen gesagt halt, sie sollen nicht gehen, weil es auch es ist eigentlich Poly ist nur dafür, dass man im neunten Jahr Schulschluss machen kann, und ich hab sie halt gefragt, du hast schon deine neun Jahre Schulpflicht. Sie müssen dich nicht aufnehmen, hab ich gesagt, weil du schon deinen neunten Jahr Schulschluss hast. Sie hat dann ja gesagt, aber ich denke schon, dass sie mich aufnehmen werden, weil ich halt in zweiten Leistungsgruppe Zweier hab, ich hab gesagt, ja, damit kannst du auch in die Handelsschule gehen mit Prüfung, da hast du auch außerdem eine Ausbildung, auch wenn ich nicht, hast du zumindest ein Jahr Ausbildung.
(Sedef, S. 2 f., Zeile 91–105)

Vergleich der Aussagen über Schule und Ausbildung

Kindergartenbesuch

Elina und Sükran besuchten keinen Kindergarten in Wien, sondern wurden zu Hause von ihren Müttern betreut und beaufsichtigt. Elina musste die erste Volksschulklasse wiederholen, da sie eine Leseschwäche aufwies, die sie jedoch nicht im Zusammenhang mit einer Schwierigkeit im Erlernen der deutschen Sprache sieht. Sükran hatte wie ihre älteren Brüder in der Schule Probleme mit der deutschen Sprache und sieht einen Zusammenhang mit dem fehlenden Kindergartenbesuch im Kleinkindalter. Der Besuch des Kindergartens hat sich in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache für Kumru und Sedef positiv ausgewirkt. Zusätzlich bewertet Kumru ihre außerschulischen Türkischkurse und Sedef den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in der Schule als wertvolle Hilfe für das Erlernen der deutschen Sprache. Becker bestätigt die Wichtigkeit des Kindergartenbesuchs in Bezug auf den Spracherwerb. Die Autorin gibt jedoch an, dass sich die Dauer des Kindergartenbesuchs auf die Fähigkeit des Spracherwerbs auswirkt, wobei es teilweise zu qualitativen Unterschieden zwischen den Kindergärten kommen kann (vgl. Becker, 2006, S. 449).

Schulwahl

Nach der Volksschule schlug Kumru als Einzige der vier Mädchen den Weg ins Gymnasium ein, wechselte danach jedoch in die Handelsakademie. Sedef besucht aktuell die letzte Klasse einer kooperativen Mittelschule und möchte danach die Handelsschule abschließen. Elina hat wie Sükran eine Hauptschule besucht und möchte eine Lehre abschließen. Sükran besucht die Islamische Fachschule welche ihr auch eine Berufsausbildung bietet. Bis auf Elina, die eine Lehre ohne schulische Berufsausbildung einschlagen möchte, wollen die Mädchen eine schulische Berufsausbildung abschließen. Diese dient ihnen als Absicherung, um danach eine Ausbildung vorweisen zu können, um eine Arbeitsstelle zu finden. Im Vordergrund steht bei ihnen eine gewisse Unsicherheit im Hinblick auf ihre Zukunftsperspektive.

Die Entscheidung Sükrans für den Besuch der Islamischen Fachschule hat sich spontan, mangels fehlender Alternativen, wie bei Elina, die Aufnahme der Lehrausbildung zur Drogistin ergeben. Die Schulwahl traf schlussendlich ihre Mutter, indem sie Sükran vorschlug, ebenso wie die Tochter einer ihrer Freundinnen in diese Schule zu gehen. Elina traf ihre Entscheidung, eine Lehre zu beginnen, nach der Pflichtschule durch die Miteinbeziehung des AMS. Sedef

richtet sich mit ihrer Entscheidung, die Handelsschule zu besuchen, nach ihrer älteren Schwester, und Kumru hat sich mit Hilfe ihrer Mutter entschieden, nach dem Gymnasium in die Handelsakademie zu wechseln, obwohl ihr die LehrerInnen davon abrieten.

In Bezug auf die Sicherheit eines soliden Abschlusses bzw. einer Berufsausbildung und die Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Zukunft entscheidet sich Kumru für die Handelsakademie, obwohl ihr Endziel der Abschluss eines Studiums ist und sie im Gymnasium eine ausgezeichnete Schülerin war. Sedef schlägt ebenso aufgrund einer Absicherung durch einen schulischen Abschluss, anstatt einer direkten Lehre zur Einzelhandelskauffrau, zuerst den Weg über die Handelsschule bzw., wenn sie nicht gleich aufgenommen wird, über den Polytechnischen Lehrgang ein. Sükran will aus den gleichen Gründen den Abschluss der Islamischen Fachschule, die Ordinationsgehilfinnenprüfung, die Berufsreifeprüfung und den Abschluss der Krankenpflegeschule erreichen. Elina wollte ursprünglich die Lehre zur Einzelhandelskauffrau machen, hat jedoch durch Angebote des Arbeitsmarktservice und mangels eigener Initiative verschiedene Lehren ausprobiert, die nicht ihren Interessen entsprechen. Ihr Ziel wäre jedoch, genauso wie die anderen Mädchen eine solide, abgeschlossene Ausbildung vorzuweisen. Die vier Mädchen weisen im Sinne des adoleszenten Denkens keinen geradlinigen Weg hinsichtlich ihrer beruflichen und schulischen Ziele auf. Piaget beschreibt, dass beim Jugendlichen das Mögliche Vorrang gegenüber der eigenen Erfahrung mit der Realität erhält. Das bedeutet, dass Jugendliche sich die Möglichkeiten überlegen, die eine Situation beinhaltet. Das adoleszente Denken ist also sehr flexibel, und Probleme können auf unterschiedliche Weisen behandelt und betrachtet werden (vgl. Ginsburg & Opper, 1982, S. 253 f.).

Wie in Kapitel 3.1 die Schulstatistiken Auskunft geben, zeigt der Trend der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund in Richtung berufsspezifische, praxisorientierte Ausbildungen. Das kann auch aufgrund der Aussagen der Mädchen in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Die Bestrebungen – anders als in der Statistik, wo großteils ein Hauptschul- bzw. Lehrabschluss vorgewiesen werden kann – reichen bei drei der vier Mädchen darüber hinaus. Dass sich ein höherer Bildungsstand der eingewanderten Eltern positiv auf einen Übertritt in weiterführende Bildungseinrichtungen auswirkt, kann anhand des AHS-Besuchs von Kumru bestätigt werden (vgl. Schittenhelm, 2010, S. 43 in Kapitel 3.3.2 der vorliegenden Arbeit). Ihre Eltern sind jeweils als Selbstständiger in der IT-Branche und als Kindergruppenbetreuerin beschäftigt – im Gegensatz zu den Eltern der anderen Mädchen, wo die Mütter als Hausfrauen tätig sind bzw. Sükrans Mutter einer geringfügigen Aushilfstätigkeit nachgeht und die Väter in der Bau-

branche tätig bzw. im Moment arbeitslos oder verstorben sind. Boos-Nünning gibt an, dass die Ausbildung nach der Pflichtschule als Deutung eines Misserfolgs angesehen wird. Das könnte auch der ausschlaggebende Grund sein, warum Sedef und Sükran nur ungern oder als Notlösung den Polytechnischen Lehrgang besuchen bzw. nach der Pflichtschule eine duale Ausbildung wählen würden, sondern lieber eine schulische Berufsausbildung anstreben (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 159 in Kapitel 3.3.2 der vorliegenden Arbeit).

Diskriminierung in der Schule

Diskriminierungen seitens der LehrerInnen in der Schule erlebt vor allem Kumru.³³ Kumru erlebt in der Handelsakademie seitens einer Französisch- und Deutschlehrerin diskriminierendes Verhalten. Trotz gleich guter und besserer Noten im Vergleich mit einer Schülerin aus Österreich wird sie schlechter bewertet. Außerdem schrie die Französischlehrerin – ihrer Meinung nach – zweimal ohne triftigen Grund mit ihr. Kumru führt das auf ihre türkische Abstammung sowie auf das Tragen ihres Kopftuchs im Zusammenhang mit ihren guten Leistungen in der Schule zurück. Die Lehrerinnen halten es ihrer Ansicht nach schwer aus, dass sie mit türkischem Migrationshintergrund in den Fächern Deutsch sowie auch in allen anderen Fächern ausgezeichnete Leistungen und Noten aufweist. Castro Varela & Clayton bestätigen, dass diskriminierendes Verhalten in der Schule beginnt und sich Lehrer und Lehrerinnen teilweise gegen den höheren Schulbesuch von Migranten und Migrantinnen aussprechen, auch wenn weder mangelnde Sprachkompetenzen noch schlechte Noten vorliegen (vgl. Castro Varela & Clayton, 2003, S. 19 in Kapitel 3.3.3 der vorliegenden Arbeit).

5.4.1 Bezugspersonen und Ratgeber in Bezug auf Schule und Beruf

Elina

Die Unterstützung und Ratschläge der Personen im Umkreis von Elina kämen von Freundinnen und den zuständigen AMS-BeraterInnen und TrainerInnen. Eine gleichaltrige Freundin habe ihr in der Hauptschule dazu geraten, eine weiterführende Schule zu besuchen, wogegen sie sich aber gewehrt habe.

³³ Auch Elina erwähnt, dass der Geschichtelehrer sie unfair behandelt habe, indem er oft mit ihr schimpfte. Sie räumt jedoch ein, dass sie im Unterricht immer viel geredet habe.

I: Mit wem redest du über Beruf, Schule und so? Kannst du da mit noch jemandem sprechen?

IP: Ja, halt ich hab Freundinnen. Halt sie machen die Lehre noch fertig. Ich hab eine Freundin, sie war mit mir im gleichen Kurs, weil wir die gleiche Lehre gemacht haben.

I: Zur Drogistin?

IP: Ja, sie hat eine Lehrstelle gefunden und arbeitet in DM. Und wenn ich mich mit ihr treffe, reden wir über alles und so weiter. Ich hab schon viele Freunde, mit denen ich reden kann über alles. Gott sei Dank wahre Freunde. (Elina, S. 4, Zeile 165–176)

Wichtige Bezugspersonen seien für Elina auch ihre Trainerinnen während ihrer Ausbildung zur Drogistin gewesen. Eine der Bezugspersonen habe so wie Elina einen türkischen Migrationshintergrund.

IP: Eine war Türkin und eine war Österreicherin, und mit denen hab ich mich sehr gut verstanden. Ich konnte alles reden mit denen. Und da hab ich immer über das Thema „positiv denken“ geredet, die haben mir sehr viel geholfen, sehr. Ich hab dann immer gesagt, wenn was Schlechtes passiert, immer positiv denken, positiv denken, und jetzt hab ich das auch: positiv denken halt. Ich bin jetzt einfach motiviert. Gott sei Dank hab ich diesen Kurs besucht. Der hat mir sehr viel geholfen. Ich habe noch Kontakt mit der Trainerin, mit der Türkin, ja ich konnte dann, sie hat mir auch immer gesagt, wenn du Probleme hast, kannst du jederzeit mit mir reden und so weiter. (Elina, S. 8, Zeile 394–401)

Sie erwähnt ihre Freundinnen und einen Onkel als wichtige AnsprechpartnerInnen. Elinas Onkel könnte demnach eine wichtige männliche Bezugsperson für sie sein, da ihr Vater früh verstorben ist.

IP: Mit meinem Onkel bin ich auch sehr gut. Wir reden über alles. Wenn ich Probleme habe, wenn er Probleme hat. Er ist 35, aber wir verstehen uns sehr gut. Er sagt auch immer, Familie ist das Wichtigste. Deswegen halten wir zusammen. Dann fühlt man sich nicht einsam und alleine. (Elina, S. 8, Zeile 384–387)

Sükran

Die 17-jährige Sükran bespricht alle ihre Angelegenheiten mit ihrer Schulfreundin. In der Hauptschule hatte sie einen besten Freund, der ihre Vertrauensperson war. Ihre Mutter sowie ihr Vater spielen auch eine wichtige Rolle in Bezug auf Sükrans schulische und berufliche Zukunft.

I: Mit wem sprichst du eher über deine Sachen?

IP: Ja, halt meine beste Freundin.

I: Ein Mädchen.

IP: Halt in der Hauptschule war das ein Junge, aber (lacht), aber jetzt, da in dieser Schule, ist es ein Mädchen. Ich kenn sie auch seit längerem halt seit sechs Jahren oder so. Ich erzähl ihr alles, und sie erzählt mir alles. Ich rede auch meistens mit meiner Mutter.

I: Hm. Ist da ein freundschaftliches Verhältnis?

IP: Na ja. Schon. (Sükran, S. 4, Zeile 146–153)

Die Mutter hat Sükran dazu geraten, in die Islamische Fachschule zu gehen, da sie sich für sie eine Laufbahn als Religionslehrerin vorgestellt hat. Sükran kündigte ihrer Mutter jedoch an, dass sie sich eher für den medizinischen Bereich interessiert, worauf die Mutter ihr Einverständnis gab. Erst durch die Zusage der Mutter hat sich Sükran für diesen Weg entschieden. Der Vater unterstützt Sükran ebenfalls, was ihre schulische Ausbildung betrifft. Er möchte, dass sie es später in ihrem Beruf einfacher hat als er und seine Frau.

I: Mit wem besprichst du dich über deinen Beruf oder über deine Ziele? Besprichst du das in der Familie auch?

IP: . . . meine Mutter wollte halt, dass ich halt so eine Lehrerin werde, und ich hab ihr gesagt, ahm halt, ich, will so Richtung Medizin, so Krankenschwester oder so. Sie hat gesagt, ja, wenn du das schaffst, warum nicht, halt das ist auch okay. Ich hab gesehen, dass sie mich auch dabei unterstützt, und deswegen hab ich ja gesagt.

I: Was sagt dein Vater dazu?

IP: Na ja, er unterstützt mich auch, er will, dass ich halt studiere, dass ich eine Ausbildung hab. Halt er wollte, dass meine Brüder auch zur Schule gehen, studieren und einen Ausbildung haben. (Sükran, S. 6, Zeile 235–247)

Dadurch, dass der Vater momentan von Arbeitslosigkeit betroffen ist, ist es ihm ein besonderes Anliegen, dass seine Töchter gute schulische Voraussetzungen mitbringen. In ihrer Aussage wird deutlich, dass er, obwohl er sich für die Söhne das Gleiche gewünscht hat, insbesondere den Töchtern eine Ausbildung nahelegt, weil er nicht möchte, dass sie und ihre Schwester schwer arbeiten müssen. Dadurch, dass die Brüder ihre Ausbildungen abgebrochen haben, könnte der Vater in den Töchtern die letzte Chance sehen, dass diese noch ihre Ausbildungen beenden, was für Sükran auch einen gewissen Druck bedeuten könnte. Dieser Wunsch könnte jedoch für Sükran ausschlaggebend sein, dass sie gerne mehrere Ausbildungen bzw. Möglichkeiten für einen späteren Beruf haben möchte.

IP: Halt er meint, auch für die Jungs ist es eh egal, die können auf Baustellen oder irgendwo, die können halt arbeiten, hart arbeiten können, die machen aber ihr seids Mädchen, schauts, dass ihr eine Ausbildung macht, dass ihr zur Schule geht, wo ihr irgendwo im Büro sitzen könnt, halt gemütlich, er will auch halt, dass wir zur Schule gehen, eine Ausbildung machen. Die Mama auch. Die streitet sogar mit mir, dass ich lernen soll. (Sükran, S. 7, Zeile 291–295)

Eine wichtige Vertrauensperson für Sükran stellt auch eine Lehrerin in der Schule dar. Diese fragt sie bei Bedarf um Rat.

IP: Ich hab in der Schule eine Lehrerin, und mit der kann ich über alles reden. Die ist für mich wie zweite Mutter, wenn ich wenn in der Schule etwas schief läuft halt, und ich kann nicht meine Mutter halt zu meiner Mutter kommen und sie anrufen, wenn sie vormittags halt arbeitet, geh ich gleich zu ihr, und ich frag sie um Rat, was ich da machen kann oder wie sich etwas ändern kann oder so. Sie ist für mich wie eine zweite Mutter. Ich kann ihr auch wirklich vertrauen. Ich kann ihr vertrauen. (Sükran, S. 5, Zeile 177–183)

...

I: Ja. Und ist das auch Beratungsmäßig hat sie eigene Stunden, wo du hingehen kannst?

IP: Nein, nein nach dem Unterricht, vor dem Unterricht, in den Pausen. Halt sie war bis jetzt für mich immer da, wenn ich in der Schule etwas gebraucht hab oder so.

(Sükran, S. 5, Zeile 186–188)

Die Berufsberatung in der Schule findet mit der Klassenvorständin statt. Über den Nutzen dieses Faches hat Sükran noch nicht nachgedacht.

I: Wie sieht denn das mit Berufsberatung oder Beratung aus, was ihr nach der Schule machen könnt? Welche Berufe in Frage kommen?

IP: Ja, ja, mit der Klassenvorstand machen wir das. Sie ist Psychologin und Pädagogin.

I: Und hilft dir das in die Richtung?

IP: Na ja, ich hab nicht so drüber nachgedacht eigentlich. (Sükran, S. 5, Zeile 189–193).

Kumru

Die 14-jährige Kumru spricht über ihre schulischen Erfahrungen hauptsächlich mit ihrer Mutter und mit ihren neuen Freunden aus der Klasse. Der Großteil ihrer ehemaligen Kollegen und Kolleginnen aus dem Gymnasium ist dort geblieben. Einige wechselten in andere Zweige der Handelsakademie.

I: Mit wem sprichst du über die Schule und deine Erfahrungen?

IP: Ich also mit meiner Mutter und auch mit Freunden, die jetzt in meiner Klasse sind und auch von vorher. (Kumru, S. 8, Zeile 376–378)

I: Habt ihr in der Schule Informationen bekommen, was ihr danach alles machen könnt?

IP: Hm. Aber ich hab mir auch schon davor überlegt, in die HAK zu gehen, und deshalb hat es meine Entscheidung eher nicht beeinflusst. (Kumru, S. 8, Zeile 397–399)

Die LehrerInnen im Gymnasium wollten Kumru zum Weitermachen motivieren, sie entschied sich jedoch für eine Berufsausbildung, obwohl sie gerne studieren würde. Da sie nicht weiß, was in Zukunft auf sie einströmt, sieht sie einen sicheren Weg in der Berufsausbildung. In dieser Entscheidung hat sie die Mutter bestärkt.

I: Du bist also in die HAK gegangen wegen der Berufsausbildung, aber eigentlich hast du vor, danach zu studieren?

IP: Ja, ja. Deshalb wollten eigentlich alle Lehrerinnen, die mich unterrichtet haben, dass ich weitermache, und ja, da haben sie mir schon sehr oft gesagt, dass ich dableiben sollt und nicht woanders hingehen soll, aber ich kann ja nicht wissen, was da noch zustößt, und dann wollte ich schon wenigstens eine Berufsausbildung weil, na ja, ich kann ja schon studieren, aber vielleicht ergibt sich ja später, dass ich aus Österr., ich will schon Lehrerin werden, aber ich kann studieren, aber vielleicht ergibt sich ja später, dass ich Buchhalterin sein will oder sonst irgendetwas, da hab ich wenigstens mehrere Berufsmöglichkeiten.

...

I: Und deine Mutter?

IP: Sie hat mich schon unterstützt, weil sie wollte, sie hat das auch so gedacht, das ist besser, dass ich in die HAK geh, damit ich halt auch einen Beruf danach hab.

(Kumru, S. 9, Zeile 416–431)

Sedef

Sedefs Bruder und ihre Schwester spielten am Anfang ihrer Schullaufbahn eine wichtige Rolle, als sie von ihnen Deutsch gelernt hat. Die 13-jährige Sedef orientiert sich weitgehend an ihrer um ein Jahr älteren Schwester, mit der sie sich über die Schule und die weiteren Möglichkeiten unterhält.

IP: Meine Schwester hat mir Ideen gegeben, ja, es ist so und so, aber dann später hab ich mich mehr informiert darüber . . . (Sedef, S. 2, Zeile 86 f.)

Für Sedef spielen ihre Freundinnen eine große Rolle. Miteinander diskutieren sie über ihre weitere Schul- und Berufslaufbahn und verbringen Zeit in der Bücherei, um gemeinsam ihre Hausaufgaben zu machen. Sie erwähnt auch das Jugendzentrum, wo ihr die Betreuerinnen bei den Hausübungen helfen, die ihr zu schwierig sind.

IP: . . . wir gehen einfach Bücherei, machen unsere Hausaufgaben und so zusammen, wo wir uns nicht auskennen, und wenn ich mich ganz nicht auskenne, komme ich Jugendzentrum, und danach sie helfen mir. (Sedef, S. 3, Zeile 116–119)

Vergleich der Aussagen über Bezugspersonen und RatgeberInnen

Bei allen vier Mädchen spielen die Freunde und Freundinnen der Peergroup in Bezug auf den Austausch verschiedenster Informationen und Erfahrungen eine wichtige Rolle. Die Freundinnen versuchen sich gegenseitig zu beeinflussen und Ratschläge zu geben. In der Hauptschule wollte eine Freundin Elina zu einem weiteren Schulbesuch überreden. Auch Sedef probiert,

eine Freundin zu überzeugen, mit ihr die Handelsschule zu besuchen. Waechter, Blum und Scheibelhofer verweisen auf die Wichtigkeit der Peergroup sowie der Eltern hinsichtlich der Bildungsentscheidungen. Sie geben auch in diesem Zusammenhang wieder, dass die gemeinsam getroffenen Entscheidungen die individuellen Interessen in den Hintergrund drängen können (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 422 in Kapitel 3.3.6 sowie 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). Dieses Prinzip hat sich für Elina nicht erfüllt, da sie sich sicher war, nicht in eine weiterführende Schule gehen zu wollen. Kumru hat sich als Einzige in der AHS für die HAK entschieden; das heißt, auch für ihre Entscheidung kann kein Gruppenzwang von Gleichaltrigen gelten. Sedef möchte eine Freundin überreden, mit ihr in die Handelsschule zu gehen. Ob sie Erfolg haben wird, kann in dieser Arbeit aufgrund zeitlicher Umstände nicht mehr abgewartet werden. Sükran hat sich aufgrund des Vorschlags ihrer Mutter für die Islamische Fachschule entschieden und diese wiederum, weil eine Tochter der gemeinsamen Bekannten diese Schule besucht. Der Vater von Sükran wünscht sich vor allem für die Töchter eine gute Ausbildung, was Nauck – hinsichtlich der hohen Erwartungen der Eltern in Bezug auf die Schulabschlüsse – bestätigt. Im Unterschied zu seinen Ergebnissen wünscht sich das Sükrans Vater vor allem für seine Töchter. Bei Nauck wünschen sich das die Eltern eher für die Söhne (vgl. Nauck, 1994, S. 51 ff. in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit).

Die Ratgeber aus dem Familienumkreis setzen sich bei Elina aus ihrem Onkel, bei Sükran und Kumru aus ihrer Mutter sowie bei Sedef aus ihrer älteren Schwester zusammen. BeraterInnen in der näheren Umgebung der Mädchen sind für Elina ihre ehemaligen Trainerinnen aus ihrer abgebrochenen Lehre sowie teilweise die AMS-BeraterInnen. Sükran weist ein großes Vertrauensverhältnis zu einer Lehrerin in ihrer Schule auf, die sie jederzeit um Rat fragen kann und die wie eine zweite Mutter für sie ist. Für Sedef spielen die Betreuerinnen aus dem Jugendzentrum eine wichtige Rolle, die sie ebenso jederzeit um Rat fragen kann. Waechter, Blum und Scheibelhofer gehen auf die Funktion der älteren Geschwister ein, die ihre Erfahrungen weitergeben, was in diesem Fall auf Sedef zutrifft, deren ältere Schwester für sie eine wichtige Ratgeberin ist (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 422 in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). Im Fall von Elina, die einen älteren Bruder hat, oder Sükran, die zwei ältere Brüder hat, kann diese Beratungsfunktion nicht bestätigt werden. Offen bleibt hier die Frage, ob das am anderen Geschlecht und den eventuell damit verbundenen Interessendifferenzen liegt. Im Fall von Sükran ist eine Lehrerin maßgeblich an der RatgeberInnenfunktion beteiligt, was an der fehlenden Funktion der Geschwister, Eltern oder Freunde in Bezug auf die Beratung liegen kann (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 422 in Kapitel 3.3.9 der vorliegenden Arbeit).

Für Sükran hat die Berufsberatung in der Schule wenig Bedeutung, da sie bis zum Zeitpunkt des Interviews nicht über einen möglichen Einfluss nachgedacht hat. Für Kumru haben die Informationen in der Schule ebenso wenig Einfluss auf ihre weiteren Entscheidungen genommen. Boos-Nünning verweist auf die geringe Inanspruchnahme von Beratungseinrichtungen auf die Berufsentscheidungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, was durch die vorliegenden Interviews bestätigt werden kann (vgl. Boos-Nünning n. d., S. 163 in Kapitel 3.3.9 der vorliegenden Arbeit).

5.5 Familie

Elina

Die Mutter kommt bei schulischen und beruflichen Entscheidungen nicht in Elinas Ausführungen vor. Dennoch ist sie eine sehr wichtige Bezugsperson für Elina. Ihre Beziehung zu ihrer Mutter beschreibt sie als eng und vertraut. Das Vertrauen ist unter anderem daraus ersichtlich, dass Elina ihr mitteilt, mit welchen Jungen sie ausgeht.

IP: Na ja, eigentlich ist meine Mutter wie Vater. Ich kann mit ihr über alles reden, egal was halt. Ich hab immer öfters Freunde gewechselt, und da hat sie mich immer gefragt, und hast du einen neuen, und hast du einen neuen? (Lacht). Das hat sie mich gestern auch gefragt, nein, ich red daweil mit einem.

I: Sie sieht das locker?

IP: Ja. Ich bin froh, dass ich so eine hab. Gott sei Dank. (Elina, S. 5, Zeile 224–229)

Elina beschäftigt das Thema Heirat, auch weil ihr Bruder in Kürze heiraten wird und Freundinnen von ihr schon verheiratet sind. Bei Elinas Mutter scheint sich dadurch die Angst vor dem Alleinesein zu zeigen, da mit der Heirat der ältere Sohn die gemeinsame Wohnung verlässt. Bis dahin war er verpflichtet, im gemeinsamen Familienhaushalt zu wohnen. Hier zeigt sich die Dominanz der Mutter, die bestimmt, dass ihr Sohn zu Hause wohnen muss, bis er verheiratet ist. Dieser Wunsch der Mutter könnte sich auch darauf gründen, dass der ältere Sohn einen wichtigen Stellenwert als Beschützer in der Familie einnimmt.

I: Wohnt dein Bruder noch daheim?

IP: Ja, er wollt eigentlich umziehen, aber meine Mutter wollte nicht, dass er umzieht. Sie hat immer geschimpft mit ihm. Ich freu mich schon, wenn er umzieht.

(Elina, S. 5, Zeile 211–213)

Ihr jüngerer Bruder spielt für Elina in ihren Ausführungen keine zentrale Rolle; seinen Freizeitbeschäftigungen kann sie wenig abgewinnen. Elina nimmt an, dass er sie in einigen Jahren um Rat fragen wird.

IP: Ich hab noch einen jüngeren Bruder, aber mit dem kann man sich nicht hinsetzen und reden. Er ist immer vor dem PC und spielt Counter Strike und mit seinen Freunden unterwegs, ja aber es wird schon die Zeit kommen, wo er sich hinsetzen will und über ein Thema redet, die Zeit wird schon kommen nach ein paar Jahren.
(Elina, S. 10, Zeile 481–484)

Elina erzählt weiter, dass die Mutter scherzhaft meint, noch einmal heiraten zu wollen. Für sie steht der Gedanke im Raum, welche Möglichkeiten für sie in Frage kommen, wenn die Kinder ihre eigenen Wege gehen. Die Aussage könnte aber auch ein Mittel sein, um die Aufmerksamkeit der Kinder auf ihre Situation zu lenken. Elina bekräftigt jedoch, dass sie immer für ihre Mutter da sein wird, egal, was kommt. Diese Aussage zeigt, dass Elina Verantwortung für das Wohlergehen ihrer Mutter spürt.

IP: Sie sagt immer zum Spaß, ich will heiraten, ich will heiraten. Ich sag, heirate halt. Geh heiraten. Musst uns nicht fragen. Sie sagt, dein Bruder erlaubt es nicht, ich sag, er wird's schon erlauben. Sie sagt, ihr heiratets, du wirst auch einmal heiraten, ich werd dann alleine bleiben. Ich sag, du wirst nicht alleine bleiben, wir sind noch da für sie. Egal, was passiert. Es ist schön, wenn man ein schönes Verhältnis zueinander hat, zusammenhalten, das ist das Wichtigste, find ich. (Elina, S. 7, Zeile 307–312)

Laut Elina gibt die Mutter an, dass sie den 15-jährigen Sohn im Falle einer Heirat von Elina und ihrem älteren Bruder in die Türkei mitnimmt. Diese Aussage könnte aufzeigen, dass er (noch) keine wesentlichen Entscheidungen in der Familie trifft. Diese für Elina bedrohlich wirkende Aussage könnte die Verunsicherung der beiden Frauen betreffend ihre Zukunft widerspiegeln. Der Lebensmittelpunkt der Mutter könnte die erziehende sowie obsorgende Aufgabe darstellen. Durch eine Heirat der Kinder könnten ihre Pflichten überflüssig werden. Da sie keiner außerhäuslichen Beschäftigung nachgeht, bieten sich für sie wenige Perspektiven an, in Wien zu bleiben. Elina, die noch mit ihrer Ausbildung in der Schweben zu stehen scheint und keinen potenziellen Mann zum Heiraten hat, sieht sich nicht in der Lage, ohne die Mutter auszukommen. Die Zukunft von Elina scheint mit den Existenzängsten der Mutter eng verknüpft zu sein. Die Alternative, mit ihrer Mutter zurück in die Türkei zu gehen, wird dadurch wieder lebendig. Die Aussage der Mutter könnte jedoch die Verletzung des Überflüssigwerdens zum Ausdruck bringen, die sie angesichts des Erwachsenwerdens ihrer Kinder spürt. Für Elina zeigt sich in der emotionalen Abhängigkeit von ihrer Mutter auch eine tiefe Verunsicherung und eine Angst, diese zu verlieren.

IP: Gestern sagt meine Mama, so, wenn ihr heiratet, nehmt ihr euren Bruder, und ich werde in die Türkei umziehen, ich werde dort leben, was soll ich hier machen und so weiter, wenn ihr weg seid, wenn ihr heiratet. Die hat begonnen zu weinen, weil ihre Mutter ist auch in der Türkei. Da hab ich auch begonnen zu weinen, da hat sie gesagt, na du Deperte, wieso weinst du? Willst du auch mit mir mitkommen? Ich so, Mama lass mich nicht alleine hier, auch wenn ich heirate. Und sie, wenn du einen Mann hast, wirst du mich schon vergessen. (Elina, S. 11, Zeile 528–534)

Ein weiteres Beispiel könnte die Abhängigkeit Elinas von ihrer Mutter aufzeigen. Das Mädchen wollte über den Sommer in eine Koranschule gehen, hat sich dann aber aus Angst vor der Trennung von der Mutter dagegen entschieden.

IP: Ich wollte da mal hin im Sommer, meine Mutter wollte mich hinschicken, freiwillig, aber dann hab ich mir gedacht, nein, ich kann ohne meine Mutter nicht, da bin ich doch nicht gegangen. (Elina, S. 13, Zeile 619–621)

Die Vermutung, dass der ältere Bruder die Vaterrolle übernommen hat bzw. sich für sie verantwortlich gefühlt hat, verneint sie, indem sie aussagt, dass ihre Mutter eher wie ein Vater ist. Ihr Bruder ist an ihrem Lebenswandel interessiert und verlangt von ihr Einblicke und Erklärungen zu ihren Aktivitäten und Beziehungen.

IP: Na ja, so streng ist er auch nicht. Nicht wie die anderen Brüder. Man hört ja, die türkischen Brüder sind sehr streng. Meiner ist nicht so. Ich darf auch einen Freund haben, aber ich muss ihm sagen, dass ich eins habe, halt wie sagt man dazu, dass wir ernst sind miteinander. (Elina, S. 5, Zeile 215–218)

Dass es durch ihre Freizeitaktivitäten trotzdem immer wieder zu Auseinandersetzungen zwischen Elina und ihrem älteren Bruder gekommen ist, spricht sie kurz an. Die Tatsache, dass ihr Bruder aus der Familienwohnung auszieht, scheint sie zu freuen.

IP: Und zu mir mein Älterer halt, du freust dich schon, geh, wenn ich heirate und weggeh, dass du mehr spazieren kannst. Ich lache und sag ja, ja. Früher hab ich nur mit ihm gestritten, es war so schlimm. Na ja, jetzt hat sich das alles verbessert.

I: Wegen was habt ihr so gestritten?

IP: Ich bin immer um elf, zwölf heimgekommen früher. War nur draußen, hab geraucht, hab Mama gar nicht geholfen und so, deswegen. (Elina, S. 5, Zeile 234–239)

Sükran

Für Sükran sind die Eltern wichtige Antriebspersonen hinsichtlich ihrer schulischen und beruflichen Zukunft. Die Intention der Eltern besteht darin, dass sie es einmal einfacher und besser im beruflichen Leben haben soll. Sükran sieht ihre Eltern im Moment weniger oft als ihre SchulkollegInnen, da ihr Tag mit Schule und Lernen ausgefüllt ist.

IP: Ja. Halt ahm, weil ich bin, ahm, ich habe, ich verbringe mehr Zeit mit denen als meine Familie, weil ich bin ja unter der Woche in der Schule, ich komm nach Hause so um sieben, 7.20 Uhr, und halt ich ziehe mich um, ich esse und ich mache meine Hausaufgaben und vielleicht sitze ich mit meinen Eltern nur eine Stunde vorm Fernseher oder wir plaudern so, und mit denen kann ich halt nicht so viel Zeit vertreiben als wie bei meinen Freunden. Und nur am Wochenende halt. (Sükran, S. 3, Zeile 60–65)

Sükran bespricht viele ihrer Angelegenheiten mit ihrer Mutter und sieht zwischen ihnen ein freundschaftliches Verhältnis. Sie gibt jedoch an, dass die Mutter mit ihr schimpft, wenn sie nicht lernt, aber lernen sollte. Mit ihren Brüdern spricht Sükran nicht über ihre privaten Angelegenheiten, in dieser Hinsicht zieht sie ihre Freundin vor. Gewisse Dinge sieht sie bei ihrer Freundin besser aufgehoben bzw. trifft sie bei ihr auf größeres Verständnis als bei den Brüdern oder überhaupt bei der Familie. Bei ihren Brüdern würde sie mit einer größeren Unsicherheit kämpfen, ob diese sie verstehen oder was sie von ihr halten würden. Diese Unsicherheit, wie ihre Brüder über sie denken würden, könnte auch mit einer gewissen männlichen Dominanz über sie – als kleinere Schwester – zusammenhängen.

I: Und mit deinen Brüdern kannst du mit ihnen über Dinge sprechen?

IP: Nein. Ich habs nicht versucht. Weil ich erzähl das gleich, wenn was passiert, meiner Freundin, und halt ich denke, dass ich nicht halt mit denen drüber reden muss, weil ich bins eh schon los. Es ist auch irgendwie einf, leichter, mit Freunden zu reden, aber mit der Familie ist es nicht so leicht eigentlich, weil man denkt sich ja, was, wenn die, wenn irgendwas passiert, wenn du das deiner Freundin erzählst, die versteht das, aber wenn du das zum Beispiel, wenn ich das meinen Brüder erzähle, es passiert. Da denkt man sich, was würde er dann über mich denken oder würde er auf mich böse sein oder nicht. (Sükran, S. 5, Zeile 154–161)

Mit der jüngeren Schwester spricht Sükran auch nicht über ihre Angelegenheiten, da sie ihr in Bezug auf das Bewahren von Geheimnissen nicht vertraut. Im Gegensatz zu Sükran erzählt ihr ihre Schwester vieles über sich.

IP: Ja, sie ist heute zwar erst elf geworden, aber mit ihr kann man nicht so über etwas reden. Weil sie eine Petztante ist. (Lacht). Die jüngeren sind immer so, glaub ich. Egal, was passiert, bei einer klitz Kleinigkeit wissen die Eltern schon Bescheid über alles. Halt sie

erzählt mir vieles, aber ich kann ihr nichts erzählen, weil sie ist noch klein, und ich kann ihr nicht so richtig vertrauen. (Sükran, S. 5, Zeile 168–175)

Für Sükran steht ihre Familie an erster Stelle, und danach reiht sie ihre Ausbildung und ihre Zukunft. Das Wohl der Familie steht für sie über ihren eigenen zukünftigen Zielen und Perspektiven.

I: Was ist dir in deinem Leben wichtig?

IP: In meinem Leben ist mir meine, in erster Linie, meine Familie wichtig und danach halt meine Ausbildung und meine Zukunft, und meine Gesundheit ist mir auch wichtig. (Sükran, S. 11, Zeile 486–488)

Kumru

Für Kumru ist ihre Mutter eine wichtige Ratgeberin und Bezugsperson. Sie wohnt gemeinsam mit ihrem Bruder bei ihr, während ihr Vater von der Familie getrennt lebt. Sie beschreibt, dass sie sich bei ihrer Mutter wohler fühlt als bei ihrem Vater, da sie von klein auf mehr Zeit mit ihr verbracht hat, und dass sie bei ihrem Vater mehr Haushaltspflichten übernehmen müsste.

I: Hast du auch einen, ist dein Vater auch hier?

IP: Ja, ja der ist eh noch da, meine Eltern sind eigentlich geschieden. Er lebt woanders, schon in Wien, aber nicht mit uns. . . . wir sehen uns eh jedes Wochenende. Wir wohnen halt nicht gemeinsam, aber mir macht das eigentlich nichts aus . . . aber na ja, ich glaub nicht, dass er so gut für uns sorgen, also es ist ja nicht wegen, wegen dem Geld oder so, es ist ja kein Problem, aber ich würd das irgendwie nicht wollen irgendwie, weil er kommt, na ja, meine Mutter kommt ja auch eher spät, um ungefähr 18 Uhr nach Hause, aber ich glaub, ich kann einiges besser als mein Vater, weil ich jetzt bei ihm in der Wohnung, oh mein Gott, da müsste ich schon sehr viel machen, da müsste ich kochen, das und dies, und ich hab ja auch nicht so viel Zeit für alles, ich geh ja auch in die Schule, hab ja auch Hausaufgaben, muss ja auch was lernen und so, wie gesagt, ich würd auch meine Mutter irgendwie vermissen. (Kumru, S. 14, Zeile 662–677)

Der 12-jährige Bruder geht noch in das Gymnasium und möchte danach in die HTL wechseln. Kumru fühlt sich durch die Freizeitaktivitäten des Bruders wie Internet surfen und fernsehen in ihrem Lernprozess gestört. Sie empfindet das Leben ihres Bruders als Freizeit und fühlt sich durch seine Untätigkeit beeinflusst und selber unmotiviert. Dieser Vergleich ihres eigenen Lernaufwands mit dem Lernaufwand ihres Bruders frustriert sie.

IP: . . . aber wenn zum Beispiel mein Bruder, er kommt nach Hause, sitzt mal bis 17 Uhr, er surft im Internet, schaut fern und erst um 18 Uhr oder so was macht er seine Hausaufgaben, und wenn ich jetzt irgendwas lernen muss, okay, ich mein ja, es ist nicht so toll, wenn jetzt irgendwer immer herumsitzt und Freizeit hat, so als hätte er Ferien, und ich muss was lernen, da denke ich mir schon, okay, wenn es nicht so dringend ist, dann lerne

ich es nicht an dem Tag, sondern irgendwann anders, weil also man wird schon beeinflusst, wenn der immer Freizeit hat und ich immer Hausaufgaben machen muss und lernen muss, also dann, wenn ich sein Leben gehabt haben will, dann wärs für mich kein Unterschied, ob ich jetzt Ferien habe oder nicht, er hat ja meistens immer Ferien. Okay er hat schon gute Noten, aber . . . (Kumru, S. 10, Zeile 493–502)

Sedef

In Bezug auf die schulische und berufliche Entwicklung erwähnt Sedef ihre Eltern als Ratgeber nicht. Ihre um ein Jahr ältere Schwester übernimmt eine wichtige Rolle, da diese ihre Erfahrungen an Sedef weitergibt. Die Beziehung zu ihren Eltern gestaltet sich für Sedef unkomplizierter als die Beziehung ihrer Freundinnen zu deren Eltern. Insgesamt besitzt sie ihrer Meinung nach mehr Freiheiten als ihre Freundinnen. Die Emotionen bei ihrer Erzählung könnten Aufschluss darüber geben, dass sie wenig Verständnis für Eltern aufbringt, die ihre Töchter einschränken.

IP: Es gibt sehr viel Eltern, die ihre Tochter nirgends lassen, spazieren zum Beispiel, mit Freunde sich treffen. Oder es gibt sehr viele Eltern, die gegen, zum Beispiel nicht ihre Tochter mit Jungs nicht abhängen, nicht mal reden lässt. Und ja, die lassen einfach nicht die Tochter so raus. Und wenn ihr, sie sagt, entweder du kommst zu mir nach Hause und unternimmst du zu Hause was, damit ich euch sehen kann, sagen sie immer zu mir. Aber meine Mutter ist nicht so einer. Wenn sie was wissen will, ruft sie mich einfach an, wo ich bin, dann sag ich ihr es, wo ich bin. Ja und spät so raus darf ich nicht. Außer mit Verwandten. Was würde es denen nützen, wenn sie mich zu Hause einsperren? Was mach ich zu Hause? Auch nur herumsitzen. Statt herumsitzen kann ich doch rausgehen, oder? Mein Vater sagt mir auch nichts. Er hat auch nichts dagegen. Er sagt, ihr habts die Rechte, das zu machen. Ihr seids Kinder, Jugendliche, wir haben das ja auch alle erlebt.
(Sedef, S. 3, Zeile 128–139)

Vergleich der Aussagen über die Familie

Die Mutter stellt für Elina, Sükran und Kumru eine sehr wichtige Bezugsperson dar. Bei Elina scheint es sich eher um eine gegenseitige, abhängige Beziehung zu handeln. Sükran spricht von einem freundschaftlichen Verhältnis zu ihrer Mutter, und für Kumru ist die Mutter eine wichtige Bezugsperson. Elina betont vor allem, dass ihr der Zusammenhalt in der Familie am wichtigsten ist und sie später einmal für ihre Mutter sorgen möchte. Sükran stellt ihre Familie an die erste Stelle, und erst danach sieht sie ihre Zukunft. Kumru könnte sich nicht vorstellen, beim getrennt lebenden Vater zu wohnen, da sie dort größere Pflichten und Aufgaben erfüllen müsste, außerdem würde ihr die Mutter zu sehr fehlen. Sedef sieht ihre Eltern in Bezug auf ihre Unternehmungen als ein wenig liberaler an im Vergleich zu den Eltern ihrer Freundinnen. In der Familie hat sie ein engeres Verhältnis zu ihrer Schwester, die ihre Erfahrungen an Sedef

weitergibt. Elina freut sich schon, wenn ihr älterer Bruder aus der gemeinsamen Wohnung auszieht. Sie könne sich dann etwas freier bewegen, obwohl sie ihn als nicht so streng in Bezug auf ihre Unternehmungen und Freundschafts- bzw. Liebesbeziehungen bezeichnet. Sükran hat zu ihren Geschwistern ebenso wenig Bezug wie Kumru zu ihrem Bruder. Dass Sedef als Einzige ein vertrautes Verhältnis zu ihrer Schwester hat, könnte an dem geringen Altersunterschied von einem Jahr und dem gleichen Geschlecht liegen.

Boos-Nünning beschreibt die Dominanz der Familie hinsichtlich der Entscheidungen für Beruf und Bildung der Jugendlichen (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 161 in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). In drei von vier Fällen kann diese Aussage anhand der Interviews bestätigt werden. Zwei von vier Mädchen trafen mithilfe der Mutter ihre Schulwahl, und ein Mädchen beriet sich dahingehend mit ihrer Schwester. Ein Mädchen fand in ihrer Familie keine Unterstützung bezüglich der Ausbildung nach der Pflichtschule und wand sich an das Arbeitsmarktservice. Auch die Bereitschaft, die Eltern später im Alter zu unterstützen, ist bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland gleich hoch (über 80 Prozent) wie bei den Jugendlichen in der Türkei (vgl. Schönflug, 2003, S. 533 in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). Diese Bereitschaft zeigt sich bei Elina, die auch später für ihre Mutter sorgen möchte. Viehböck und Bratic verweisen auf die Wandlung der Großfamilie zum kleineren Familienverband, was sich im Fall von Kumru zeigt, die mit ihrem Bruder bei ihrer Mutter lebt, oder Elina, die ohne Vater mit ihren drei Geschwistern bei der Mutter wohnt (vgl. Viehböck & Bratic, 1994, S. 88 in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). Insgesamt scheinen bei den Mädchen die Beziehungen zu den Müttern sehr eng zu sein, was auch Nauck bestätigt (vgl. Nauck, 1994, S. 51 ff. in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). Nicht bestätigt werden kann die Aussage von Sen und Goldberg, dass die Mädchen im Aufnahmeland strenger erzogen werden als in der Türkei (vgl. Sen & Goldberg, 1994, S. 54 in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). Sedef gibt hierzu an, dass ihre Eltern ihr mehr Freiraum zugestehen im Vergleich zu dem, was ihren Freundinnen erlaubt wird. Elina, die ohne Vater aufgewachsen ist, hält sich in ihrer Freizeit sehr viel außer Haus auf, und Sükran ist aufgrund ihrer schulischen Anforderungen wenig zu Hause.

5.5.1 Aufgabenverteilung in der Familie

Elina

Elinas Mutter erwartet, im Gegensatz zu ihren Brüdern, dass sie im Haushalt hilft, worauf Elina je nach Stimmung entscheidet, ob sie der Aufforderung nachkommt oder nicht. Konsequenzen scheint es für Elina keine zu geben, wenn es sie nicht freut, mitzuhelfen. Eine dominante Rolle scheint die Mutter in dieser Hinsicht nicht auszuüben. Da die Mutter keiner außerhäuslichen Beschäftigung nachgeht, fühlt sie sich möglicherweise für alle Belange zuständig.

I: Gibt es Aufgaben, die du zu Hause übernimmst?

IP: Na ja, eigentlich nicht. Meine Mama sagt, dass ich Haushalt machen soll. Kommt drauf an. Wenn ich grantig bin, mache ich gar nichts, liege im Bett. Ansonsten geh ich mit meiner Mutter einkaufen. Meine Mutter ist für alles zuständig.

I: Deine Brüder?

IP: Der Jüngere macht gar nix, der Ältere arbeitet, der macht auch nichts. Ich bin diejenige, die der Mutter im Haushalt hilft. Der Jüngere geht manchmal einkaufen. (Elina, S. 14, Zeile 681–687)

Sükran

Die 17-jährige Sükran hilft ihrer Mutter am Wochenende im Haushalt. Unter der Woche hält die Mutter sie und ihre Schwester zur Erledigung ihrer schulischen Aufgaben an. Die älteren Brüder erledigen laut der Aussage Sükrans nichts im Haushalt. Obwohl einer der Brüder arbeitslos ist, wird er angeblich nicht für die Erledigung gewisser Pflichten herangezogen.

I: Musst du auch im Haushalt mithelfen?

IP: Nein, nein, nur am Wochenende. Halt meine Mutter will eh, dass ich zur Schule gehe, für die Schule alles mache. Sie sagt, du lerne nur, ich mach das eh alles, tu abwaschen, tue putzen, mach eh alles, lernt nur für eure Tests, Schularbeit, macht es für die Schule, sie macht mich eh nichts vor. Ja, das war immer schon so. Meine Schwester auch. Die Jungs machen sowieso nichts. (Lacht). (Sükran, S. 9, Zeile 365–370)

Die Mutter von Sükran arbeitet für zwei bis drei Stunden vormittags in einem Schnitzelhaus als Aushilfskraft. Der Vater von Sükran ist im Moment arbeitslos, hat aber zuvor als Dachdecker gearbeitet. Die finanzielle Situation der Familie ist im Moment nicht so gut, da gewisse fixe Ausgaben durch Miete und Autos anfallen, die es abzudecken gilt.

I: Was machen denn deine Eltern?

IP: Mein Vater ist Dachdecker. Er hat auch, glaub ich, die Meisterprüfung. Nein. Ja, er hat die Meisterprüfung auch gemacht, vor zwei Jahren, und meine Mutter arbeitet bei ei-

ner Freundin von ihr so im, in einem Schnitzelhaus. . . . so zwei bis drei Stunden am Vormittag, sie hilft ihr halt so beim Putzen, Salat machen, dies und das. Und mein Vater ist zur Zeit arbeitslos. (Sükran, S. 7, Zeile 273–279)

Kumru

Die Mutter von Kumru arbeitet bis spätestens 18 Uhr als Kindergruppenbetreuerin, dann kommt sie nach Hause und kocht für die beiden Kinder. Kumru und ihr Bruder helfen im Haushalt mit. Kumru hilft ihrer Mutter beim wöchentlichen Wohnungsputz, und ihr Bruder geht einkaufen, wenn die Mutter bestimmte Dinge zu kaufen vergessen hat.

I: Müsst ihr beide im Haushalt mithelfen?

IP: Müssen nicht, aber wir helfen schon mit. (Kumru, S. 9, Zeile 456–457)

I: Hast du bestimmte Aufgaben, die nur du zu Hause übernimmst?

IP: Na ja, so wenn meine Mutter das Haus oder die Wohnung putzt, da helfe ich schon mit. Weil das macht sie meistens am Samstag in der Früh, und da helfe ich schon mit . . . und mein Bruder zum Beispiel, was er immer macht, wenn wir zu Hause sind und irgendwas vergessen hat, meine Mutter zu kaufen, dann geht er und kauft Brot oder so was, das macht immer nur er. Ihn stört das, dass es immer nur er macht, aber ich mach ja auch bestimmte Sachen und er macht seine Aufgabe . . . (Kumru, S. 10, Zeile 484–492)

Sedef

Sedef gibt an, dass sie und ihre Schwester im Haushalt mithelfen müssen. Sie sieht die Haushaltstätigkeiten aber generell nicht als große Belastung an. Der Vater ist von diesen Tätigkeiten ausgeschlossen, da er tagsüber arbeitet, und der Bruder ebenso, weil er ein Junge ist.

IP: Wir machen alles verschieden halt. Jeder macht irgendwann mal irgendetwas. Also öfters meine Mutter natürlich, weil sie auch nicht arbeitet. Mein Vater arbeitet.

I: Also teilt ihr euch das als Geschwister auf?

IP: Also mein Bruder nicht, weil er der Junge ist. Der sagt, ich brauch das nicht machen. Wir Mädchen ja, aber es gibt eh nicht so Dreck zu Hause, weil wir auch keine jüngeren Geschwister haben. Staubsaugen ist ganz normal, jeder muss es machen, dann abwaschen. Abwaschen macht eh Waschmaschine. Muss man nur reinlegen. Ja und sonst nicht vieles. Fenster und so auch, aber Glas bei, in unserem Zimmer Kasten. Aber Fenster, weil wir die gar nicht antatschen. Nicht viel. (Sedef, S. 1, Zeile 29–37)

Vergleich der Aussagen über Aufgabenverteilungen in der Familie

Die Haushaltsbelastung der Mädchen in den Familien ist nicht sehr hoch, aber im Gegensatz zu derjenigen der Brüder vorhanden. Elina hilft ihrer Mutter nur im Haushalt, wenn sie dazu Lust hat. Ihr jüngerer Bruder geht manchmal einkaufen. Die Mutter ist generell im Haushalt für alles zuständig, da sie keiner außerhäuslichen Beschäftigung nachgeht. Der ältere Bruder bringt sich hierbei nicht ein, da er arbeitet. Sükrans Mutter geht zwei bis drei Stunden am Tag einer außerhäuslichen Beschäftigung nach und ist alleinig für den Haushalt zuständig. Die älteren Brüder machen beide nichts im Haushalt; ihren Vater erwähnt sie nicht. Sükran und ihre Schwester helfen ihrer Mutter am Wochenende mit den Tätigkeiten, da sie unter der Woche viel für die Schule erledigen müssen. Kumru und ihr Bruder leben ohne Vater mit ihrer berufstätigen Mutter. Sie hilft ihrer Mutter am Wochenende beim Wohnungsputz. Ihr Bruder übernimmt das Einkaufen, wenn die Mutter auf ein Produkt vergessen hat. Kumru erwähnt, dass sie und ihr Bruder jeweils ihre Aufgaben haben. Sedef und ihre Schwester helfen im Haushalt, im Gegensatz zum Bruder und zum Vater. Die Mutter ist Hausfrau und hauptsächlich für den Haushalt verantwortlich. Die Aufgaben von Sedef und ihrer Schwester sind Staub saugen, Geschirrspüler ein- und ausräumen sowie Fenster putzen. Bis auf den Bruder von Kumru, der seine Aufgaben im Haushalt zu erledigen hat, und auf Elinas jüngeren Bruder, der ab und zu einkaufen geht, halten sich die männlichen Haushaltsbewohner in der Aufgabenerledigung zurück. Elinas und Kumrus Familien weisen keinen im Haus lebenden Vater auf, das könnte auch der Grund sein, warum sich die Familien nicht ganz so traditionell an die rollengebundenen Aufgabenverteilungen halten. Schönflug bestätigt, dass die Haushaltspflichten der Töchter höher sind als der Jungen, aber im vorliegenden Fall kann von keiner überverhältnismäßig hohen Verpflichtung gesprochen werden (vgl. Schönflug, 2003, S. 531, siehe Kapitel 3.2.1 der vorliegenden Arbeit).

5.5.2 Freizeitgestaltung und Peergroup

Elina

Elinas Tagesablauf ist durch ihren derzeitigen AMS-Kursbesuch organisiert. Nachts beschäftigt sie sich mit Chatten und dem Bearbeiten von Fotos von sich und Freunden, bis sie schlafen kann. Die Müdigkeit scheint in Elinas Tagesabläufen eine große Rolle zu spielen. Dass sie nicht einschlafen kann, könnte daran liegen, dass sie sich Sorgen oder Gedanken über ihre

momentane unsichere Zukunft macht, und durch die Beschäftigung im Internet schafft sie es, sich davon abzulenken.

IP: . . . ich steh immer um 6 Uhr auf, aber ich geh urspät schlafen, immer um 1 Uhr oder 2 Uhr. Ich kann nicht schlafen irgendwie.

I: Was machst du, bis du schlafen kannst?

IP: Chatten (lacht) oder Fotos bearbeiten. Von Freunden und von mir, Facebook.
(Elina, S. 1, Zeile 10–13).

Der Freundeskreis von Elina setzt sich vor allem aus Mädchen zusammen, da sie – ihrer Ansicht nach – mit ihnen besser reden kann.

IP: . . . ich hab schon viele Freunde, mit denen ich reden kann über alles. Gott sei Dank wahre Freunde.

I: Jungen und Mädchen?

IP: Eher Mädchen. Ich hab auch Jungen als Freunde, aber mit denen ich so reden kann, eher Mädchen.

I: Ja. Mhm.

IP: Mit Burschen kann man nicht so gut reden, nicht so mein Ding.

(Elina, S. 4, Zeile 175–181)

Elinas Hobbys sind sehr sportlich ausgelegt und breit gefächert. Das Fußballspielen mit ihren Freundinnen hat ihr im Sommer viel Spaß gemacht, noch dazu, weil sie von Freunden angefeuert wurde. Ansonsten spricht sie auch vom Shisharauchen und Abhängen. Diese sportlichen Tätigkeiten und das Rauchen deuten darauf hin, dass sie als Mädchen kein Problem sieht, diese Aktivitäten auszuüben. Ihre Familie scheint damit auch kein Problem zu haben, bis auf das späte Nach-Hause-Kommen, dass ihrem Bruder ein Dorn im Auge ist (siehe Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit).

I: Was sind denn deine Hobbys?

IP: Schwimmen, Rad fahren, Inline skaten, abhängen, Shisha rauchen, einfach Sport, Fußball spielen mag ich auch . . . wir waren im Sommer acht, neun Freundinnen, wir haben Fußball gespielt, wir waren bis 10 Uhr abends am Sportplatz. Schön wars. Dann sind ein paar Freunde vorbeigekommen und haben uns angefeuert. . . . Eis laufen mag ich auch sehr. Es gibt so eine Eislaufhalle in Kagran, da gabs am Samstag Disko, Eis laufen mit Diskomusik, und Diskolichtern, da war ich mit meinem Onkel und Cousin, war schön.
(Elina, S. 12, Zeile 569–583)

Beim Tanzstil bedient sich Elina dem jugendkulturellen Jargon und zeigt ihre Sympathie für Krochen und Tectonic.

I: Mhm. Und tanzen, was tanzt du?

IP: Ich kroche, und Tectonic. (Elina, S. 15, Zeile 711 f.)

Das Ausgehen zum Tanzen findet bei Elina nur in Begleitung ihres Onkels statt. Dieser nimmt sie und ihre Cousine bzw. Freundin in Diskos mit, und durch ihn kommt sie auch in Kontakt mit verschiedenen Leuten und Musikstilen, die ihr gefallen. Diese Diskobesuche finden kontrolliert statt, aber andererseits ermöglicht das Vertrauensverhältnis zum Onkel diese Aufenthalte. Sie erfährt dadurch erst gewisse Freiheiten wie Tanzen und Kontakt mit verschiedenen Musikstilen.

IP: Eigentlich gehe ich nie fort, aber wenn mein Onkel fortgeht, nimmt er uns mit, und wenn da so eine coole Musik abgeht, er mag auch krochen, mit 35 (lacht). Ja, macht schon Spaß. Wie wir zum Beispiel fort waren, das ist im ersten Bezirk, glaub ich, das „Aux Gazelles“. Das gehört einem Araber, glaub ich, da werden arabische Lieder remixed gespielt, das sind schon geile Lieder. Wenn ich das höre, höre ich mir das im YouTube an. Mein Onkel hat einen tunesischen Freund, er hört auch arabische Lieder, ich hab ihn im Facebook, er schreibt mir manchmal, und ich sag ihm, schicke mir bitte Lieder, und die hör ich dann. (Elina, S. 15, Zeile 723–729)

Sükran

Der Großteil von Sükrans Tag findet in der Schule statt. Wenn sie von der Schule nach Hause kommt, sieht sie ihre Familie nur kurz zum Essen, danach zieht sie sich in ihr Zimmer zurück, um zu lernen.

I: Wann musst du unter der Woche aufstehen?

IP: Ja, ja um 6.20 Uhr, und ich komm erst am Abend nach Hause wieder, so um 7 Uhr. (Sükran, S. 2, Zeile 44 f.)

I: Das heißt, dein Tag sieht so aus, dass du früh aufstehst und spät heimkommst?

IP: Ja, sehr müde, und danach noch Hausübungen oder lernen, und danach ich sitze meistens, wenn ich viel zu tun habe, für die Schule, sitze ich nur zehn Minuten . . . dann ziehe ich mich in mein Zimmer zurück und ich lerne oder mache meine Hausaufgaben, danach schlafe ich wieder und gehe wieder in die Schule. (Sükran, S. 9, Zeile 358–364)

Sükrans Freundeskreis besteht aus sieben Personen. Sie sehen sich jeden Tag in der Schule, und wenn Zeit ist, auch in der Freizeit in einem Lokal von einem Freund. In der Gruppe fühlt sich Sükran angeblich sehr wohl.

I: Was machst du mit deinen Freunden, wenn du die Freunde triffst?

IP: Na ja, wir gehen zu einem Lokal von unserem Freund, so Pizzeria, Schnitzel und so verkauft er, und dort machen wir uns schön gemütlich, wir plaudern, wir trinken halt.

I: Wie viel Leute seid ihr im Freundeskreis?

IP: Also von der Klasse her sind wir (Pause) sieben.

I: Nur Mädchen oder gemischt?

IP: Gemischt. Es macht Spaß, mit denen zusammen zu sein.

I: Das heißt, du siehst sie in der Klasse und in deiner Freizeit?

IP: Ja. Halt ahm, weil ich bin, ahm, ich habe, ich verbringe mehr Zeit mit denen als meine Familie, weil ich bin ja unter der Woche in der Schule, ich komm nach Hause so um 7 Uhr, 7.20 Uhr . . . (Sükran, S. 3, Zeile 52–61)

Der Freundeskreis ist für sie so wichtig, dass sie überlegt, wie sie den Sommer aushalten soll, ohne ihre FreundInnen zu sehen, da viele auf Urlaub fahren bzw. den Sommer über weg sind.

I: Und am Wochenende triffst du die Freunde auch?

IP: Na ja, halt wenn ich zum Beispiel, die diese Woche kann ich mich nicht treffen, weil ich hab nächste Woche viel, viele Tests und so, wenn wir nichts haben halt, dann treffen wir uns in den Ferien und so. Wir haltens sonst nicht aus. Da vermisst man die Freunde schon. Ich frage mich jetzt schon, was ich in den Sommerferien machen so machen werde. (Sükran, S. 3, Zeile 66–70)

Sükran nimmt an, dass sie den Sommer über nicht mit der Familie wegfahren wird. Mit der Klasse verbringt sie jedoch eine Woche in Istanbul, worauf sie sich schon sehr freut. Ihre FreundInnen rufen sie zum Beispiel gleich an, wenn sie einen Tag in der Schule fehlt, und sie merkt an, wie sehr sie sich umeinander kümmern. Der Abstand von der Schule und mit den FreundInnen in die Türkei zu fahren, scheint für Sükran ein wunderbares Ziel zu sein.

IP: . . . in meiner jetzigen Klassen, wenn ich einen Tag mal fehle, rufen zehn Leute an, das freut einen, weil halt die Freunde kümmern sich um dich halt, die sind, die merken halt, dass du denen fehlst. Man merkt, dass man denen fehlt. Und im Mai halt fliegen wir halt nach Istanbul, da freuen sich wirklich alle. Da freuen wir uns alle sehr. (Sükran, S. 8, Zeile 330–334)

Sükran erwähnt, dass sie sich mit Jungen besser versteht als mit Mädchen. Sie bezeichnet ihre Brüder dafür als ausschlaggebend, da sie mit ihnen als Kind viel Zeit verbracht hat. Im Freundeskreis ist die Umgangssprache Deutsch, da sich dieser aus unterschiedlichen Nationalitäten zusammensetzt. Sükran erwähnt auch, dass sie in der Hauptschule einen Jungen als besten Freund hatte, aber mittlerweile ist das ein Mädchen.

IP: . . . weil ich zwei ältere Brüder hab, kann ich mit Jungs mehr besser umgehen als mit den Mädchen, obwohl ich selber ein Mädchen bin, verstehe ich selber die Mädchen manchmal überhaupt nicht. Ich gehe, kann mit Jungs besser umgehen als mit Mädchen, ich versteh nicht, warum.

I: Was ist der Unterschied, wenn du das so feststellst zwischen den Jungs und den Mädchen?

IP: Na ja, die Mädchen sind bissl zickiger als die Jungs, wenn man, ich zum Beispiel, mit den Jungs Späße mache, die verstehen das, und die lachen da mit, aber bei Mädchen ist das nicht so. Die halt manche, ein paar lachen davon mit, und die anderen sind gleich angefressen, sind böse, obwohl die das auch wissen, dass es nur ein Spaß ist, aber trotzdem sind sie, fühlen die sich halt betroffen, deswegen kann ich mit den Mädchen überhaupt kaum Spaß haben.

I: Sind in deinem Freundeskreis dann mehr Jungs als Mädchen?

IP: Na ja, schon. (Sükran, S. 4, Zeile 129–141)

Sükrans Freundeskreis feiert die Geburtstage miteinander. Als weitere Freizeitbeschäftigung nennt Sükran auch das Spazieren in Einkaufszentren bzw. spielt die Gruppe auch gemeinsam Billard in einem Lokal.

I: Und in deiner Freizeit triffst du dich mit deinen Freunden. Geht ihr auch tanzen und andere Dinge?

IP: Na ja, für so was haben wir nicht Zeit, weil wir sind mehr beschäftigt mit der Schule, und wenn jemand zum Beispiel Geburtstag hat, da feiern wir halt so am Nachmittag, weil am Abend, weil viele weit weg wohnen, die eine wohnt in Wiener Neustadt und so. Zum Beispiel für die, weil die in Wien wohnen, für die machts eh nicht aus, wenn die am Abend nach Hause kommen, weil die in Wien sind, aber die eine ist in Wiener Neustadt, die andere in Parndorf. Deshalb machen wir das früher, wenn wir so Geburtstag feiern und so.

I: Finden die Feiern dann zu Hause statt?

IP: Nein, meistens eh beim Freund im Lokal, oder wir halt gehen in die Lugner City spazieren oder Millennium City. Vielleicht wissen Sie eh, in der Lugner City gibt's oben „Köö“, wir sitzen und trinken was und so, spielen Billard und so.

(Sükran, S. 9 f., Zeile 398–409)

Kumru

Kumrus Tagesablauf ist gut strukturiert. Sie kommt meistens am Nachmittag von der Schule nach Hause, nimmt ihr Mittagessen ein, ruht sich ein wenig aus und schaut fern, danach macht sie ihre Hausaufgaben. Bis 17 Uhr ist sie meistens mit dem Lernen fertig. In Bezug auf das Fernsehen bevorzugt sie türkische Serien, wenn sie jedoch liest, dann meistens Bücher in deutscher Sprache. Diese Abwechslung der Medien in den verschiedenen Sprachen scheint für Kumru ganz selbstverständlich zu sein und ermöglicht ihr eventuell eine größere Auswahl an Aktivitäten.

I: Wie sieht ein ganz normaler Tag bei dir aus?

IP: . . . der Donnerstag zum Beispiel, da bin ich bis 14 Uhr in der Schule. Um 14.30 Uhr spätestens bin ich zu Hause, um 15 Uhr hab ich schon gegessen und so, ein bisschen ausgeruht und fern geschaut, und dann halt mach ich meine Hausaufgaben bis spätestens 17 Uhr, und wenn ich lernen muss, eigentlich muss ich meistens eh nichts lernen, bis 17 Uhr, und dann setz ich mich wieder hin und schaue fern oder lese ein Buch oder so oder surfe im Internet, und spätestens um 18 Uhr kommt sowieso meine Mutter und kocht meistens Abendessen, oder sie hat schon was gekocht, und dann essen wir bis 19 Uhr das Abendessen. Und dann von 19 Uhr ich gehe meistens so um 22 Uhr oder um 23 Uhr eigentlich, weil ich da beim Aufstehen Probleme hab (lacht), da kann ich nicht so leicht aufstehen, bis um 22 Uhr. Ich schau nicht so oft fern, weil ich das nicht so mag, es ist ja nicht so ganz. . . . Nachrichten, okay. Ich hab schon Sendungen, die ich anschau, . . . aber ich lese

meistens auch in meiner Freizeit Bücher, aber vor allem deutsche Bücher, türkische lese ich nicht so oft, ich weiß nicht, deutsche finde ich irgendwie besser.
(Kumru, S. 10, Zeile 449–481)

In ihrer Freizeit liebt Kumru einkaufen oder ins Kino gehen. Sie geht auch gerne wandern, aber sie hat selten die Gelegenheit dazu. Kumru interessiert sich für Speisen aus anderen Kulturen und erwähnt, dass sie gerne chinesisches Essen probiert, obwohl viele meinen, dass sei eklig. Kumru scheint in dieser Hinsicht sehr offen zu sein, da sie auch angibt, einige türkische Speisen nicht zu mögen. Möglicherweise hat sie durch ihr zweisprachiges bzw. bikulturelles Aufwachsen eine Vielfalt für sich entdeckt, die sich auch in ihrem alltäglichen Leben wiederfindet. Sie beschränkt sich eventuell nicht nur auf eine bestimmte Kultur, sondern ist offen für neue Einflüsse.

IP: In meiner Freizeit gehe ich meistens shoppen. Ich liebe shoppen (lacht). Oder ins Kino, das mag ich auch sehr. Oder überhaupt irgendwie rausgehen, das mag ich auch, so mal frische Luft schnappen.

I: Alleine oder mit Freunden?

IP: Es ist eigentlich unterschiedlich. Manchmal will ich eher alleine, manchmal mit Freunden. Ich mag auch wandern oder so mal Bergluft schnappen. Das ist nicht immer möglich, aber ich mag das schon. (Kumru, S. 12, Zeile 587–593)

IP: . . . ich interessiere mich auch für andere Kulturen. Ich weiß nicht, mich interessiert das alles, ich mag ja auch, okay, türkisches Essen, aber chinesisches Essen mag ich auch. (Kumru, S. 14, Zeile 688–690)

Kumru gibt an, dass sie jeden Tag mindestens eine halbe Stunde für das Internet surfen aufbringt, gleichzeitig verurteilt sie Personen, die sich davon abhängig machen. Sie chattet zwar mit Freundinnen oder Freunden, sie bevorzugt aber den persönlichen Kontakt. In ihren Ausführungen scheint es stark um das Abhängigwerden oder Abhängigsein von neuen Technologien zu gehen. Hiervor hat sie Angst und scheut deshalb den intensiven Kontakt mit dem Medium Computer. Kumru hat sich intensiv mit dem Thema Facebook auseinandergesetzt und fürchtet um ihre Datensicherheit im Internet. Sie findet diese Art des Kontakts gefährlich, da sich Personen als andere ausgeben können, als sie im realen Leben sind.

IP: . . . ähm, ich mag eigentlich, okay Internetsurfen, okay, das mag ich auch, das mach ich jeden Tag mindestens eine halbe Stunde, aber das mag ich nicht so sehr, davon bin ich irgendwie nicht abhängig, oder ich weiß nicht, aber es gibt wirklich Leute, die jeden Tag nur auf Facebook sind und nichts anderes zu tun haben. . . . statt am Computer vor mich hin irgendwas anzuklicken oder was zu schreiben, mag ich das eher, wenn man sich persönlich trifft oder sich persönlich irgendwie sieht . . . aber ich glaub schon, wenn ich kein Handy hätte oder keine Internetverbindung hätte, könnte ich so gut wie jetzt, könnte ich noch immer so weiterleben, das wäre kein Problem für mich. Weil ich will nicht so

noch immer so weiterleben, das wäre kein Problem für mich. Weil ich will nicht so abhängig von der Technologie sein . . . (Kumru, S. 14, Zeile 694–709)

IP: . . . ich find das eher gefährlich, weil meine Freunde zum Beispiel, die chatten mit irgendwem auf Facebook, treffen sich irgendwo, oh mein Gott, das würde ich auf keinen Fall machen. Der kann sich als 17, 18 ausgeben, aber er kann ja auch irgendwie 60 sein, 70 sein oder 40 sein, irgendetwas, als kein guter Mensch ist eigentlich. Ich find das schon sehr gefährlich. (Kumru, S. 15, Zeile 728–732)

Obwohl sie diese Art der Kontaktaufnahme gefährlich findet und persönlich Leute kennt, die das praktizieren, um zukünftige EhepartnerInnen zu finden, schließt sie doch nicht aus, dass sie das in Zukunft vielleicht auch einmal machen wird. Es kommt, wie bei ihrer Entscheidung für die Handelsakademie, der Faktor der Unberechenbarkeit hinzu. Sie weiß nicht, was später passieren wird, und möchte deshalb nichts ausschließen.

IP: Ja ich kenn ja auch Leute, die aus dem Internet aus irgendwelchen Seiten irgendwelche Typen kennenlernen und die dann noch später heiraten. Nur aus dem Internet kennenlernen, dann sich einige Male treffen und dann sofort heiraten. Man kann ja nie wissen, was die Ursache dahinter ist, warum der gerade dich heiraten will oder so. Ich finde das sehr absurd eigentlich, das ist doch nicht normal, dass irgendwer so was macht. Ich bezeichne diese, ich weiß nicht, okay, vielleicht werde ich das auch später machen, aber ich wills natürlich nicht, aber ich kann ja nicht wissen, was später ist . . . (Kumru, S. 15, Zeile 737–743)

Ihre Freundinnen trifft Kumru nur selten am Wochenende, da sie diese jeden Tag in der Schule sieht. In der Klasse hat Kumru viele türkische Mitschüler bzw. Mitschülerinnen, mit denen sie in der Pause türkisch spricht. Ihre österreichische Freundin fragt sie öfter, was sie miteinander reden, und Kumru fühlt sich nicht immer bemüßigt, alles auf Deutsch zu übersetzen, da sie untereinander viel über die Politik im Heimatland sprechen und sie annimmt, dass sie das sowieso nicht interessiert. Diese Übersetzungstätigkeit scheint Kumru eher lästig zu sein und geht davon aus, dass es andere nicht interessiert, was sie sich gegenseitig erzählen. Es könnte aber auch eine gewisse Machtposition für sie bedeuten, dass andere nicht verstehen, was sie spricht, oder indem sie bestimmt, was andere mitbekommen und was nicht. Die Ohnmacht und die Benachteiligung, die Kumru durch zwei ihrer Lehrerinnen erfährt, könnte sie hier zum Ausdruck bringen, indem sie selbst – durch ihre Zweisprachlichkeit – eine gewisse Machtposition gegenüber der österreichischen Freundin einnimmt.

IP: . . . aber in der Klasse habe ich sehr viele türkische Freunde, da muss ich nicht immer, aber da muss ich, na ja, aber nicht in der Stunde, sondern in den Pausen türkisch. Und meine Freundin, okay, aber die fragt mich, die österreichische, die fragt mich dann, was wir sprechen, aber wenn das Thema sie interessiert hätte, dann würde ich es schon auf Deutsch sagen, okay, vielleicht erwartet sie von mir dass ich alles übersetze, aber okay,

wir haben, weiß nicht, irgendwann mal über die Türkei irgendwas Politik oder was gesprochen, und ich denk, was soll sie das interessieren. (Kumru, S. 13, Zeile 614–620)

Sedef

Sedef erwähnt, dass sie nach der Schule mit ihren Freundinnen ins Einkaufszentrum spazieren geht oder sich mit ihnen im Park zum Fußballspielen trifft. Zu Hause macht sie ihre Hausaufgaben. Das Jugendzentrum besucht sie jeden Freitag und Samstag. Sonntags geht sie in die Moschee. Die Nachmittage verbringt die Familie bei Verwandten, Freunden und Bekannten.

IP: Nach der Schule gehen wir mit Freundinnen spazieren oder so, und dann halt, wenn das Jugendzentrum offen ist, dann komm ich her. Jeden Freitag. Und danach gehen wir nach Hause. Wir sitzen. Hausaufgabe machen. Samstag, Sonntag geh ich Moschee. Später dann gehen wir entweder Familie besuchen oder Freundinnen, Bekannte. So geht die Zeit einfach. (Sedef, S. 1, Zeile 20–24)

Vergleich der Aussagen über Freizeitgestaltung und Peergroup

In ihrer Freizeit unternehmen Sükran und Sedef meist Aktivitäten in ihrem Freundeskreis, wie gemeinsames Spaziergehen in den Einkaufszentren der Lugner City, Millennium City oder Arkade Meidling. Elina beschreibt ähnliche Aktivitäten als „abhängen“ und Kumru als „rausgehen“. Der Freundeskreis um Elina, Kumru und Sedef besteht aus Mädchen. Sükran ist die Einzige, die sich mit Jungen besser versteht als mit Mädchen. Elina und Sedef zählen das Fußballspielen zu ihrem gemeinsamen Hobby, mitunter geht Elina schwimmen, Rad fahren, Inline skaten und manchmal am Wochenende mit ihrem Onkel zum Tanzen. Sedef spielt zusätzlich noch Handball und Volleyball, und Kumru geht gerne wandern. Elina und Kumru verwenden das Internet, um mit FreundInnen zu chatten bzw. um nach Informationen zu suchen. Über das Fernsehen äußert sich nur Kumru, die angibt, gerne türkische Serien zu schauen. Sükran sieht manchmal am Abend kurz mit ihren Eltern fern, und Sedef spricht davon, dass sie zu Hause „sitzen“, wobei sie nicht erwähnt, was hier genau gemacht wird, und gibt als Einzige an, am Wochenende die Moschee zu besuchen.

Nauck beschreibt, dass Eltern ihren Söhnen mehr Freiheiten und Fördermaßnahmen zugestehen als ihren Töchtern. Ebenso führt Stüwe aus, dass sich Jungen freier außerhalb des familiären Einflusses bewegen dürfen und Mädchen hierbei stärkeren Einschränkungen unterliegen (vgl. Nauck, 1994, S. 51 ff.; Stüwe, 1998, S. 120 in Kapitel 3.2.1 der vorliegenden Arbeit). In den Interviews kann das nur teilweise bestätigt werden. Die 17-jährige Sükran ist durch ihre schuli-

schen Aufgaben sehr beschäftigt und kann deshalb in ihrer Freizeit nicht so viel unternehmen, sie gibt aber auch nicht an, dass sie das nicht dürfte. Wenn Zeit vorhanden ist, trifft sie sich mit FreundInnen in Einkaufszentren oder in einem Lokal. Da aber einige FreundInnen auswärts wohnen, erübrigt sich das Ausgehen am Abend. Im Gegensatz dazu ist ihr arbeitsloser Bruder sehr viel mit Freunden unterwegs. Die 14-jährige Kumru verbringt ihre Freizeit auch gerne mit „Rausgehen“, aber das beschränkt sich auf Kinobesuche und Einkaufen, sonst ist sie auch mit ihren schulischen Aufgaben beschäftigt, und auch bei ihrem um zwei Jahre jüngeren Bruder zeigt sich noch keine Tendenz zum Ausgehen. Sedef darf sich am Tag freier bewegen als ihre Freundinnen, aber abendliches Ausgehen steht für die 13-Jährige nicht auf der Tagesordnung. Elina ist die Einzige, die sehr viel mit FreundInnen unterwegs war bzw. ist und deshalb oft mit ihrem Bruder gestritten hat, der das nicht tolerieren wollte. Die Mutter scheint in dieser Hinsicht aber kein Machtwort gesprochen zu haben. Das bedeutet, bei den Mädchen stehen meist die schulischen Interessen im Vordergrund, und das Treffen mit FreundInnen findet nach der Schule, in der Schule oder tagsüber am Wochenende statt. Abends darf als Einzige Elina manchmal in Begleitung ihres Onkels zum Tanzen gehen.

5.6 Das Selbstbild der Mädchen

In diesem Kapitel soll der Frage nach dem vorhandenen Selbstbild der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund nachgegangen werden. Das Selbstbild wird in diesem Fall unter den Aspekten der Herkunft, der Religion, der Kultur, der Selbsteinschätzung, den Vorbildern und den Zukunftsplänen der interviewten Mädchen betrachtet.

5.6.1 Die Herkunft und ihr Einfluss auf die Mädchen

Elina

Elina erzählt, dass sie persönlich noch nie aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert wurde, aber bei anderen hat sie das schon mitbekommen. Ihrer Meinung nach passieren diese Übergriffe aufgrund schlechter Erfahrungen der ÖsterreicherInnen mit Türken und Türkinnen.

I: Hm. Wirkt es sich auf die Leute aus, dass du türkisch bist?

IP: Na ja, eigentlich nicht. Keine Ahnung. Na ja, wenn einer schlechte Erfahrungen hat mit einem Türken oder so. Die dann Kanaken oder so einen Scheiß sagen.

I: War das bei dir auch schon mal so?

IP: Nein, bei mir nicht, aber den anderen halt. Es gibt Österreicher, die mögen schon Türken und so weiter, aber manche nicht. Ich weiß nicht, wieso. Es war sicher was Schlechtes gewirkt. Vielleicht hatten sie schlechte Erfahrungen oder so mit Türken, ich weiß es nicht. (Elina, S. 15, Zeile 740–746)

Ihrer Einschätzung nach sollten Leute, die hier leben, auch die Sprache sprechen und sich mit unterschiedlichen Leuten umgeben und nicht in der türkischen Gesellschaft unter sich bleiben. Ihre Lebensweise zeigt, dass sie sich mit verschiedenen Personen aus unterschiedlichen Herkunftsländern umgibt und deshalb im Alltag beide Sprachen gebraucht. Elina erzählt in diesem Zusammenhang von ihrer Cousine, die nicht so gut deutsch spricht. Ihrer Vermutung nach könnte ihr Freundeskreis – der nur aus Türkinnen und Türken besteht – an ihren schlechten Deutschkenntnissen mit schuld sein.

IP: . . . na ja, ich weiß nicht, warum sie so redet. Wahrscheinlich ist das von Freunden, weil sie nur Türkinnen und Türken hat.

I: Ist das bei dir anders?

IP: Nein, ich hab österreichische Freundinnen, österreichische Freunde, jugoslawische Freunde hab ich auch, bin meistens mit denen unterwegs. Weil man lebt hier und muss die Sprache beherrschen können, halt nur mit Türkinnen zusammen zu sein und die Sprache zu vergessen, ist nicht was Gutes für mich, von meiner Seite aus gesehen.

(Elina, S. 4, Zeile 189–200)

Die Türkei nimmt in ihren Erzählungen einen zwiespältigen Stellenwert ein. Einerseits bezeichnet sie bezüglich der Arbeitssituation das Leben in der Türkei als schwer. Andererseits sieht sie die Türkei als Erholungsort, wenn es ihr in Wien zu stressig wird oder es ihr nicht gut geht.

IP: . . . die habens schön, es ist wirklich schön in der Türkei.

I: Würdest du lieber dort sein?

IP: Nein, eigentlich. Ich weiß nicht. Ich bin hier aufgewachsen irgendwie. Das Leben ist dort irgendwie schwer mit Arbeiten und so weiter. (Elina, S. 1, Zeile 17–21)

IP: Ich wollt halt, bevor ich in der Türkei war, wars mir zu viel stressig, hier in Wien, da wollte ich in die Türkei. Hab gesagt, Mama, bitte schick mich nach Türkei, ich will einen Urlaub machen, weil im Sommer war ich auch nicht weg. Und da hat sie mir gesagt, okay, wie du willst. (Elina, S. 6, Zeile 276–279)

In Wien scheint es für Elina aufgrund der aktuellen Situation in ihrem Privatleben unangenehm und stressig zu sein. Hinzu kommt die unsichere Situation mit einer neuen Lehrstelle, die es erst zu suchen gilt. Die Türkei bietet ihr hier möglicherweise eine geistige sowie eine örtliche Distanz von Wien, und außerdem hat sie dort Verwandte, die sie besuchen kann. Gleichzeitig schätzt sie hier im Vergleich zur Türkei die Arbeitsrealität wie die Absicherung und die Aus-

bildung leichter ein. Auf die Frage, ob sie es sich vorstellen könnte, wieder in die Türkei zurückzugehen, ist Elina sich nicht so sicher und erwähnt, dass ihre Mutter mit dem Gedanken spielt. Laut Elina möchte ihre Mutter – nach der Heirat der beiden älteren Kinder – wieder in die Türkei zurückgehen. Die Verzweiflung Elinas wird durch ihre Aussage deutlich, dass die Mutter sie nicht alleine hier lassen soll. Es scheint, als würde Elina die Verwurzelung bzw. einen Teil ihrer Identität verlieren, wenn ihre Mutter in die Türkei zurückgehen sollte.

I: Könntest du dir vorstellen, wieder in die Türkei zurückzugehen?

IP: Dort leben oder wie? Ich weiß es nicht. Gestern sagt meine Mama, so, wenn ihr heiratet, nehme ich euren Bruder, und ich werde in die Türkei umziehen, ich werde dort leben. . . . ich so, Mama lass mich nicht alleine hier, auch wenn ich heirate . . .

I: Hätte sie einen Platz, wo sie in der Türkei leben könnte?

IP: Ihre Geschwister sind dort, und wir haben auch eine Wohnung in Ankara, ihre Geschwister, Tanten, Bruder ist dort. (Elina, S. 11, Zeile 526–537)

Sükran

Sükrans Familie kommt aus Kayseri, wobei dort noch Geschwister ihres Vaters leben und die Familie der Mutter zum Großteil über Deutschland verstreut ist. Der Kontakt ist trotzdem vorhanden, und auch die Hochzeiten werden im Familienverband zelebriert.

I: Sind dort noch Verwandte von dir?

IP: Ja, ja halt zwei Geschwister von meinem Vater, zwei halt Mädchen und zwei Brüder und ja . . . und eine Tante ist in Deutschland, eine ist hier und ein Onkel ist hier. Sie sind acht Geschwister. Aber die Familie von meiner Mutter Seite sind fast alle in Deutschland.

...

IP: Die sind alle verteilt. (Sükran, S. 3, Zeile 86–98)

Durch das Tragen ihres Kopftuchs ist Sükran – laut eigenen Aussagen – schon öfter Opfer von Diskriminierungen geworden. Ihrer Ansicht nach wird nicht sie, sondern das Kopftuch beschimpft. In diesen Situationen ignoriert sie diese Leute meistens. Sie schildert eine Begebenheit, bei der sie mit ihren FreundInnen unterwegs war und ihnen Beleidigungen nachgerufen wurden. Sie erklärt, dass ihnen niemand geholfen hat bzw. niemand etwas dagegen gesagt hat. Gleichzeitig scheint sie einen Schutzmantel aufzuweisen, indem sie angibt, dass ihr die Meinung zu ihrer Person von fremden Leuten egal ist. Sie vergleicht diese Stigmatisierung des Kopftuchs mit einem Menschen, der nur neun Finger hat und deshalb von der Gesellschaft ausgestoßen wird. Dieser Vergleich könnte zeigen, wie sich Sükran von der Gesellschaft – sich so zu zeigen, wie sie ist – beschnitten fühlt.

I: Bist du konfrontiert worden mit Vorurteilen in deinem Leben?

...

IP: Na ja, halt auf der Straße höre ich viel über mein Kopftuch und so, aber ansonsten.

I: Wird dir da was zugerufen, oder?

IP: Halt das Kopftuch wird einfach beschimpft und so, und ich, meistens ignoriere ich die Leute. Aber wenn die was sagen, wenn das wirklich mir jetzt halt so weit geht, dass ich zurückantworten muss, dann antworte ich auch zurück. Aber ansonsten, meistens ignoriere ich diese, solche Leute. . . . weil einmal, ich kann mich sehr gut erinnern, wir waren unter Freunden unterwegs . . . und ja, halt ein alter Mann hat uns beschimpft und das Kopftuch und so, wir haben nichts gesagt und sind weitergegangen, er hat uns ein bisschen verfolgt, er hat weitergeschimpft, er hat die Ausländer beschimpft und so, wir haben trotzdem nichts gesagt, wir sind weitergegangen. Es waren auch viele Leute dabei, die haben auch zugeschaut, die sind weitergegangen, und die haben sich umgedreht, und die haben halt nur zugeschaut und nicht gesagt, „He, mein Herr, was sagen Sie da? Das geht nicht, das ist überhaupt gar nicht in Ordnung“ oder so, und halt keiner hat so was gesagt, und wir haben den Mann einfach ignoriert, weil der halt, er war alt. Und ja. Weil wir, also ich mach mir nicht so darüber viel Gedanken, wer was sagt halt, wer was über mich halt fremd, über, vor allem die fremden Leute über mich denken, weil die kennen mich überhaupt nicht einmal, und wenn die falsch über mich denken, ich kann ja auch nichts dafür. Weil ich kenn ja auch nicht, ähm, anderen Leuten Vorurteile machen, weil was weiß ich, wenn zum Beispiel keine Finger hat oder keinen Daumen hat: „He, du mit den neun Fingern“, ist ja auch nur ein Mensch. (Sükran, S. 10, Zeile 410–443)

Sükran bezeichnet eher die Menschen im mittleren Alter als Diskriminierende und meint, dass die Jugendlichen nicht so sehr schimpfen, da die meisten Freunde mit Migrationshintergrund haben – außer, deren Eltern sind ausländerfeindlich eingestellt.

I: Ich verstehe. Und diese Menschen, sind das vor allem alte Leute, die so sind?

IP: Na ja, es sind heutzutage machen halt sind Jugendliche nicht, weil viele Jugendliche auch ausländische Freunde haben und so. Es sind so mehr die mit 40, halt 35, 40, halt so in die Richtung, aber meistens sind die alte Menschen, aber ansonsten die Jugendliche nicht so viel. Vielleicht die die, die deren Eltern auch gegen Ausländer sind oder so. (Sükran, S. 10, Zeile 444–448)

Kumru

Das 14-jährige Mädchen erwähnt, dass es für ihre Familie nicht geplant war, nach Österreich zu ziehen. Der Vater sollte eigentlich wieder von Wien nach Istanbul zurückkommen. In Wien hatte die Familie keine Bekannten oder Verwandten, deshalb empfand sie den Ortswechsel als schlimm. Diese spontane Entscheidung, dem Vater ins Ausland zu folgen, könnte Kumru hinsichtlich der Unsicherheit geprägt haben, dass sie nie weiß, was passieren kann, und mit allem rechnen muss.

I: Mit wie vielen Jahren bist du nach Österreich gekommen?

IP: Mit vier.

...

I: Wie schaut denn deine Erinnerung aus?

IP: Eigentlich eh ganz schön. In den ersten Jahren zum Beispiel. Na ja, okay, es war hier auch schön, aber alle meine Bekannten sind in Istanbul, wir sind die Einzigen, wir sind da und keine anderen Bekannten, und das ist dann schon ein bisschen schlimm, weil da hat man, okay, man hat die Freunde, aber es ist ja auch besser, wenn einige Bekannte wenigstens da in Wien gelebt hätten. Und da stell ich mir schon manchmal vor, wie ich jetzt gelebt hätte, wenn ich nicht hier wäre und nicht immer in Istanbul leben würde, was sich verändert hätte. Schon damals eigentlich wollten, da hatten wir noch keinen, da hatten wir uns noch nicht entschlossen, hierher zu kommen, nur mein Vater, der hat hier gearbeitet, deshalb, eigentlich sollte er zurückkommen nach Istanbul, aber das ist sich irgendwie nicht ausgegangen, und deshalb mussten wir hierher kommen, und na ja sonst, es war nicht geplant, eher spontan. (Kumru, S. 5, Zeile 207–221)

Als Kumru noch kein Kopftuch trug, ist den Leuten nicht aufgefallen, dass sie eine Türkin ist, da sie sehr gut deutsch spricht und eine helle Haut hat. Aufgrund ihres Kopftuchs erlebt sie aber schon Unterschiede in der Behandlung. Zum Beispiel mit den beschriebenen Lehrerinnen in der Schule.

I: Dein Deutsch ist ja fließend.

IP: Ja (lacht). Zuvor, als ich noch kein Kopftuch getragen habe, da hatten die Leute mir eigentlich nicht geglaubt, dass ich eine Türkin bin. Sie sagen auch vielleicht, ich weiß nicht, sie sie auch wegen dem Aussehen, weil ich ja, na ja, auch eine helle Haut habe oder so und wegen auch wegen der Sprache und, na ja, dass ich auch halt irgendwie, na ja, gut spreche und so und keinen Dialekt habe und so.

I: Was das ausmacht, dann das Kopftuch.

IP: Ja, das macht schon sehr vieles aus. (Kumru, S. 3, Zeile 140–147)

Bei der Frage, ob Kumru im öffentlichen Leben mit Beschimpfungen oder Diskriminierungen konfrontiert ist, bejaht sie und gibt an, dass sie bis jetzt noch nichts zurückgesagt hat. Sie geht jedoch sofort auf ihre Landsleute ein, die sich im öffentlichen Leben nicht gemäß verhalten. Die kein Deutsch sprechen und somit einen schlechten Eindruck auf alle türkischstämmigen Personen werfen und eventuell somit auch auf sie. Durch ihr äußeres Erscheinungsbild könnte sie unter einer ständigen Beweislast stehen, nicht mit ihren Landsleuten in einen Topf geworfen zu werden. Eventuell resultiert daraus ihre selbstbewusste, kämpferische Art, unter anderem gegen Vorurteile und Voreingenommenheit der Lehrpersonen ihr gegenüber.

I: Passiert dir das auch auf der Straße, dass manche Leute auf dich

IP: (unterbricht). Selten eigentlich, aber manchmal schon, aber zu denen sag ich dann eh nichts, weil was soll ich, ich würde schon mal, wenn es etwas Ärgeres oder etwas wirklich Schlimmes wär, dann würde ich etwas sagen. Aber na ja, ich sag eher nichts, weil die Leute, die haben meistens, die sehen ja auch diese Leute, da bin auch dagegen, okay, die tragen ein Kopftuch oder so, aber meistens ziehen sich so komisch an, führen sich so komisch auf der Straße auf, weiß nicht, und schreien so, dies und das und so. Oder wenn es irgendwo ein Angebot gibt über ein Produkt und so, sofort, ich weiß nicht, wo viele wirk-

lich viel kaufen und das, ich meine da bin ich auch dagegen. Ich finde schon, dass man sich so anziehen und so benehmen sollte, wo man gerade ist, weil die sind jetzt auch nicht in ihrer Heimatstadt oder halt woher sie kommen in ihrem Dorf oder in ihrer Stadt . . . , aber man sollte schon irgendwie, wenn man jetzt in Wien ist, sollte man schon versuchen, wenigstens mal Deutsch lernen zu können, weil die Leute verstehen ja keine andere Sprache hier, oder so sich ein bisschen besser benehmen und nicht so wie in ihrem Dorf, weil man lebt ja jetzt in einer Stadt und in einer anderen Umgebung.
(Kumru, S. 4, Zeile 171–189)

Die Vorurteile der Leute erklärt sich Kumru durch die schlechten Erfahrungen, die diese mit ihren Landsleuten gemacht haben. Sie persönlich möchte ein gutes Vorbild sein, da sie sich für ihre Landsleute schämt, wenn sie kein Deutsch sprechen oder sich nicht angemessen benehmen.

IP: Es gibt ja auch die was sagen gegen Leute, die ein Kopftuch haben, vielleicht haben sie ja solche Nachbarn gehabt oder mit solchen Leuten zu tun gehabt, und deshalb denken sie vielleicht, dass alle so sind, dass sich alle nur so benehmen können und nicht anders. Das ist natürlich nicht richtig, weil es kann nicht sein, dass sich jeder so benimmt, aber wenn sie nichts anderes gesehen haben und immer dasselbe, dann gebe ich denen schon Recht, wenn sie wirklich denken, dass alle so sind. Aber ich glaube auch, wenn sie einmal andere kennenlernen, die nicht so sind wie diese anderen Leute, die ein falsches Benehmen haben oder so, dann ändern sie schon ihre Meinung.

I: Möchtest du ein Vorbild sein?

IP: Ja, weil ich meine, ich schäme mich dann schon, wenn die Leute sich auf der Straße so komisch aufführen und kein Benehmen haben, da schäme ich mich schon, weil das ist auch peinlich für mich, weil die sind ja auch alle Türken und so . . .
(Kumru, S. 4, Zeile 189–200)

Kumru ist jeden Sommer für zwei Monate mit ihrer Mutter in Istanbul¹, wo sie eine Wohnung haben und auch ihre Großeltern wohnen. Kumru überlegt manchmal, ob sie nach Istanbul zurückgehen wird, aber im Moment kommt das für sie nicht in Frage. Die österreichische Staatsbürgerschaft möchte sie jedenfalls behalten, als Garantie, dass sie wieder zurückkehren kann, wenn sie doch einmal in ihr Heimatland ginge. Denn in der Türkei gibt es im Falle einer Arbeitslosigkeit keine Unterstützung, und mit der türkischen Staatsbürgerschaft würde es in Österreich ihrer Ansicht nach schwierig werden.

I: Hast du überlegt, einmal zurückzugehen?

IP: Na ja, ich weiß nicht genau, aber es könnte schon sein, das hab ich mir schon überlegt, aber jetzt irgendwie noch nicht. Aber auch wenn ich dort wäre, dann würde ich nicht die türkische Staatsbürgerschaft haben wollen, das ist ja auch irgendwie, na ja, wenn man dort keinen Job hat, kriegt man ja auch kein Arbeitslosengeld oder so, man muss irgendwie, wenn man nichts hat, dann muss man auch so leben. Man hat ja keine staatliche Unterstützung, und deshalb würde ich trotzdem mit der österreichischen Staatsbürgerschaft leben wollen, weil da hab ich noch eine Versicherung, eine Garantie, dass ich dann noch immer zurückkann, wenn ich will. Wenn ich die türkische Staatsbürgerschaft hätte, dann

wäre es, glaub ich, unmöglich, dass ich dann wieder zurückkomme, weil es ist hier schon so schwer geworden. (Kumru, S. 7, Zeile 342–351)

Kumru äußert auch Bedenken, ob sie gewisse mathematische Ausdrücke und Begriffe in der türkischen Sprache wissen würde, und bemerkt, dass sie das österreichische Schulsystem gewohnt ist.

IP: . . . ich kann ja, okay, schon türkisch sprechen, aber man muss ja auch irgendwie, ich kann auch schon richtig schreiben, aber es gibt trotzdem Punkte, was ich beachten muss, auch in anderen Fächern, in Mathe zum Beispiel, da würde ich mich überhaupt nicht auskennen mit den Begriffen und so, und so, weil ich es ja hier gewohnt bin nach diesem Schulsystem. (Kumru, S. 7 f., Zeile 355–359)

Laut Kumru möchte ihre Mutter – aufgrund ihrer Arbeit – in Wien bleiben. Auch die Wiener Wohnung möchte sie nicht aufgeben.

I: Und deine Mutter, spricht die auch manchmal vom Zurückkehren?

IP: Eigentlich nicht. Weil da muss sie sich dann noch einen neuen Job suchen und das und dies . . . (Kumru, S. 7, Zeile 352–354)

Sedef

Sedef erwähnt, dass sie in ihrer Klasse mit unterschiedlichen Leuten konfrontiert ist, sich aber gut mit allen versteht. Sie erklärt, dass sich aufgrund ihrer Religion, die sich von den anderen unterscheidet, nichts zwischen ihr und den Kameraden und Kameradinnen ändert. Dadurch, dass sie keine Unterschiede der KlassenkameradInnen betont, sondern eher die Gemeinsamkeiten sowie die Individualität der Einzelnen, wirkt sie tolerant und akzeptiert Menschen, trotz der Verschiedenheiten, wie sie sind.

IP: Mit jeden ist es verschieden. Mit den einen hab ich die Sportart, mit den anderen kann ich über meine Gefühle und so reden, mit den anderen bin ich nur so halt befreundet. Es ist unterschiedlich, weil jeder Mensch auch ein anderer Typ hat. Es gibt welche aus Rumänien, Serbien, Türkei, Albaner, Mazedonier, Afghanerin. Mich störts auch nicht, dass es eine Serbin ist. Was soll mich bitte daran stören? Diejenige hat auch nicht meine isl Religion und auch nicht meine Sprache, und trotzdem ändert sich auch nicht. Jeder Mensch ist anders. (Sedef, S. 2, Zeile 64–70)

Vergleich der Aussagen über die Herkunft und ihr Einfluss

In den Sommermonaten besuchen Kumru, Sükran und Elina regelmäßig ihre Verwandten in der Türkei. Für Elina dient die Türkei als Erholungsort. Elina und Kumru sehen beide den Ar-

beitsmarkt sowie die soziale Absicherung in Österreich als vorteilhafter an. Kumru könnte sich trotzdem vorstellen, später einmal in die Türkei zurückzugehen. Elinas Mutter spielt mit den Gedanken, in die Heimat zu gehen, wenn sie und ihr Bruder verheiratet sind. Elina ist sich dagegen nicht sicher, ob sie das möchte.

Elina und Sedef tragen beide kein Kopftuch und sind noch nie Opfer von Diskriminierungen geworden. Sedef versteht sich mit allen Leuten (in der Klasse) gut und gibt an, dass die Religion nichts zwischen ihr und ihren MitschülerInnen ändert. Elina hat zwar schon Diskriminierungen von anderen Betroffenen mitbekommen und erklärt sich diese Übergriffe aufgrund schlechter Erfahrungen der Österreicher und Österreicherinnen mit Türken und Türkinnen. Sükran und Kumru tragen ein Kopftuch und sind beide schon Opfer von Diskriminierungen geworden. Beide sehen im Kopftuch den sichtbaren Grund für die Übergriffe, sie gehen aber in der Konfrontation nicht auf die AngreiferInnen ein. Kumru sieht ebenfalls wie Elina den Grund für diese Beschimpfungen in den schlechten Erfahrungen, die Menschen mit Angehörigen ihrer Kultur gemacht haben. Im Gegensatz zur Studie von Nauck kann nicht bestätigt werden, dass sich Mädchen weniger von Diskriminierungen betroffen fühlen, da in diesem Fall zwei von vier Betroffenen darunter leiden (vgl. Nauck, 1994, S. 51 ff.).³⁴ Sükran und Kumru hält das Tragen ihres Kopftuchs nicht davon ab, eine höhere Ausbildung zu absolvieren. Im Gegensatz zu den zwei anderen Mädchen streben sie die Matura bzw. sogar ein Studium in Österreich an. Das bedeutet, ihre Herkunft und ihre religiöse Auffassung befinden sich nicht im Widerspruch mit ihren Bestrebungen, eine höhere Bildung zu erreichen.

5.6.2 Die Religion und ihr Stellenwert für die Mädchen

Elina

Die Religion scheint in Elinas Leben keine überaus große oder dominante Rolle zu spielen.

IP: Wir sind auch religiös, aber nicht so halt streng und so weiter.
(Elina, S. 6, Zeile 253–254)

Im Vergleich zu ihren Freundinnen und Freunden ist ihr Bezug zur Religion eher locker. Einmal habe sie eine Freundin zum Schwimmen überredet, deren Eltern das aufgrund der Religion

³⁴ Nauck wirft das Thema der Diskriminierung in seiner Studie auf und berichtet, dass Mütter und Töchter mit türkischem Migrationshintergrund sich davon gleich niedrig betroffen fühlen, aber im Gegensatz dazu fühlen sich männliche Migranten häufiger von Diskriminierung betroffen (vgl. Nauck, 1994, S. 51 ff.).

verboten haben. Elina kennt kein Tabu bezüglich ihrer Religion und dem Auftreten in Schwimmkleidung. Sie trägt allerdings auch kein Kopftuch im Gegensatz zur besagten Freundin.

IP: Ich hab auch eine Freundin, die trägt Kopftuch, und sie wollte im Sommer so gern schwimmen gehen, aber ich hab zur Freundin gesagt, komm einfach mit, und sie hat gesagt, ihre Eltern lassen das nicht zu, ich hab gesagt, sie müssen es ja nicht wissen, gemma einfach. Wir sind dann einfach schwimmen gegangen, und sie hat sich ur gefreut. Das war das erste Mal für sie und das letzte Mal. (Elina, S. 12, Zeile 588–592)

Ihre Mutter fordert sie auf, dass sie über ihre Religion etwas lernen soll sowie über die korrekte Gebetsweise, doch Elina verweigert in diesem Zusammenhang das Lernen. In dieser Hinsicht dürften die Wünsche der Mutter von Elinas Seite wenig ernst genommen werden. Die Tatsache, dass Elina kein Interesse zeigt, sich freiwillig mit dem Islam zu beschäftigen – bzw. dagegen rebelliert –, könnte auf adoleszentes Verhalten bzw. auf die fehlende Vaterfigur hinweisen, der ihr in dieser Situation eventuell eine strengere Leitfigur gewesen wäre.

I: Wie wichtig ist dir deine Religion?

IP: Na ja, es ist mir schon wichtig, aber ich lern nicht was dazu. Ich weiß nicht, irgendwie lern ich das nicht, was ich lernen muss. Man muss beten können, und es gibt, wie sagt man dazu, und halt wenn man betet, sagt man irgendwelche Sachen auf und so weiter. Das muss man lernen. Solche Sachen. Ich kann das meiste eigentlich gar nicht. Meine Mutter meint immer, ich muss lernen, aber nein. (Elina, S. 12 f., Zeile 606–611)

Elina war früher mit Freundinnen in der Moschee, sie hat diese aber seit langem nicht mehr besucht. Eine Theorie wäre hierfür auch der fehlende Vater in der Familie, der sie in dieser Richtung eventuell zu einem größeren Islambezug geführt hätte.

I: Geht ihr in die Moschee?

IP: Wir waren früher mit Freundinnen, aber seit langem nicht mehr.
(Elina, S. 13, Zeile 615 f.)

Elina möchte das Kopftuch erst tragen, wenn sie heiratet. Hier scheint sie sich an ihrer Mutter zu orientieren, die nach dem Tod ihres Mannes kein Kopftuch mehr trägt, aber in der Ehe eines getragen hat. Die Entscheidung, die Kopfbedeckung erst mit einer Heirat zu tragen, könnte auch im Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Fernbleiben der Moscheebesuche zu sehen sein sowie mit dem fehlenden männlichen Oberhaupt in der Familie. Die Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen, ist ein verbindlicher Entschluss. Das zeigt die Aussage, dass sie es nicht einfach runternehmen kann, denn dann hätte sie Angst, dass sich die anderen Leute über sie lustig machen.

IP: Ich will eigentlich ein Kopftuch erst tragen, wenn ich heirate. Auch wenn es mein Mann will oder nicht. Erst wenn ich heirate, erst später. Weil ich find das blöd, wenn ich jetzt zum Beispiel sag, ich werd das tragen, ich trags dann, aber ich nehms dann später nicht, dann werd ich das später bereuen, dann kann ichs nicht einfach runternehmen, da machen sich andere Leute über dich lustig. Ich will das einfach nicht.

I: Trägt deine Mutter Kopftuch?

IP: Bevor mein Vater gestorben ist, hat sie es getragen, aber jetzt nicht mehr. Aber die Mutter von meinem Cousin hat eines und meine Oma. (Elina, S. 12, Zeile 596–603)

Sükran

Für die 17-jährige Sükran spielt die Religion eine größere Rolle in ihrem Leben als die Kultur. Sie sieht den Islam als friedliche Religion im Unterschied zu diversen Kulturen in der Türkei. Sie verurteilt beispielsweise diejenigen Menschen, die in einer Kultur leben, in der aufgrund der Ehre Morde an den Töchtern oder Mädchen begangen werden. Diese negativen Erfahrungsinhalte verbindet Sükran mit Kultur, und deshalb befindet sie diese für sich als nicht so wichtig.

I: Welche Rolle spielt die Religion in deinem Leben?

IP: Meine Religion ist für mich wichtig, und sie spielt auch wirklich halt mehr Rolle als die Kultur . . . Zum Beispiel, es gibt manche, halt die strengen Kulturen in der Türkei, ahm, wenn ein Mädchen unerlaubt mit einem, ahm, Mann halt verheiratet ist oder mit ihm wegläuft, wird sie erschossen. Aber im Islam ist es nicht so. Man sollte nicht, ahm, man darf die Mädchen, die Eltern dürfen das Mädchen nicht mit einem Mann verheiraten, mit den sie es nicht will, und das Umbringen ist eine sehr, größte Sünde im Islam, und in Kultur halt spielt es überhaupt keine Rolle, die Sünde, sie sagen, Ehre, Ehre ist wichtiger als für denen die Sünde. Ehre ist auch wichtig, aber man muss nicht unbedingt gleich Menschen umbringen oder überhaupt sein eigenes Fleisch und Blut. Wenn der Vater es selber nicht machen kann, der halt, der bringt es so weit den Sohn, dass er das macht, weil der Vater er ist selber Feigling, der kann es nicht machen, dann für ihn macht es der Junge, und ich find das schade. Das Menschen nur halt umsonst sterben müssen oder für kleine Fehler sterben müssen, ich find das wirklich schade. (Sükran, S. 12 f., Zeile 553–566)

Sükran wollte das Kopftuch schon sehr früh, da ihre Mutter es auch getragen hat. Begonnen hat sie damit vor dem Eintritt in die Hauptschule. Die Wahl dieses Zeitpunkts riet ihr die Mutter, da die Kinder sie von Anfang an mit Kopftuch kennenlernen sollten, damit sie später nicht den Fragen der LehrerInnen und KlassenkameradInnen ausgesetzt ist. Ihre Freundinnen tragen teilweise kein Kopftuch, was für sie aber kein Grund ist, jemanden auszuschließen.

I: Ab wann hast du angefangen?

IP: Na ja, im Islam ist es Pflicht mit zwölf, dreizehn halt, wenn das Mädchen erste Regelblutung hat, dann ist es Pflicht, aber ich hab früher, vorher schon auch getragen, weil die Mama hat es auch gemacht, und ich war auch klein, und ich wollte es auch immer machen, deswegen habe ich so richtig mit Kopftuch, habe ich in der ersten Haupt begonnen, ich war mit Kopftuch, ich war bedeckt. Aber vor dem, meine Mutter hat gesagt hat, halt

ich es war dafür noch zu früh, ich war zehn oder so, als ich mit der Hauptschule angefangen hab, und sie hat gesagt, wenn du tragen willst, dann schon vorher, weil nach zwei Jahren werden dich deine Freunde und Lehrer fragen, warum nicht vorher und jetzt? Oder und du bedeckst dich erst nach der Hauptschule, und ich hab mich vor der Hauptschule entschieden halt, dass ich gleich damit gehen werde. Also meine Eltern haben, ich kann mich nicht erinnern, dass meine Mutter zu mir gesagt hat, dass ich jetzt Kopftuch tragen muss. Weil sie hat mir erklärt immer, wie das in Religion ist und so und dass es meine Entscheidung ist, ob ich tragen will oder nicht, und ja danach hab ich mich fürs Kopftuch entschieden. Weil ich hab auch viele Freunde, die auch kein Kopftuch haben, und deswegen schließen wir sie nicht aus, weil sie ohne Kopftuch sind.
(Sükran, S. 10 f., Zeile 451–465)

Das Tragen eines Kopftuchs sieht Sükran als Pflicht. Ihre Cousine hat aufgrund ihrer Ausbildung das Kopftuch ablegen müssen, und die Familie hat das akzeptiert, da sie als alt genug angesehen wurde, diese Entscheidung zu treffen. Die Religiosität sieht Sükran aber unabhängig vom Tragen eines Kopftuchs, wenn trotzdem die Gebete verrichtet werden. Sollte sie einmal eine Tochter haben, wünscht sie sich auch, dass diese sich genauso bedeckt.

I: Ist das eine Kultur, die weitergegeben wird, oder sind die Mädchen weniger religiös, wie denkst du?

IP: Nein, nein, halt viele fühlen sich dafür nicht bereit. Zum Beispiel meine Cousine, die hat drei Tochter, und die ist 36 oder so, die trägt auch kein Kopftuch. Zum Beispiel, als sie jung war, hat sie auch Kopftuch getragen, und danach, als sie mit der Lehre begonnen hat oder so, musste sie das Kopftuch runternehmen für die Ausbildung, und danach hat auch die Eltern auch nicht gesagt, du musst jetzt deine Ausbildung fertig und das Kopftuch weitertragen. Keiner hat ihr irgendwas gesagt, weil sie auch irgendwie alt genug dafür war, dass sie sich entscheiden kann für das Kopftuch, ja oder nein.

I: Das heißt, Religion ist unabhängig vom Kopftuch, das heißt, man kann genauso religiös sein ohne Kopftuch?

IP: Ja. Im Koran steht, dass ein Kopftuch getragen werden soll, das heißt, es ist eigentlich Pflicht. Aber zum Beispiel, wenn jemand kein Kopftuch trägt, aber seine Gebete und alles eh verrichtet, man kann genauso religiös sein die halt, wenn sie auch kein Kopftuch trägt. Es hängt mit ihren Absichten ab und nicht vom Aussehen her.

I: Möchtest du, dass dein Kind einmal das Kopftuch trägt?

IP: Ja, schon. Hoffentlich. (Sükran, S. 11, Zeile 466–482)

Kumru

Die Religion nimmt für Kumru einen wichtigen Stellenwert in ihrem Leben ein. Angefangen von den Speisen, die sie zu sich nimmt, bis hin zum fünfmaligen Gebet am Tag. Kumru erwähnt auch, dass sie die Religion über ihre Ziele stellt. Sie würde zum Beispiel nie ohne Kopftuch auf die Universität gehen, wie es in der Türkei verlangt wird. Aufgrund dieser Regelung würde sie sich einen anderen Weg überlegen.

I: Wie wichtig ist dir die Religion?

IP: Eigentlich schon sehr wichtig. Weil, na ja, auch wenn ich jetzt was esse oder was kaufe, schaue ich natürlich auf die Zutaten, was da drinnen ist . . . oder sonst irgendwie, na ja okay, wir müssen fünfmal am Tag beten, das mache ich nicht immer, aber ich weiß wenigstens, und ich weiß, dass ich das eigentlich tun sollte und immer tun sollte . . . Religion ist schon vielleicht auch wichtiger als meine Ziele, wenn das jetzt irgendwie halt, wenn ich wegen der Religion etwas nicht darf, dann mache ich das halt nicht. Okay, ich werde natürlich traurig sein, dass ich meine Ziele vielleicht dann nicht treffen kann, aber . . .

I: Welche Dinge könnten denn das sein?

IP: Na ja, wenn ich zum Beispiel in der Türkei wäre, darf man ja mit Kopftuch nicht die Uni besuchen und so, das darf man nicht. Ich glaube, da würde ich die Uni eher nicht besuchen, dann besuche ich die Uni halt nicht. Eigentlich würde ich das schon wollen, aber wenn es nicht anders geht, dann nehme ich das halt in Kauf . . .

(Kumru, S. 6, Zeile 280–299)

Für die Religion stellt Kumru auch ihren Wunsch, sich schauspielerisch zu beschäftigen, auf die Seite. Sie begründet das möglicherweise sehr rational, um ihre Enttäuschung darüber zu rechtfertigen bzw. auch vor sich selbst zu verbergen.

IP: . . . wenn ich jetzt kein Kopftuch getragen hätte oder so, wenn's irgendwo ein Casting gegeben hätte, da würde ich mir natürlich, da wäre ich sofort als Erstes dort (lacht). Und ich glaub, dass ich auch irgendwo aufgenommen worden wäre.

I: Mit Kopftuch geht das nicht?

IP: Wenn ich mich wo bewerben würde, dass die mich mit Kopftuch aufnehmen, glaub ich nicht. Hier zum Beispiel glaub ich auf keinen Fall und in der Türkei genauso wenig. Wenn, dann ist das irgendwas Religiöses halt, aber normalerweise keiner. Sonst würd ich mich schon, weil ich kenn schon einige Stellen, die so irgendwen suchen, und da würde ich mich natürlich bewerben, nein so, jetzt ich hab keine Angst vor bewerben, das natürlich nicht, ich glaub schon, dass ich das gut hinkriegen würde und so, aber na, wegen dem Kopftuch, ja das wäre schon eine Möglichkeit, aber glaub eher nicht, dass sie mich auch, wenn ich wirklich gut wäre und ihren sozusagen auch denen genauso entsprechen würde ihren Voraussetzungen, würden sie mich, glaub ich, nicht aufnehmen. Das denke ich schon.

I: Wie geht's dir mit diesen Gedanken?

IP: Na ja, ich weiß nicht, ich hätte mich schon gefreut, wenn ich irgend so was machen könnte. Na weil wenn ich jetzt irgendwas darstellen muss oder so halt, ich kann das dann schon in zwei Sekunden, mich in eine ganz andere Person verwandeln . . .

(Kumru, S. 11, Zeile 551–567)

Kumru betont, dass die Religion vor ihren Wünschen rangiert und sie dafür ihre Opfer bringt. Ihr Freizeitleben scheint demnach stark von Verzicht geprägt, der ihr möglicherweise durch den Kontakt mit anderen Jugendlichen bewusst wird, da diese keinen religionsbedingten Einschränkungen unterliegen. Bei der 14-Jährigen zeigt sich die Unterordnung sehr stark. Sie begründet ihr Verhalten auch sehr logisch und rational, dass sie nichts zu verlieren hat, auch wenn sie feststellen müsste, dass es das Leben nach dem Tod nicht gibt, um sich möglicherweise nicht in Ressentiments zu verlieren.

IP: . . . aber was mir noch wichtig ist, ist Religion, also das sind die zwei Punkte, die sind mir sehr wichtig. Diese zwei Punkte kommen noch vor meinen eigenen Wünschen als, na ja, manchmal nicht oft, aber da überlege ich schon, ob das jetzt so passt oder so passt. Weil im Sommer zum Beispiel, es ist heiß und jeder geht schwimmen, ist ja gut, man kann sich ja abkühlen und so, okay, aber da überlege ich schon, warum, ich würde das ja auch gern machen, aber da hab ich da, da darf ich das ja nicht wegen der Religion. Und da muss ich dann schon, da tuts mir schon leid, warum ich das nicht darf, und die anderen gehen jede Woche schwimmen und vergnügen sich dort und es ist stinkheiß. . . . Es ist für mich nicht immer besonders einfach, aber was soll ich tun? . . . aber wenn es wirklich meine Religion richtig ist, da hab ich dann, da denke ich mir, ich habe nichts zu verlieren. (Kumru, S. 20 f., Zeile 955–978)

Kumru trägt ihr Kopftuch seit ihrem 11. Lebensjahr, also seit der ersten Klasse Gymnasium. Ihr Verständnis dafür, dass die SchülerInnen anfangs mit Distanz auf sie reagierten, erklärt sie sich wiederum rational und durch mangelnde Kontakterfahrungen mit Leuten ihrer Religion. Um in der Klasse akzeptiert zu werden, hat sie sich früh bedeckt, aber auch deswegen einmal das Kopftuch abgenommen. Die Thematik des Akzeptiertwerdens aufgrund ihrer von der Masse abweichenden äußeren Erscheinung scheint Kumru sehr wichtig zu sein. Sie konnte die positive Erfahrung machen, nach einiger Zeit keinen Unterschied mehr zwischen sich und den anderen zu spüren. Diese Erfahrung in ihrer Kindheit könnte einen wesentlichen Einfluss auf ihre selbstbewusste und positive Einstellung ihrer Person gegenüber bedeuten.

I: Seit wann trägst du denn das Kopftuch?

IP: Seit der ersten Klasse Gymnasium, da war ich elf, glaub ich, zumindest aber, na ja, da hab ich nur im Winter getragen, damit die Leute mich in der Klasse akzeptieren, deshalb hab ich das ja, weil wenn ich später in der dritten Klasse eines tragen wollen würde, ich glaub, dann würde ich auch keines mehr tragen wollen, weil wegen den Freunden und so, die würden ja irgendwie komisch reagieren, wenn ich plötzlich in der dritten Klasse mit Kopftuch komme und in den vorigen Jahren irgendwie halt ohne herumgegangen bin, deshalb würde ich das auch nicht wollen. Aber im Sommer zum Beispiel, in der Türkei, da hab ich keines getragen und in der zweiten Klasse war das auch so. Weil ich wollte, dass sie mich akzeptieren, weil sonst gibt's immer, obwohl in der ersten Klasse gabs schon im ersten Monat, da wars schon ein bisschen komisch, weil die waren immer irgendwie so ein bisschen im Abstand zu mir, wir waren sowieso noch nicht so eng befreundet, so immer mit so wollten nicht so mit mir zu tun haben. Weil, aber ich find das schon normal, weil, vielleicht würde ich auch so reagieren. Weil viele hatten ja noch nie Kontakt zu denen, zu denen, die ein Kopftuch getragen haben und so. Und vielleicht, ich meine, man hat ja auch Vorurteile, und man glaubt, dass diese und dass die machen, deshalb muss man diese Person etwas bisschen näher kennenlernen, deshalb hat mir das auch nichts ausgemacht, aber nach einem Monat wars schon vorbei, da hatts eigentlich keinen Unterschied gemacht, ob ich eines trage oder ob ich kein Kopftuch trage.

(Kumru, S. 3 f., Zeile 148–165)

Kumru hat durch intensiven Religionsunterricht vieles über ihre Religion gelernt und auch ihre Bestärkung erfahren, ein Kopftuch zu tragen. Ihre Mutter, die selbst ein Kopftuch trägt, hat ihr die Wichtigkeit und Pflicht des Bedeckens mitgegeben. Sie betont aber, dass sie es selbst entscheiden, kann ob sie ein Kopftuch trägt oder nicht. Den Moscheebesuch verlagert Kumru auf ihre Urlaube in Istanbul, denn in Wien gefällt ihr das Ambiente hierfür nicht.

I: Wie bist du dazugekommen, dein Kopftuch zu tragen?

IP: Eigentlich war es meine Entscheidung. Ich hab's ja schon gewusst, und ich hab schon immer extra Religionsunterricht nicht nur in der Schule, sondern auch am Wochenende besucht, und da habe ich ja auch noch vieles gelernt also und erfahren, was ich vorher nicht wusste, und deshalb wollte ich das selbst machen. Wenn ich es nicht gewollt hätte, dann würde ich jetzt auch keines tragen.

I: Trägt deine Mutter Kopftuch?

IP: Ja, das hat sie mir auch immer gesagt, dass man das muss und dass es auch halt eine Pflicht ist, und ich hab ja auch noch ein, das schon selbst entschieden.

I: Besuchst du die Moschee?

IP: Mhm. Hier zum Beispiel, na ja. Hier besuche ich die Moschee nicht sehr oft, die meisten sind ein normaler Raum, da hat man nichts dieses Ambiente sozusagen diese, das ist irgendwie, in Istanbul besuche ich sie schon, da fühlt man sich da wohl. Da hat man diese großen Kuppeln. (Kumru, S. 7, Zeile 324–337)

Für Kumru ist das Tragen des Kopftuchs Ausdruck der Religiosität, und es sollte ihrer Ansicht nach getragen werden. Wie streng jemand den Glauben lebt, weiß sie selbst jedoch nicht zu beurteilen.

I: Ist das Kopftuch für dich der Ausdruck der Religion, oder kann man auch ohne Kopftuch religiös sein?

IP: Na ja, also okay, man kann schon religiös sein, aber eigentlich muss man das Kopftuch tragen, eigentlich muss man das Gebet verrichten, und eigentlich muss man vieles machen, aber na ja, eigentlich kann ich nicht wissen, bei irgendwem auf der Straße kann ich nicht wissen, wie religiös der ist, und wenn er sich selber sagt, okay, wenn er kein Kopftuch trägt, aber trotzdem zu Hause betet oder zur Fastenzeit fastet oder sonst diese Sachen . . . Ich kann's halt nicht wissen, ich muss die Person schon näher kennenlernen, auch wenn ich sie näher kenne, kann ich nicht ganz entscheiden, ob sie wirklich, wie religiös sie ist, das ist etwas zwischen ihr und dem Gott, ich kann ja, das ist ein Geheimnis, wie sie ist. (Kumru, S. 7, Zeile 306–319)

Sedef

Dadurch, dass Sedef jeden Samstag und Sonntag die Moschee besucht, ist anzunehmen, dass ihr die Religion sehr wichtig ist. Auf die Frage, wie wichtig ihr die Religion ist, meint sie kurz:

IP: Ja, weil es ist doch meine Religion. (Sedef, S. 3, Zeile 142)

In Bezug auf die Werte und die Kultur, die sie von zu Hause mitbekommt bzw. mitbekommen hat, geht Sedef auf das Thema des Tragens eines Kopftuchs ein. Sie erwähnt, dass sie noch keines trägt, aber später eines tragen möchte. Ihre Mutter möchte sie nicht dazu zwingen, sie trägt aber selber eines und die Schwester auch.

IP: Also bei meiner Mutter ist es so, sie zwingt mich nicht, dass ich ein Kopftuch anziehen will. Bei meiner Schwester war es auch freiwillig, sie ist nur ein Jahr jetzt älter als ich. Sie hat gesagt, ja, ich will Kopftuch tragen. Ich will dann später tragen, sie hat nichts dagegen, wenn ich was etwas mache. Sie hat gesagt, das ist dein Wahl, ich darf dich nicht dafür zwingen. Das werde ich genauso bei meinen Kindern auch nicht machen. (Sedef, S. 3, Zeile 145–150)

Vergleich der Aussagen über die Religion

Elina bezeichnet sich als nicht sehr streng religiös und lernt nicht gerne etwas über ihre Religion, obwohl ihre Mutter darauf besteht. Elina will das Kopftuch erst tragen, wenn sie verheiratet ist, da ihre Mutter das auch so praktiziert hat. Für Sükran spielt die Religion eine größere Rolle als die Kultur, da sie einen Unterschied zwischen kulturellen Praktiken wie Zwangsverheiratung und Ehrenmord und dem friedlichen Islam sieht. Sükran trägt ihr Kopftuch seit der ersten Hauptschulklasse und wollte dieses schon sehr früh tragen, da sie es von ihrer Mutter so gewohnt war. Auch Kumru trägt ihr Kopftuch seit der ersten Klasse Gymnasium und kennt – durch ihre Mutter – den wichtigen Stellenwert des Kopftuchs im Islam. Beide Mädchen wählten den frühen Zeitpunkt vor dem Übertritt in eine neue Schule, damit sie seitens der Schülerinnen und LehrerInnen keinen Fragen ausgesetzt sind, sollten sie es erst später tragen. Sedef besucht jeden Samstag und Sonntag die Moschee und möchte wie ihre Mutter und ihre um ein Jahr ältere Schwester später auch einmal das Kopftuch tragen. Da sie sich jetzt in der letzten Klasse der Sekundarstufe befindet, könnte sie damit auch mit dem Übertritt in eine neue Schule beginnen. In Bezug auf die Entscheidung, das Kopftuch zu tragen, spielt bei allen vier Mädchen die eigene Mutter als Vorbild eine große Rolle. Sükran lernt in ihrer Schule sehr viel über ihre Religion, und Kumru besucht einen externen Religionsunterricht. Sükran und Kumru sehen beide das Tragen des Kopftuchs sowie die fünfmalige Verrichtung der Gebete am Tag als Pflicht im Islam an. Die beiden Mädchen sind sich auch einig darin, dass die Absichten der Person wichtiger sind als ihr Aussehen, und wollen deshalb nicht entscheiden, wie religiös jemand ist. Kumru würde für ihre Ziele niemals die Regeln der Religion umgehen; das bedeutet, sie würde zum Beispiel das Kopftuch nicht für ein Studium oder ein Hobby ablegen. Das bedeutet in ihrem Fall bestimmt die Religion über ihre Berufs- und Schulwahl, was in Österreich

hinsichtlich eines Universitätsstudiums mit Kopfbedeckung keine Einschränkung bedeutet, aber sollte sie in die Türkei zurückgehen, wäre das bestimmend für ihre weitere Laufbahn. Sükran wiederum erzählt, dass ihre Cousine aufgrund ihrer Ausbildung das Kopftuch abgelegt hat und diese Entscheidung in der Familie akzeptiert wurde. In dieser Hinsicht bestimmt die tradierte, religiöse Auffassung über die berufliche Zukunft des Mädchens. Weiss geht hierbei auf den Sozialisierungseinfluss der Familie ein, den sie als maßgeblich für die „individuellen Integrationsverläufe der Migrantenjugendlichen“ sieht (Weiss, 2007, S. 419 in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit).

Die Religion steht bei Kumru und Sükran nicht im Widerspruch mit ihren Bestrebungen, eine höhere schulische Ausbildung zu absolvieren. Im Gegenteil, beide tragen ihr Kopftuch aus tiefster religiöser Überzeugung und durch die Vorbildwirkung ihrer Mütter. Tietze formuliert in ihren Ausführungen, dass die jungen MuslimInnen den Islam in die Gegensätze integrieren: „Dadurch können sie sich eine Autonomie erarbeiten, die einer simplen Unterwerfung unter die Herrschaft der religiösen Dogmen und einer Auflösung der Individualität in der Gemeinschaft entgegensteht“ (Tietze, 2003, S. 90). Sie sieht die religiöse Identifikation als letztes Mittel, um Differenz zu formulieren, und betrachtet es als Ziel der jungen MuslimInnen, an der Gesellschaft – insbesondere an der Konsumwelt – teilzunehmen. Die Autorin betrachtet die Formulierung der Konflikte mittels ihrer Religion als Wunsch nach Gleichberechtigung und Respekt, auch wenn ihnen die Differenz als Ausgangspunkt dient, um mit der Gesellschaft in eine Beziehung zu treten (vgl. Tietze, 2003, S. 90 f.).

5.6.3 Stellenwert der Kultur

Elina

Bei der Frage nach ihrer Kultur scheint sich Elina unsicher zu sein. Sie gibt an, nicht viel über ihre Kultur zu wissen. Ihr fällt jedoch ein Brauchtum ein, das bei einer Hochzeit praktiziert wird. Der Begriff Kultur ist für Elina möglicherweise wenig substanzhaltig und bietet für sie nur Anknüpfungspunkte mit ihrem Brauchtum. Es könnte aber auch sein, dass sie ihre Kultur über ihre Brauchtümer definiert bzw. den Kontakt zu ihrer Kultur – durch das Leben in Wien – verloren hat. Sie selber bezeichnet sich als „Mittelpunkt“, also zwischen der österreichischen und türkischen Kultur stehend.

I: Wie wichtig ist dir deine Kultur?

IP: Ja, ich weiß ja nicht vieles von Kultur her. Ich weiß nicht. (Elina, S. 13, Zeile 627 f.)

IP: Ich weiß nicht, ob das kulturell ist, was bei uns immer ist, wenn man heiratet, hat man ein rotes Ding um, halt sie binden so ein rotes um die Frau, dass sie noch Jungfrau ist. Wenn sie keinen Bruder hat, macht das der Vater. Er muss da was lesen, oder er kann es schon auswendig, er gibt das dreimal um das Braut, dann beim dritten Mal macht er einen Knoten. Ich weiß nicht, ob das kulturell ist, aber das ist ein Zeichen, dass man Jungfrau ist, das muss man machen. (Elina, S. 13, Zeile 631–636)

I: Welche Vorteile siehst du, dass du türkisch und österreichisch aufgewachsen bist?

IP: Welche Vorteile. Das hab ich mir noch nie überlegt. Ja ich kann die Sprache. Das ist ein Vorteil für mich, dass ich die Sprache kann. Es ist ein Vorteil, dass wir die Kultur von Österreichern in Wien kennenlernen.

...

I: Siehst du einen Nachteil darin, dass du türkisch und österreichisch aufgewachsen bist?

IP: Nein, nur Vorteile.

I: Fühlst du dich eher türkisch oder eher österreichisch?

IP: Mittelpunkt. Eher Mittelpunkt. (Elina, S. 15, Zeile 747–757)

Sükran

Die Kultur spielt für Sükran keine große Rolle, da die türkische und die österreichische Kultur in ihren Augen nicht zusammenpassen. Im Gegensatz zu anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sie zwischen zwei Kulturen stehen sieht, lebt Sükran ihr eigenes Leben und akzeptiert sich so, wie sie ist. Sie würde sich auch nicht für eine Kultur entscheiden können bzw. wollen. Sie hat für sich möglicherweise einen Weg gefunden, indem sie die Kultur nicht so hoch bewertet und sich deshalb keinen inneren Konflikten oder Zerrissenheitsgefühlen aussetzen muss.

I: Welche Rolle spielt denn deine Kultur in deinem Leben?

IP: Na ja, nicht so große Rolle, weil wir ja auch hier in Wien leben. Hier ist eine andere Kultur, bei uns in der Türkei ist eine andere Kultur, die beiden passen einfach nicht zusammen, und deswegen nicht so eine große Rolle, halt die Kultur spielt nicht so eine große Rolle. Weil wenn es für mich so eine große Rolle spielen würde, hätte ich mich ja nicht entscheiden können für welchen Kultur. Weil halt viele ausländische, äh, Jugendliche, denen geht's auch so, weil das ist egal, ob aus Bosnien oder aus was weiß ich aus Serbien, aus der Türkei, sind halt zwischen zwei Kulturen. Die wissen nicht, ob die das machen sollen oder das machen sollen.

I: Fühlst du dich selber nicht zwischen zwei Kulturen?

IP: Na ja, nicht weil ich, weil das ja, weil die Kultur nicht so große Rolle spielt, halt. Ich bin so, wie ich bin, und ich kann mich ja auch nicht ändern für, ähm, für Kultur. Ich bin einfach so, wie ich bin. Es gibt halt manche Sachen, Kultur, die man zum Beispiel schon weitergeben sollte, aber es gibt auch viel, es gibt auch halt unnötige Sachen.

(Sükran, S. 12, Zeile 539–551)

Kumru

Die Kultur hat für Kumru einen sehr hohen Stellenwert. Zum Vergleich zieht sie hier ihre Freundin heran, die zwar eine Mutter mit türkischen Wurzeln hat, aber einen Stiefvater mit österreichischen Wurzeln und sich so der türkischen Kultur mehr und mehr entfremdet. Kumru selbst sieht ihre Kultur als Teil ihrer Persönlichkeit.

I: Welche Rolle spielt denn die Kultur in deinem Leben?

IP: Auch eine große Rolle, na ja, die eine Freundin zum Beispiel mit dem österreichischen Stiefvater, die wollte sogar ihren Namen ändern, die hat ja auch einen türkischen Namen. Sie hat gesagt, dass sie einen österreichischen Namen haben will, aber sonst, ich denk mir, ich bin schon stolz drauf, das sollte eigentlich jeder sein. Das ist mir schon wichtig, weil ich will meine Kultur auf keinen Fall auf die Seite legen oder weiß nicht versuchen, so wie irgendwer anders zu leben; okay, der macht das, auch ich mach das, auch ich find das so toll, okay. Aber meine Kultur ist schon sehr wichtig für mich. Ich denke, wenn ich das mal wegwähl, dann wähl ich mich selbst ja auch weg. Dann würd ich ja ein anderer Mensch sein, irgendwo anders, dann würde ich mich überhaupt nicht, dann würd ich irgendwer anders sein, aber das will ich nicht.

I: Was verbindest du mit deiner Kultur?

IP: Meine Persönlichkeit, denke ich mir, weil man wächst ja in einer Kultur auf, und man, ich glaub schon, dass sich die Persönlichkeit unter der Kultur entwickelt, und deshalb denke ich auch, wenn ich meine Kultur nicht gemocht hätte, dann würde ich mich selbst nicht mögen, das denke ich schon. (Kumru, S. 20, Zeile 986–1001)

Kumru zieht ihre Freundin noch einmal zu einem Vergleich heran, indem sie sich darüber echauffert, dass diese in der Familie die türkische Sprache sowie die Religion nicht angemessen praktizieren. Diese Aussagen könnten zur Annahme veranlassen, dass Kumru die Religion, die Kultur sowie die Sprache für ihre persönliche Identität als sehr wichtig einschätzt.

IP: . . . aber ich find das schon, na ja, ich find das eigentlich schon schade, weil was ist, wenn sie dann später erwachsen ist und Kinder hat, dann werden sie deutsch sprechen, ist ja logisch, weil sie kein Türkisch kann, und dann, weiß nicht, später diese Kinder, dann geht's ja nur noch Deutsch, Deutsch, Deutsch, und dann werden sich ihre Nachfahren nicht mehr erinnern, dass sie mal türkisch gesprochen haben. Ich find das schon schade eigentlich. (Kumru, S. 5, Zeile 248–253)

Dadurch, dass sich Kumru mit österreichischen oder türkischen Personen in der jeweiligen Sprache verständigt, fühlt sie sich als eine Mischung aus deutsch und türkisch. Das bedeutet, ihre Sprache trägt je nachdem zu ihrem Zugehörigkeitsgefühl bei. Möglicherweise bieten ihr die Sprachen auch die Zugänge zu den unterschiedlichen Kulturen und somit zu den Menschen, mit denen sie sich umgibt. Sie kann frei entscheiden, mit wem sie welche Sprache spricht, und stellt sich somit auf ihr Gegenüber ein. Diese Tatsache könnte ihr eventuell eine gewisse Flexi-

biliät und auch ein Gefühl der Freiheit vermitteln, da sie frei wählen kann, mit wem sie spricht und welche Sprache sie dabei verwendet.

IP: . . . ich fühl mich wie eine Mischung daraus, weil ich mein, ich kann nicht sagen, okay, wenn ich sage, okay, ich fühle mich so wie eine Türkin und so, okay, ich kann jetzt nicht auf der Straße mit wem, der mich nicht versteht, auf Türkisch zu verständigen, das geht ja irgendwie nicht. Wenn ich aber Deutsch sage, dann kann ich mich auch nicht mit jedem auf Deutsch verständigen, das geht ja auch nicht. Es gibt ja auch Leute die nicht so gut Deutsch können, und da kann ich ja auch nicht deutsch sprechen, obwohl ich weiß, dass der mich nur die Hälfte, vielleicht nur ein paar Wörter vielleicht versteht (lacht), das geht ja auch irgendwie nicht, da muss ich irgendwie selbst entscheiden, was ich dann sprechen soll. Das hängt davon ab, wo ich mich gerade befinde. (Kumru, S. 13, Zeile 652–660)

Vergleich der Aussagen über den Stellenwert der Kultur

Elina bezeichnet sich als Mittelpunkt. Sie meint damit, dass sie sich in der Mitte stehend betreffend der österreichischen und der türkischen Kultur sieht. Ob ihr diese Stellung hinsichtlich ihres Selbstbildes nachteilig erscheint, kann nicht bestätigt werden, da sie erwähnt, keine Nachteile zu kennen, in einer türkischen und österreichischen Kultur aufgewachsen zu sein. Elina gibt an, nicht viel über ihre Kultur zu wissen, und wirft ein, dass ihr nur ein paar Brauchtümer bekannt sind, die bei Hochzeitsfeierlichkeiten praktiziert werden. Kumru fühlt sich – ähnlich wie Elina – wie eine Mischung aus beiden Kulturen, wobei sie betont, dass es bei ihr vor allem von der Sprache abhängt, wo sie sich zugehörig fühlt. Sedef geht bei diesem Punkt auf die Kopftuchthematik ein und gibt an, dass sie später ihre Kinder auch nicht zwingen möchte, sich zu bedecken. Für Sükran bedeutet die Kultur nicht so viel wie die Religion. In ihren Augen passen die türkische und österreichische Kultur nicht zusammen, und sie könnte sich auch nicht dafür entscheiden, nach einer Kultur zu leben. Sie bewertet die Kulturproblematik nicht sehr hoch und sieht sich deswegen auch nicht zwischen zwei Kulturen. Sükran lebt ihre Individualität, ohne sich groß um die Kultur zu kümmern. Manche Dinge könnte sie sich vorstellen weiterzugeben, aber andere Dinge befindet sie als unnötig. Für Kumru hat die Kultur einen sehr hohen Stellenwert. Sie ist sehr stolz darauf, und ihrer Ansicht nach sollten das alle Personen sein. Ihre Kultur sieht sie ausschlaggebend für ihre Persönlichkeit und Identität. Wenn Kumru ihre Kultur verleugnen würde, dann würde sie sich selbst nicht mögen.

Drei von vier Interviewpartnerinnen gehen nicht auf die spezifische Thematik ihrer Kultur und die damit verbundenen Einflüsse ein. Weiss bestätigt, dass die ethnische Bindung der zweiten Generation schwächer ausgeprägt ist und dadurch die Traditionsbindungen einem Wandel un-

terliegen (vgl. Weiss, 2007, S. 418). Andererseits verweist Kolinsky auf eine neu gebildete Identität der Migranten und Migrantinnen, bei der sich das Traditionelle und das Neue überlagern und in eine neue Identität münden. Die Bewahrung des Türkischen wird als wichtiger Baustein ihrer Persönlichkeit angesehen (vgl. Kolinsky, 2000, S. 28 f. in Kapitel 4.5 der vorliegenden Arbeit).

5.6.4 Die Selbsteinschätzung der Mädchen

Elina

Elina hat durch eine gescheiterte Liebesbeziehung einen Suizidversuch hinter sich. Die Beziehung ist aufgrund einer Zwangsheirat – seitens ihres Freundes – gescheitert. Sie sieht sich im Nachhinein als eine veränderte Person. Durch ihre traurige Geschichte ist sie ruhiger geworden und gibt der Familie und den Freunden einen größeren Stellenwert in ihrem Leben. Diese Aufwertung der Familie und der Freunde gibt ihr die Kraft, um diese Verletzung zu überstehen. In ihren Ausführungen gibt sie an, dass sie die Traurigkeit einfach auf die Seite schiebt. Hier könnte die Gefahr bestehen, dass sie das Traurige bzw. auch sich selbst an den Rand stellt und die anderen wichtiger nimmt als sich selbst, dass sie sozusagen die anderen vorschiebt – als Schutz und Ablenkung vor ihren eigenen Verletzungen.

IP: Ja, na ja, früher, als ich so 16 war, war ich ein Mensch, der immer nur gelacht hat, immer nur Gaudi hatte, und ja, ich hatte immer Blödsinn, ich war sehr schlimm, war öfter draußen halt, ich hab meinen Bruder nie zugehört, aber nachdem solche Sachen passiert sind, weil ich denke immer so, Familie ist das Wichtigste und wahre Freunde, und was mich traurig macht, das geb ich einfach auf die Seite. (Elina, S. 6, Zeile 298–302)

Elina reflektiert über ihre Vergangenheit und lässt deprimierte Verstimmungen erahnen. Sie gibt an, dass sie sich oft einsam gefühlt hat und sie trotz der Freunde eine gewisse Leere verspürt hat. Ein ausschlaggebender Grund könnte hierfür der frühe Verlust des Vaters sein, den sie nie ganz verkraftet hat, oder eine deprimierte Grundstimmung der Mutter, die sich auf sie übertragen hat. Die Mutter erscheint (wie durch Aussagen von Elina ersichtlich) auch unglücklich über ihre Lage in Wien und spricht davon, wieder in die Türkei zurückzugehen. In ihrer abgebrochenen Ausbildung zur Drogistin fand Elina in den Trainerinnen unterstützende Beraterinnen, deren Ratschläge sie sich zu Herzen nahm.

IP: Ich war auch so ein Mensch, auch wenn ich Freunde in der Umgebung hab, die da sind und sich mit mir treffen wollen, aber ich hab mich immer irgendwie einsam gefühlt,

irgendetwas hat mir immer gefehlt. Halt ich war nicht glücklich. Aber jetzt ist nicht mehr so. Jetzt denk ich immer positiv.

I: Wie hast du das geschafft, das anders zu sehen?

IP: Einfach positiv denken, weil wo ich die Lehre gemacht hab als Drogistin, da hatten wir zwei Trainerinnen. Eine war Türkin und eine war Österreicherin, und mit denen hab ich mich sehr gut verstanden. Ich konnte alles reden mit denen. Und da hab ich immer über das Thema „positiv denken“ geredet, die haben mir sehr viel geholfen, sehr, ich hab dann immer gesagt, wenn was Schlechtes passiert, immer positiv denken, positiv denken, und jetzt hab ich das auch, positiv denken halt. Ich bin jetzt einfach motiviert. Gott sei Dank hab ich diesen Kurs besucht. (Elina, S. 8, Zeile 387–399)

Das Fremdbild, welches die Trainerin – den Aussagen zufolge – von Elina haben könnte, ist eine Person, die nie ihre wahren Gefühle zulässt. Mit Hilfe der Trainerin reflektiert sie über ihre Persönlichkeit, ihre Traurigkeit und deren Verdrängung. Die Fremdeinschätzung durch eine Person, die sie schätzt und respektiert, dürfte sie zu einer Reflexion und eventuell sogar zu einer gewissen Veränderung ihres Verhaltens geführt haben.

IP: Halt meine Trainerin hat gemeint, weil ich war so ein Mensch, was immer gelacht hat und nie seine Gefühle zeigt, auch wenn ich traurig bin. Ich hab nur gelacht und hab immer unterdrückt, dass ich traurig bin, und sie hat dann immer gemeint, äh, ich spür das halt, dass du traurig gewesen bist, dass du das immer unterdrückt hast mit deinem Lachen und Blödeln, dass du immer der Kasperl sein wolltest. Da hatte sie Recht, und sie hat gemeint, ich soll das nicht mehr unterdrücken. Dass ich traurig bin, ich soll das zeigen können, dass ich traurig bin, danach hab ich gesagt, ja okay, das mach ich. (Elina, S. 9, Zeile 436–443)

In ihren Erzählungen über ihren Vater erwähnt sie, dass sie die Trauer über seinen Tod mit niemandem teilt. In dieser Richtung wirkt es, als ob es ihr nicht gelingt, ihre Traurigkeit zu äußern und sich verletzlich zu zeigen. Es scheint, als würde sie sich für ihre Trauer vor ihrer Familie schämen und sich gerne stärker präsentieren, als sie ist.

IP: Halt wenn ich traurig bin über meinen Vater, dann zeig ich das nicht, dass ich weine. Wenn ich alleine bin, weine ich und so weiter, wo wir im Grab waren, kann ich überhaupt nicht weinen. Ich weiß nicht, ich war schon traurig, aber ich will das nicht zeigen, ich will mich stark zeigen. Wie wir im Grab waren, hat die Tante gesagt, geht's dir eh gut und so weiter, da hab ich gleich gesagt, ja, kein Problem. Auch wenn's mir nicht gut geht, sag ich das. Man muss es verkraften können. (Elina, S. 13, Zeile 644–649)

Die Verwandten vergleichen Elina aufgrund ihrer Eigenschaften mit ihrem Vater, was sie freut. Eine Gemeinsamkeit weisen sie angeblich aufgrund ihres helfenden Charakterzuges auf. Elina scheint stolz auf die Gemeinsamkeit mit ihrem verstorbenen Vater zu sein.

IP: Wenn ich mit den Tanten rede, dann sagen sie, dein Vater war so, urlieb, nett, er konnte halt, ich bin genau wie mein Vater, sagen sie mir manchmal. Zum Beispiel, er

konnte auch nicht traurige Menschen sehen, er wollte auch immer helfen. Ja, mein Opa sagt, du bist wie dein Vater, dein Charakter. Das hört sich gut an, da freut man sich, wenn man so was hört. (Elina, S. 13, Zeile 638–642)

Elina erwähnt, dass sie es nicht gerne sieht, wenn Leute in ihrer Umgebung traurig sind. Sie sieht die Probleme der anderen als Kleinigkeiten, die man lösen kann. Eine Vermutung, warum sie keine traurigen Menschen sehen kann, könnte auch in einer dadurch aufkeimenden Konfrontation mit ihrer eigenen Traurigkeit liegen. Eine weitere Vermutung ist, dass sie für die Probleme der anderen eine Lösung sieht, aber für ihre eigenen, mangels ihrer Verdrängung, nicht. Ein Mädchen, das sie zufällig sieht, hat Wunden an der Hand, welche Elina als Wunden durch das Ritzen mit einem Messer erkennt, da sie diese Praktik, selber durchgeführt hat. Sie konfrontiert das Mädchen, spricht sie darauf an und verweist sie darauf, dass es keine Lösung ist, sich zu ritzen. Es hat den Anschein, als würde sie sich selber sehen und durch diesen Spiegelreflex sowohl zu dem Mädchen als auch zu sich selbst sprechen.

IP: Ich weiß nicht, ich kann das irgendwie nicht leiden, wenn andere Leute traurig sind. Ich mag das nicht. Die Menschen, die was in meiner Umgebung sind oder allgemein, sollen einfach nicht traurig sein wegen einer Kleinigkeit, weil das kann man ja lösen. Zum Beispiel, ich war mit einer Cousine unterwegs, und ja wir sind die Rolltreppen runtergegangen, und da hab ich so ein Mädchen gesehen, und sie hat xxx ausgeschaut, sie war halb Türkin und halb Österreicherin, das hab ich dann später erfahren, sie hat sich hier geritzt und so weiter. Ich hab mich auch damals mal geritzt. Danach hab ich halt darüber gedacht und so weiter, dass es nicht das richtig ist, dass es keine Lösung ist. Und wie ich sie so gesehen hab, da hab ich, obwohl ich sie nicht kenne, hab ich sie angesprochen und hab gesagt, wieso machst du so etwas? Mach das nicht, das nützt dir nichts. Das ist keine Hilfe, das ist keine Lösung. (Elina, S. 8, Zeile 358–367)

Im Gegensatz zu ihrem Charakterzug, ihre Traurigkeit zu überspielen und die Heitere zu mimen, steht die Selbstbeschreibung Elinas. Sie bezeichnet sich als schnell aggressiv und wütend. Gleichzeitig wirft sie ein, dass sie diese Eigenschaft nicht mag, da sie damit andere verletzt. Das Ritzen könnte somit ein Ventil für ihre innere Wut und Aggressivität geworden sein. Mit dem Messer verletzt sie sich selbst, sie lässt ihre Wut und ihre Aggression an sich selbst aus, und damit betrifft es die anderen nicht mehr. Den Schmerz, den sie nicht zeigen kann, bringt sie möglicherweise mit dem Ritzen zum Ausdruck. Ihrer Ansicht nach halten die Personen um sie herum ihre starken Gefühle, ihre Traurigkeit, Wut und Aggressivität nicht aus. Möglicherweise fällt Elina die Regulierung ihrer Gefühle schwer. Einerseits möchte sie sie gerne ausdrücken, andererseits erscheinen sie ihr eventuell zu heftig, sodass sie meint, die anderen würden das nicht aushalten.

IP: Ich weiß nicht, ich bin ein Mensch, der sehr schnell, ich bin sehr aggressiv.

I: A ja?

IP: Egal, auch wenn es eine Kleinigkeit ist oder so.

I: Wie zeigt sich das? Was fühlst du dann?

IP: Traurig. Ich schrei rum. Ich lass Wut gleich raus. Aber da brech ich denjenigen das Herz, das mag ich nicht. . . . ich hasse das, wen ich jemanden beleidige.

...

I: Beschreibe mal wie, das abläuft, wenn du wütend bist.

IP: Ich geh nur auf andere zu, ich schrei und zeige, dass ich wütend bin.

(Elina, S. 11 f., Zeile 547–558)

In ihrer Selbstbeschreibung differenziert Elina, ob es sich um ein Bewerbungsgespräch handelt oder nicht. Anstatt sich als zielstrebig zu beschreiben, was sie in einem Bewerbungsgespräch sagen würde, geht sie auf ihre sozialen Fähigkeiten ein und beschreibt sich als positiv denkenden Menschen.

I: Wie würdest du dich mir gegenüber beschreiben, wie du bist?

IP: Kein Bewerbungsgespräch (lacht).

I: Nein.

IP: Da sag ich, ich bin zielstrebig und so.

...

IP: Mir kann man vertrauen. Ich kann gut zuhören, komm mit jedem klar, bin ein Mensch, der positiv denkt. Ja. Mir fällt sonst nichts ein. Ich liebe das Leben, bin motiviert. Mehr fällt mir nicht ein.

I: Was sind deine Talente?

IP: Talente. Na ja, manche sagen, dass ich eine gute Stimme habe, obwohl ich das nicht so sehr empfinde, ganz normal. Ich liebe tanzen. Ich kann gut schwimmen. Ich kann gut Fußball spielen. Das wars. (Elina, S. 14, Zeile 690–704)

Auf die Frage, was Elina einem 14-jährigen Mädchen raten würde, gibt sie an, dass diese in erster Linie mehr für die Schule lernen sollte. Sie sieht die Ausbildung als wichtigen Schritt für eine erfolgreiche Zukunft und dass sie die Liebe auf die Seite stellen soll. Dieser Ratschlag spiegelt genau das Gegenteil von Elinas bisheriger Laufbahn. Es hat den Anschein, als würde sie reflektieren, was auch für sie vernünftig gewesen wäre.

I: Was würdest du zum Beispiel einem Mädchen sagen, das 14 Jahre alt ist und noch nicht so genau weiß, was auf es zukommt? Wie es weitergehen soll mit der Schule, Liebe usw. Also was würdest du einer 14-Jährigen aus deiner Perspektive mit 18 Jahren raten?

IP: Also sie soll mehr für die Schule lernen, mehr für die Schule lernen soll, weil's für die Zukunft wichtig ist, dass sie was in der Hand hat, deshalb eine Ausbildung, dass sie was Gescheites machen soll aus ihrem Leben. Liebe wird sie schon irgendwann, den Richtigen wird sie schon irgendwann finden, Liebe soll sie mal auf die Seite geben und die Schule machen. Auch wenn sie schon einen Freund hat mit 14, soll sie sich eher auf die Schule konzentrieren. Aus mir könnte auch eine Pädagogin werden (lacht).

(Elina, S. 10, Zeile 471–479)

Ihre Prioritäten im Leben sind ganz klar ihre Familie, ihre Ausbildung und ihre Freunde. Aus ihrer eigenen, schlimmen Erfahrung heraus wünscht sie sich, dass ihre Familie weiterhin immer zu ihr steht, egal, was passiert.

I: Was ist dir in deinem Leben wichtig?

IP: Meine Familie, meine Ausbildung und meine wahren Freunde. Dass meine Familie zu mir steht, auch wenn was Schlimmes ist, dass sie zu mir stehen.

(Elina, S. 16, Zeile 760–762)

Sükran

Sükran beschreibt sich als hilfsbereite und gesellige Person und bezeichnet sich als nicht hochnäsig. Ihre Hilfsbereitschaft spiegelt sich auch in der Ergreifung einer auf soziale Berufe ausgerichteten Ausbildung wieder und könnte auch im Zusammenhang mit ihrem starken Religionsbezug stehen.

I: Wenn du dich jetzt mir gegenüber beschreiben willst, ich kenn dich ja leider noch nicht so gut, wie würdest du dich beschreiben mir gegenüber?

IP: Halt. Ich helfe gerne Menschen und, na ja, ich bin nicht so hochnäsig halt, hochnäsig, und (Pause) ich liebe halt, ahm, Zeit mit meinen Freunden zu vertreiben und ja (Pause).

(Sükran, S. 2, Zeile 48–51)

Eine große Veränderung in ihrem Leben ergab sich in der zweiten bzw. dritten Hauptschulklasse, als sie von einem ruhigen und zurückgezogenen Mädchen zu einer geselligen und munteren Klassenkameradin wurde. Diese Veränderung hat Sükran aktiv vorangetrieben, indem sie sich nach einer längeren Aufwärmphase mit den Personen in der Schule angefreundet hat. Diese längere Phase, in der sie eher kontaktarm gelebt hat, könnte auch mit der zuvor erlebten Abgeschlossenheit ihres Aufwachsens zusammenhängen. Das Tragen ihres Kopftuchs, welches sie mit dem Übergang in die Hauptschule begann zu tragen, könnte (wie bei Kumru) einen Einfluss auf die anfängliche Distanz zu den MitschülerInnen genommen haben. Sükran scheint mit ihrer Wandlung zu einer integrierten Person im großen Freundeskreis sehr zufrieden zu sein.

I: Wenn du so zurückdenkst an deine Kindheit, was fällt dir da ein, an was erinnerst du dich da?

...

IP: Halt. Früher war ich so zurückgezogen, war ich ruhiger und hab, ich hatte nicht so viel Kontakt zu anderen Menschen und so. Das hat sich alles später halt entwickelt, so um zweiten Hauptschule, dritten Hauptschule. Bis dahin war ich die Bravste in der ganzen Familie.

I: Ja.

IP: Danach hat sich halt alles geändert.

I: Was war der Auslöser dafür, glaubst du?

IP: Ich glaube, Freundes halt, ich hatte nicht so viele Freunde, und danach, ich hatte einfach Freunde, und dann sind die Freund von denen auch noch dazugekommen, und dann hat sich mein Freundekreis vergrößert, das war, glaub ich, der Auslöser.

I: Und die Gruppe hat viel gemeinsam gemacht?

IP: Ja, in den Mittagspausen, nach der Schule, vor der Schule (lacht). Wir haben uns immer früher getroffen, und wir haben halt geplaudert, und wir haben gewartet, bis alle da waren.

I: Und warum glaubst du, dass du vorher brav warst und nachher nicht mehr brav?

IP: Halt ich glaub, das hat mit dem Freundekreis zu tun. Weil, eigentlich auch mit mir. Weil ich war früher irgendwie zurückgezogen, und da hatt ich auch keinen Kontakt zu anderen Menschen, und als ich mich ein bisschen mit den Leuten, halt ich sag mal, aufgewärmt hab, hab ich halt mehr Freunde gehabt, und ich war nicht mehr wie früher, ich war nicht mehr zurückgezogen.

I: Und hat deine Familie das auch akzeptiert?

IP: Ja, ja (lacht). (Sükran, S. 3, Zeile 99–122)

Sükran hat als Kind viel Zeit mit ihrer Mutter und ihren älteren Brüdern verbracht. Mit anderen Leuten bzw. Kindern hat Sükran kaum Kontakt gehabt. Sükran fühlt sich selber als Mädchen, versteht aber zeitweise die Mädchen nicht und fühlt sich in der Gesellschaft von Burschen besser aufgehoben. Sie führt das auf den vielen Kontakt mit ihren Brüdern in ihrer Kindheit zurück.

I: Und die Zeit davor, wie hast du die erlebt?

IP: Halt. Davor war ich, da hatt ich halt auch nicht so viele Freunde und so. Wir waren alle noch klein, und wir konnten nicht so oft rausgehen. Aber halt wenn es schön, wenn es wie heute so schönes Wetter gab, hat uns die Mama immer rausgebracht in den Park zum Spielen. Weil ich zwei ältere Brüder hab, kann ich mit Jungs mehr besser umgehen als mit den Mädchen, obwohl ich selber ein Mädchen bin, verstehe ich selber die Mädchen manchmal überhaupt nicht. Ich gehe, kann mit Jungs besser umgehen als mit Mädchen, ich versteh nicht, warum.

I: Findest du, was ist der Unterschied, wenn du das so feststellst zwischen den Jungs und den Mädchen?

IP: Na ja, die Mädchen sind bissl zickiger als die Jungs, wenn man, ich zum Beispiel, mit den Jungs Späße mache, die verstehen das, und die lachen da mit, aber bei Mädchen ist das nicht so, die halt, manche, ein paar lachen davon mit, und die anderen sind gleich angefressen, sind böse, obwohl die das auch wissen, dass es nur ein Spaß ist, aber trotzdem sind sie, fühlen die sich halt betroffen, deswegen kann ich mit den Mädchen überhaupt kaum Spaß haben.

I: Sind in deinem Freundekreis dann mehr Jungs als Mädchen?

IP: Na ja, schon. (Sükran, S. 4, Zeile 125–141)

Sükrans Talente sind im kreativen Bereich beheimatet. Sie zeichnet – laut eigenen Angaben – sehr gut und singt gerne.

I: Was würdest du sagen, dass deine Talente sind?

IP: (Lacht). Na ja, mhm, ich kann sehr gut zeichnen, und wenn wir unter Freunden sind und so eine Freundin spielt Gitarre, und ich singe meistens . . .

I: Das heißt, du bist sehr kreativ mit Zeichnen und Singen?

IP: Ja, ja. Und jetzt in letzter Zeit hab ich ein kurdisches Lied gesungen in der Klasse, jetzt öfter mehrmals, und jetzt hat es jeder auswendig gelernt und singen mit mir mit (lacht).

...

IP: . . . das hab ich so in einer Serie gehört, und das hat mir gefallen, und ich hab das dann gelernt und gesungen, und jetzt singt jeder mit. Es ist auch irgendwie ein Liebeslied, deswegen, glaub ich, singt jeder mit. (Sükran, S. 9, Zeile 382–397)

Kumru

Die 14-jährige Kumru beschreibt sich selbst als höfliche und lebhaft Person, die meist fröhlich ist. Sie nimmt jedoch ihre Pflichten und ihre Verantwortung sehr ernst.

I: Wie würdest du dich mir gegenüber beschreiben?

IP: Na ja, ich bin eigentlich nett, höflich, hilfsbereit. Ich find halt, dass ich irgendwie, ich sehe mich so am so 100-prozentige Power und Energie und so, irgendwie halt lebhaft und auch immer schon meistens eher fröhlich. So würde ich mich halt beschreiben. Und dass ich schon irgendwie sorgsam bin und dass ich meine Pflichten schon irgendwie, da lege ich schon einen großen Wert drauf, dass ich alles schon gemacht habe und alles auch wirklich mache und richtig mache. Ich bin auch verlässlich und auch immer so ordentlich, engagiert. (Kumru, S. 11, Zeile 518–524)

Kumru befindet sich als schauspielerisch talentiert, und es macht ihr Spaß, andere davon zu überzeugen bzw. vor einem Publikum zu sprechen. Dieses Talent nützt sie zwar in der Schule bei Referaten, aber im Freizeitbereich nicht, da sie keine Chance für sich sieht, mit ihrem Kopftuch an Theateraufführungen als Schauspielerin zu agieren.

I: Was sind deine Talente und Begabungen?

IP: Ich weiß nicht genau, na ja, also ich mag schon schauspielern. Das mag ich und glaub schon, auch ich, dass ich da talentiert bin, und ich glaub auch, dass ich, wenn ich irgendwas mache, überzeugen kann oder wenn mir jetzt irgendwer eine Aufgabe geben würde, dass ich so und so viele Produkte in kurzer Zeit verkaufen muss, glaub ich, bin ich auch sicher, dass ich alle verkaufen könnte (lacht). Ich weiß nicht, aber ich glaub schon, dass ich Leute überzeuge, dass hab ich schon einige Male gemacht . . . Ich mag auch vor dem Publikum reden, mag ich schon auch sehr. Deshalb mag ich auch Schauspiel, da muss man ja auch vor dem Publikum, da darf man auch nicht aufgeregt sein, man muss das schon gut machen, und das mag ich schon eigentlich. (Kumru, S. 11, Zeile 525–535)

Kumru interessiert sich sehr für Geschichte und kritisiert die Darstellung der Osmanen im schulischen Geschichtsunterricht. Obwohl ihr die Leute, die im Zweiten Weltkrieg ermordet wurden, sehr leid tun, was sie immer wieder betont, bezweifelt sie doch die große Anzahl der Opfer. Diese Abschwächung der Opferanzahl trotz ihres Mitleids für die Betroffenen drückt vermutlich ihre Unzufriedenheit aus, dass dieser Thematik im Geschichtsunterricht so viel

Wert beigemessen wird. Sie wünscht sich, dass die Aufmerksamkeit mehr der gegenwärtigen Politik in Israel und Palästina gewidmet wird, wo gegenwärtig so viele Menschen leiden.

IP: . . . ich interessiere mich irgendwie, weiß nicht, schon auch für Geschichte oder so, aber, na ja, es ist immer so anders, weil zum Beispiel in Türkei in den Schulen werden meistens die Osmanen als schlecht bezeichnet, aber ich bin ja auch dagegen, dass man nicht alles aus den Geschichtsbüchern lernt, weil ich hab auch meine eigene Meinung. Ich weiß nicht, was andere denken, aber ich denk halt so, dass nicht alles, was in den Geschichtsbüchern steht, genauso abgelaufen ist, es könnte, na ja, auch oder irgendwie in der Schule, da haben wir ja auch, in der Vierten waren wir auch in Mauthausen. Okay, diese Leute haben mir schon sehr leid getan, aber ich weiß, na ja okay, ich hab auch mal ein Buch gelesen über einen jüdischen Jungen, der auch halt noch so im Zweiten Weltkrieg da irgendwie halt so gestorben ist, ja schlecht, okay, das hat mir schon leid getan, aber ich glaub nicht, dass wirklich so viele Menschen da gestorben sind . . .
(Kumru, S. 16, Zeile 776–786)

Weiters erfasst sie leidenschaftlich die Situation der Palästinenser, die sie von der Welt als vergessen ansieht. Ihre Zweifel bezüglich der Menschenmassen, die im Zweiten Weltkrieg umkamen, stellt sie der gegenwärtigen, für sie sehr grausamen Situation ihrer Glaubensbrüder- und -schwestern im Nahen Osten gegenüber. Sie sieht die Muslime und Musliminnen als gegenwärtige Opfer der Israelis und erklärt, dass sie sich für sie einsetzen möchte und ihre Familie regelmäßig Spendengelder für die Betroffenen sendet.

IP: . . . weil in Palästina, da sind die ganzen Menschen, die überhaupt leiden und denen wen, irgendwo in Haiti gabs ja dieses Erdbeben, und sofort jeder, sofort wirklich jedes Land, und die Angelina Jolie hat das gemacht und der hat das gemacht und die hat das gemacht, urviele Spenden wurden gesammelt, okay, das finde ich schon sehr schön, das finde ich schon wirklich vorbildhaft, dass da so was gemacht wird für diese Leute. Was ist dann mit den Palästinensern? Das ist schon seit Jahren so, finde ich, und die leiden schon die ganze Zeit, und keiner sagt irgendwas, jeder schaut denen einfach zu, wie sie sterben. Und das macht ja auch irgendwie, das macht ja auch Israel.
(Kumru, S. 16, 795–801)

Kumru gibt an, dass sie später etwas für die muslimische Bevölkerung in Not und Bedrängnis unternehmen möchte. Sie sieht den Sinn darin, sich für ihre Glaubensgemeinschaft einzusetzen und den Menschen in Not beizustehen.

IP: . . . aber später will ich schon auch noch was dafür machen, weil das sollte ich auch, ich denke auch, weiß nicht, also wenn ich wenigstens irgendwas, irgendwas für die Menschen mache oder machen kann, dann denke ich, dann habe ich wenigstens nicht umsonst gelebt. . . . Ich glaub ja auch, dass ich nicht umsonst irgendwie lebe und wenigsten irgendwas bewirke, vielleicht nicht viel, aber wenigstens irgendwas gemacht hab, damit ich wenigstens meine Pfl, ich denke schon, dass jeder irgendwie versuchen sollte, nicht nur da in Palästina, sondern überall, wo es so was gibt, irgendwas zu ändern.
(Kumru, S. 18, Zeile 873–880)

Sedef

Auf die Frage hin, wie sich Sedef selbst beschreiben würde, meint sie, dass sie sich mit fast jedem versteht, sportlich ist, und wenn sie andere Personen nervt, dann denkt sie, dass sie ihr das sagen würden. Sie beschäftigt sich in dieser Aussage stärker mit dem, wie sie auf andere wirkt oder wirken könnte, als mit ihrer eigenen Persönlichkeit. Das könnte jedoch möglicherweise auch an ihrem Alter von 13 Jahren liegen.

IP: Ich kann mich mit jedem fast verstehen. Ich weiß auch nicht, wenn ich jemanden so nerve, aber ich denke nicht, wenn schon, dann sagen sie es mir auch, du nervst, aber bis jetzt hat mir das keiner gesagt. Ich bin sportlich. Ja, was noch? Keine Ahnung.
(Sedef, S. 3, Zeile 108–110)

Vergleich der Aussagen über die Selbsteinschätzung der Mädchen

Elina schätzt sich selber ruhiger ein als noch vor einiger Zeit. Durch ihren Suizidversuch haben ihre Familie und ihre FreundInnen einen höheren Stellenwert bekommen. Das Zusammenhalten und in schwierigen Zeiten füreinander da sein sind für sie sehr wichtig. Vor diesem Ereignis war sie viel unterwegs und immer sehr lustig aufgelegt, und trotzdem hat sie sich innerlich einsam und traurig gefühlt. Gölblol beschreibt bei Frauen ein unerträgliches Spannungsgefühl zwischen Anforderungen der Eltern und der Herkunftskultur sowie der westlichen Welt und ihren Anforderungen, wodurch sich das Selbstbild keiner stabilen Entwicklung unterziehen kann (vgl. Gölblol, 2007, S. 50 in Kapitel 4.4.1 der vorliegenden Arbeit). Sie hat es aus eigener Kraft geschafft, mit dem Ritzen aufzuhören und sich klar zu werden, dass es ihr nicht weiterhilft, sich selbst zu verletzen. Erikson erwähnt den Begriff der Identitätsdiffusion, bei der Jugendliche in ihren aufgezwungen Rollen nicht zurechtkommen und es unter anderem zu psychotischen Episoden kommen kann. Hier handelt es sich zum Beispiel um eine beunruhigende Unfähigkeit, sich für eine Berufsidentität zu entscheiden, was sich in diesem Fall bei Elina bestätigt (vgl. Erikson, 1973, S. 110 in Kapitel 4.4.1 der vorliegenden Arbeit). Eine Eigenschaft, die sie mit ihrem Vater teilt, ist neben der lieben und netten Art die hilfsbereite Ader, da sie keine traurigen Menschen sehen kann und ihr Vater das auch nicht konnte. Ihr Sinn für Gerechtigkeit kommt zum Ausdruck, wenn sie beschreibt, wie sie in der Schule ein türkisches Mädchen gegenüber einem türkischen Jungen verteidigt. Eine Situation, in der sie Partei für das schwächere Gegenüber ergreift, da sie sich eventuell damit identifizieren kann, wie es ist, die Sprache noch nicht so gut zu beherrschen und wo fremd zu sein (siehe Kapitel 5.4 „Schule und Ausbildung“). Auf der anderen Seite beschreibt sie sich als schnell aggressiv und wütend, was

ihr nicht gefällt, da sie niemandem Leid zufügen will. Erikson bezeichnet die Adoleszenz als eine Phase mit vermehrten Konflikten und einer scheinbaren „Labilität der Ichstärke“, aber auch als „hohes Wachstumspotential“ (Erikson, 1973, S. 144 in Kapitel 4.4.1 der vorliegenden Arbeit). Mummendey bestätigt, dass es im mittleren Jugendalter zu ausführlicheren Selbstbeschreibungen sowie zu der Erkenntnis kommt, „daß man selbst gleichzeitig positiv und negativ zu bewertende Merkmale besitzt oder daß man in Situation A anders ist als in Situation B“ (Mummendey, 2006, S. 102 in Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit). Weiters sieht sich Elina als authentisch, vertrauenswürdig, als gute ZuhörerIn, die die Eigenschaft besitzt, mit jedem klarzukommen, als positiv denkend und motiviert sowie das Leben liebend. Als Talente führt sie an, dass sie eine gute Stimme besitzt sowie gut tanzen, schwimmen und Fußball spielen kann. Die Ausbildung scheint jedoch ein wunder Punkt zu sein, da sie es bis dato nicht geschafft hat, ihr Ziel zu erreichen. Mögliche Gründe hierfür könnten ihre Entscheidungsunfähigkeit, mangelndes Durchhaltevermögen und fehlende Unterstützung seitens der Mutter sein. Bei Elina scheint sich die Selbstfindung noch im Prozess zu befinden, da sich ihr adoleszentes Verhalten beispielsweise in der Rebellion gegen das Lernen, die von der Mutter als wichtig befundene Glaubenslehre oder die mangelnde Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf ihre berufliche Ausbildung widerspiegelt.

Sükran bezeichnet sich, wie Elina und Kumru, als hilfsbereit und darüber hinaus als gesellig und am Boden geblieben. Eine große Veränderung ergab sich bei ihr im Alter von zirka 12 Jahren, als sie Zugang zu einem großen Freundeskreis erhielt und daraufhin ihr zurückgezogenes und ruhiges Leben aufgab. Ihre Talente liegen ebenfalls – wie bei Elina – im Singen und zusätzlich im Zeichnen. Die Kommunikation mit Jungen fällt Sükran leichter als mit Mädchen, da Letztere ihrer Ansicht nach schneller zickig werden und nicht so viel Spaß verstehen bzw. schnell beleidigt sind. Sükran wirkt sehr zielstrebig und hat große Pläne für ihre berufliche Zukunft. Motivierend hierfür scheinen ihre KlassenkameradInnen zu sein, mit denen sie ein ausgezeichnetes Verhältnis hat. Die Eltern erweisen sich in dieser Hinsicht gleichfalls als sehr unterstützend, indem sie Sükran für die Schule Zeit geben und den Wert der Ausbildung erkennen. Sükrans hilfsbereite, soziale und religiöse Einstellung könnte sich auch in ihrer Berufswahl zur Krankenschwester bzw. Krankenpflegerin widerspiegeln.

Kumru bezeichnet sich als lebhaft, fröhlich, ordentlich und sorgsam ihren Pflichten und Verantwortungen nachgehend sowie als nett, hilfsbereit, engagiert und energiegeladent. Sie besitzt schauspielerisches Talent, Überzeugungskraft und redet gerne vor Publikum. Ihre Interessen

liegen in der Geschichte und hier vor allem im Israel-Palästina-Konflikt. In dieser Hinsicht zeigt sie sich solidarisch mit ihrer Glaubensgemeinschaft und möchte sich später für die leidenden Menschen einsetzen, um ihrem Leben einen tieferen Sinn zu verleihen. Piaget meint hierzu, dass Jugendliche sich mit abstrakten und theoretischen Dingen beschäftigen und Theorien für eine neue Organisation der Gesellschaft entwickeln. Die Empfindungen können an abstrakte Ideale und nicht mehr nur an Menschen geheftet werden (vgl. Ginsburg & Opper, 1982, S. 256). Kumru hat ebenfalls konkrete Pläne, was ihre weitere berufliche Ausbildung betrifft, trotzdem berechnet sie Unvorhersehbares in ihre Entscheidungen mit ein. Hier könnte wiederum die Theorie des adoleszenten Denkens von Piaget passen, dass Jugendliche dem Möglichen Vorrang gegenüber der Realität einräumen (vgl. Ginsburg & Opper, 1982, S. 254). Sehr selbstbewusst reagiert sie auf die Diskriminierungen der Lehrpersonen und will sich davon nicht unterkriegen lassen. Sie weiß um ihre Intelligenz, und die Mutter scheint sie in diese Richtung zu unterstützen.

Sedef gibt wie Elina an, dass sie sich mit fast jedem gut versteht, sportlich ist und noch keine Rückmeldung ihrer FreundInnen bekommen hat, dass sie nervig wäre. In dieser Hinsicht bestätigt Mummendey, dass das Interesse, was andere, als wichtig angesehene Personen, über einen denken, wach wird und auch das perspektivische Denken und die Fähigkeit zur Empathie ausgebildet werden (vgl. Mummendey, 2006, S. 102 in Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit). Erikson ist überzeugt, dass in diesem Stadium der Jugendliche an sich „darauf konzentriert [ist] herauszufinden, wie er, im Vergleich zu seinem eigenen Selbstgefühl, in den Augen anderer erscheint und wie er seine früher aufgebauten Rollen und Fertigkeiten mit den gerade modernen Idealen und Leitbildern verknüpfen kann“ (Erikson, 1973, S. 106 in Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit).

5.6.5 Die Vorbilder der Mädchen

Elina

Elina bewundert gewisse Eigenschaften. Ihre Mutter möchte jedoch – im Gegensatz zu ihr – arbeiten gehen und Geld verdienen, um auf eigenen Beinen zu stehen. Ihre Ausbildung nennt sie wieder als wichtiges Ziel auf ihrem Weg. An ihrem Cousin schätzt und bewundert sie, dass dieser seine schulische Ausbildung abgeschlossen hat und eine gute Stelle bei einer Baufirma hat, seinem Hobby nachgehen kann und schon verheiratet ist.

I: Hm. Was möchtest du genauso machen wie dein Papa oder wie deine Mutter?

IP: Von meinem Papa weiß ich nicht. Von Mutter her, ich würd gern so schöne gute Sachen kochen können. Immer korrekt sein können. Ich würd halt nicht so wie sie, aber halt arbeiten.

I: Was möchtest du in deinem Leben anders machen als deine Mutter?

IP: Sie geht ja nicht arbeiten, also ich würd arbeiten gehen, Geld verdienen, auf eigenen Füßen stehen können, das macht sie aber, das würde ich auch gerne.

I: Welche Vorbilder hast du?

IP: Vorbilder. Eine gute Ausbildung, aber als Vorbild, derzeit keinen eigentlich. Ich nehm mir eigentlich gar keinen als Vorbild, dass ich meine Ausbildung mache, kein Vorbild.

I: Gibt es jemanden, den du bewunderst in der Lebensweise?

IP: Ja, meinen Cousin. Ja. Der hat die Schule fertig gemacht, ja, er ist schon verheiratet, macht sein Hobby halt, geht Fußball spielen, geht arbeiten, Geld verdienen, ist glücklich halt . . . Er ist Architekt, glaub ich, er arbeitet bei der Firma PORR, sie zeichnen halt Häuser, das hat er fertig gemacht. (Elina, S. 16, Zeile 765–779)

Sükran

Sükran hat für sich keine Vorbilder bzw. Personen, die sie in ihrer Lebensweise bewundert. Sie strebt danach, aus ihrer Zukunft etwas Gutes zu machen und etwas zu erreichen, und ist stolz auf ihre Persönlichkeit und möchte mit niemandem tauschen.

I: Welche Vorbilder hast du in deinem Leben?

IP: Na ja, Vorbilder. Viele Jugendliche nehmen sich für sich Vorbilder. Sänger oder Schauspieler oder so. Aber ich will, dass ich halt für mich, für meine Zukunft etwas Gutes machen kann, etwas erreichen kann und nicht nach halt in irgendwelchen Personen so werden wie sie, ich will einfach ich selber sein . . .

I: Gibt es jemanden, den du in der Lebensweise bewunderst, so wie du auch gern sein möchtest?

IP: Nein. Nein, hab ich nicht. Weil warum soll ich jemand anderer sein wollen, weil ich kann ja ich selber sein. (Sükran, S. 13, Zeile 583–594).

Sükran möchte später einmal ihre Kinder genauso unterstützen, wie sie von ihren Eltern unterstützt und gefördert wird. Ihre Eltern sind für sie jederzeit da und versuchen alles für die Kinder zu erreichen. Diese enge Beziehung in der Familie schätzt Sükran sehr.

I: Was möchtest du denn in deinem Leben genauso machen wie deine Eltern?

IP: Na ja, halt die Familie. Weil die Beziehung zu der Familie, weil wir sind so eng, egal, was ist, egal, was passiert, mein Vater unterstützt uns, meine Mutter auch genauso. Wenn wir was brauchen, sind sie für uns immer da. Und ja, wenn uns was fehlt, dann versuchen die das zu vervollständigen. Ja, ich hoffe, ich werde das auch für meine Kinder machen. (Sükran, S. 13, Zeile 567–571)

Im Unterschied zu ihren Eltern legt Sükran wert darauf, eine Ausbildung abzuschließen, da sie bei ihren Eltern gesehen hat, wie schwer es ist, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Ihr

Vater hat sich in der Arbeit weitergebildet, indem er gewisse Prüfungen gemacht hat. Ihre Mutter hat aufgrund der Kindererziehung keinen Beruf ausgeübt. Sükran ist von der aufopfernden Liebe sowie der ständigen Präsenz der Mutter für die Familie beeindruckt.

I: Und was möchtest du in deinem Leben anders machen als sie?

IP: Die Ausbildung. Weil der Vater ist hierhergekommen, und nach einiger Zeit hat er sich eh bei seinem, ahm, Arbeit weitergebildet, und danach hat er halt Prüfungen und so gemacht. Aber die Mama, weil wir alle klein waren, konnte sie nicht, sie wollte uns nicht uns in irgendeinen Kindergarten lassen und zur Arbeit oder so gehen, weil sie wollte immer für uns da sein und wenn wir etwas brauchen und wenn uns etwas fehlt.

. . . jetzt geht sie seit zwei Jahren arbeiten. Meine Mutter, sie war für uns immer da. (Sükran, S. 13, Zeile 572–582)

Ein wichtiges weibliches Vorbild scheint für Sükran ihre Lehrerin in der Schule zu sein, da sie diese auch als zweite Mutter bezeichnet. Im Unterschied zu ihrer Mutter, die keine (Aus-) Bildung hat, ist die Lehrerin eine Frau, die in dieser Hinsicht möglicherweise eine Vorbildwirkung für Sükran aufweist und eine wichtige Ratgeberfunktion für sie einnimmt.

IP: ... Sie ist für mich wie eine zweite Mutter. (Sükran, S. 5, Zeile 181)

Kumru

Für Kumru ist ihre Mutter ein Vorbild sowie Personen in ihrer Umgebung, die eine Ausbildung abgeschlossen haben und ein religiöses Leben führen. Insbesondere die Menschen, die ihre Religion aus dem Herz heraus leben, bewundert Kumru sehr.

I: Welche Vorbilder hast du?

IP: Na ja, Vorbild ist mal meine Mutter, und ich meine, ich kenne auch ein paar erfolgreiche Personen in meiner Umgebung, okay, das sind auch meine Vorbilder, ich will ja auch irgendwie erfolgreich sein.

I: In welcher Hinsicht sind denn diese Personen erfolgreich?

IP: Zum Beispiel wegen der Ausbildung, und auch wegen der Lebens- oder Religion, weil sie sehr viel tun für die Religion. Diese Leute sind auch meine Vorbilder.

I: Gibt es jemanden, den du in der Lebensweise bewunderst oder wie du auch gerne sein möchtest?

IP: Na ja, ich weiß nicht, ahm, zum Beispiel, okay, im Fernsehen sehe ich ja auch einige Leute, die wirklich sehr, sehr, sehr religiös sind, und die sind schon noch normale Menschen, aber die haben, da muss man wirklich, sehr, sehr selbst vom Herzen, es gibt ja auch Leute, die nur so machen, damit andere Leute sie bewundern, aber die das wirklich vom Herzen machen, die wirklich das für Gott machen. Die haben besondere Eigenschaften, wenn sie einen Menschen anschauen können, die wissen sofort, was der gerade denkt und wie der ist. Sie können dann noch, sie spüren auch einiges, was man nicht begreifen kann. (Kumru, S. 20 f., Zeile 1014–1029)

Die Mutter prägt Kumru auch in Bezug auf ihre Religiosität und ihren Ordnungssinn. Der Vater dient ihr als Vorbild aufgrund seiner großen Belesenheit. Das Einzige, was Kumru anders machen würde als ihre Mutter, ist, später als diese zu heiraten.

I: Was möchtest du in deinem Leben genauso machen wie deine Eltern? Wie deine Mutter oder dein Vater?

IP: Ich glaub schon, das Religiöse will ich genauso machen wie meine Mutter, weil sie legt auch einen großen Wert drauf. Und sonst auch irgendwie die Ordnung, weil sie ist sehr ordentlich, auch pünktlich, ordentlich. Okay, pünktlich, das fehlt bei mir. Und bei meinem Vater, der liest sehr, sehr viele Bücher. Der hat so viele Bücher, ich weiß nicht mal, wie viele Bücher der hat. Und der kauft sich jedes Mal ein neues Buch und liest das und legt's auf die Seite, manchmal schaut er schon mal wo nach oder so, ja lesen, aber er liest zu viel.

I: Was möchtest du anders machen als deine Eltern?

IP: Hm. Ich weiß es nicht so genau. Hm. Na ja, wie meine Mutter zum Beispiel, die hat mit 20 oder 19 geheiratet, das will ich nicht. Ich will erst später. Mit 23 oder 24, und eigentlich nur das will ich. (Kumru, S. 20, Zeile 1002–1013)

Sedef

Auf die Frage nach ihren Vorbildern gibt Sedef wieder, dass sie keine besitzt, weil es in jedem Leben etwas Negatives gibt. Damit könnte sie auch meinen, dass nach außen hin vielleicht vieles perfekt scheint, aber alle im Leben mit gewissen Problemen zu kämpfen haben, bzw. für sie kein Ideal existiert.

IP: Nein, eigentlich nicht. Also von jedem Leben ist irgendetwas schlecht daran, finde ich (Sedef, S. 3, Zeile 152)

Da sie ihre Schwester als wichtige Ratgeberin in schulischen Dingen erwähnt hat, könnte diese eine gewisse Vorbildfunktion für Sedef erfüllen. Ebenso ihre Mutter, die sie nicht zwingt, ein Kopftuch zu tragen, und sie äußert, dass sie das auch einmal so machen möchte.

IP: Sie hat gesagt, das ist dein Wahl, ich darf dich nicht dafür zwingen. Das werde ich genauso bei meinen Kindern auch nicht machen. (Sedef, S. 3, Zeile 148 f.)

Zusammenfassung der Aussagen über die Vorbilder der Mädchen

Elina bewundert die Kochkenntnisse sowie das korrekte Verhalten ihrer Mutter. Was sie anders als die Mutter machen möchte, betrifft das Arbeiten, das Geldverdienen, um auf eigenen Beinen stehen zu können. Ihren Cousin bewundert Elina sehr, denn dieser hat die HTL abgeschlossen, arbeitet in einer Baufirma, ist verheiratet und kann seinem Hobby nachgehen. Er hat ein

geregeltes Leben und wirkt auf sie sehr glücklich. Sükran nennt keine Vorbilder für sich, sie möchte nur sie selbst sein und Gutes in ihrer Zukunft bewirken. Ihre Eltern bewundert sie in der Hinsicht, wie sie die Geschwister und sie selbst bedingungslos unterstützen, das möchte sie ihren Kindern einmal genauso weitergeben, und ihre Lehrerin schätzt sie als wichtige Ansprech- und Ratgeberperson. Wie Elina möchte Sükran auch eine bessere Ausbildung erreichen als ihre Eltern. Kumrus Mutter leistet ihr Vorbildfunktion durch ihre religiöse Art und ihren Ordnungssinn und ihr Vater durch seine Belesenheit. Was sie anders machen würde als ihre Mutter, betrifft das spätere Heiraten. Weiters bewundert sie wie Elina Personen in ihrer Umgebung, die eine gute Ausbildung abgeschlossen haben und ein tief religiöses Leben führen. Sedef gibt an, dass sie keine Vorbilder hat, aber in gewisser Weise könnte sie in ihrer Mutter ein Vorbild sehen, da sie angibt, diese hat sie nie dazu gezwungen, ein Kopftuch zu tragen, und das möchte sie später genauso machen. Die Schwester, die sie oft um Rat bittet, könnte in dieser Hinsicht auch ein Vorbild für Sedef sein. Das bedeutet, die Mutter und im weitesten Sinn die Eltern bzw. in einem Fall die Schwester sind für die Mädchen wichtige Vorbilder sowie eine Lehrerin und ein Cousin. Allgemein werden von den Mädchen Personen genannt, die beruflich und privat erfolgreich sind. Ein Mädchen erwähnt zusätzlich Menschen die ihr Leben der Religion widmen als bewundernswerte Personen.

5.6.6 Die Zukunftspläne und Träume der Mädchen

Elina

Elina geht davon aus, dass sie in spätestens fünf Jahren einen Verlobten haben wird und für ihre Familie und ihre Mutter sorgen wird. Ihre Träume sind eine schöne Wohnung, auf eigenen Beinen stehen sowie einen schönen Arbeitsplatz haben. Diese Zukunftsträume unterscheiden sich momentan stark von ihrem gegenwärtigen Leben, das von Arbeitslosigkeit bzw. von ihrer Lehrstellensuche geprägt ist. Möglicherweise bereitet ihr diese Diskrepanz Sorgen bzw. Kopfzerbrechen, was sich wiederum auf ihre Schlaflosigkeit und ihre Gefühlszustände auswirken könnte (siehe hierzu auch Kapitel 5.5.2 und 5.6.4). Sie erwähnt auch, dass sie einen guten Mann heiraten möchte, der ihr treu ist und sie respektvoll behandelt.

I: Welches Bild hast du von dir selber in fünf bis zehn Jahren?

IP: Nach fünf Jahren halt. Ich werd sicher einen Verlobten haben. Tja, arbeiten gehen, für Familie sorgen, für Mama.

I: Wie möchtest du dein Leben gestalten?

IP: Wie jetzt. Will arbeiten gehen, Geld verdienen, schöne Wohnung, Führerschein machen, Auto kaufen, ja.

I: Was sind deine Träume für die Zukunft?

IP: Einen guten Mann heiraten, einen schönen Arbeitsplatz, Zusammenhalt von meiner Familie.

I: Was verstehst du unter einem guten Mann?

IP: Halt mit dem ich, mit dem ich mich gut verstehe, halt dass er mich gut behandelt, Respekt, dass er mir treu ist, korrekt, und das ist gut für mich. (Elina, S. 16, Zeile 767–793)

Sükran

Sükran stellt sich für ihre Zukunft einen fixen Arbeitsplatz vor, den sie mithilfe ihrer Ausbildung bekommen möchte, und mit ihrer Familie und ihren FreundInnen zusammen zu sein.

I: Und wenn du an deine Zukunft denkst. Wie siehst du dich da in ein paar Jahren?

IP: Das ich hoffentlich einmal die Krankenschwesterschule abgeschlossen habe und danach halt auch im Krankenhaus arbeite und ja mit meiner Familie zusammen, und die Freunde darf ich nicht vergessen. (Sükran, S. 11, Zeile 491–494)

Die Familie steht bei Sükran an erster Stelle, danach kommt ihre Ausbildung und ihre Gesundheit, die sie sich zu erhalten wünscht.

I: Was ist dir in deinem Leben wichtig?

IP: In meinem Leben ist mir meine, in erster Linie meine Familie wichtig und danach halt meine Ausbildung und meine Zukunft, und meine Gesundheit ist mir auch wichtig. Weil es nützt mir ja nichts, wenn ich eine Ausbildung hab, aber wenn ich nach ein paar Jahren sterben werde, weil ich eine Krankheit hab. (Sükran, S. 11, Zeile 486–490)

Sükran möchte einmal eine eigene Familie gründen, jetzt findet sie es dafür noch zu früh. Jugendliche, die mit 18 Jahren oder jünger heiraten, versteht sie überhaupt nicht, da diese weder eine Ausbildung noch eine Arbeitsstelle haben und noch immer bei den Eltern wohnen. Ihre Mutter hat zwar auch keine Schulausbildung und hat sehr früh geheiratet. Das erklärt Sükran durch die Abgeschiedenheit des Dorfes, was einen Schulbesuch für sie unmöglich gemacht hätte. Für sie haben sich die Zeiten geändert, und sie sieht deshalb die eigene Selbstständigkeit als wichtiges Ziel an.

I: Ist dir eine eigene Familie zu gründen auch wichtig?

IP: Na ja schon, aber im Moment nicht so. Ja es ist noch zu früh. Ich verstehe auch die Leute nicht, die mit 18 heiraten. Okay, meine Mutter hat auch mit 18 geheiratet, aber vor 30 Jahren. Da durften die Mädchen nicht einmal zur Schule gehen oder so, halt im Dorf. Weil die Schule sehr weit weg war. Meine Mutter hat Volksschule gemacht, und für die Hauptschule musste sie in die Stadt. Und mein Opa hat es ihr nicht erlaubt, weil wie soll sie jeden Tag zur Stadt fahren und wieder zurück, alleine, als Mädchen. Die haben auch sehr weit weg von der Stadt gewohnt. Deswegen durfte sie nicht. . . . mit 17 war sie ver-

lobt und mit 18 hat sie geheiratet. Aber heutzutage, ich verstehe das nicht. Ich kenn sogar Leute, das Mädchen ist 16, der Junge ist 17, 18. Die heiraten, die kommen zusammen, die heiraten, und nach einem Jahr sozusagen bekommen sie die Kinder, ich versteh das nicht. Die haben nicht einmal eine Ausbildung, die haben nicht einmal einen gescheiten Arbeit, oder was weiß ich, die haben nicht, die leben noch immer bei der Familie, und ich versteh das wirklich nicht. Zuerst einmal die Ausbildung haben und danach Job finden und danach erst vielleicht heiraten. (Sükran, S. 11 f., Zeile 495–509)

Sükran sieht die Ausbildung, im Falle einer Scheidung vom Mann, als wichtigstes Mittel, um unabhängig zu sein und um die Kinder ernähren zu können. Sie möchte höhere Qualifikationen erlangen, um nicht als Putzfrau zu enden oder mit ihren Kindern in Armut zu leben.

IP: Ja, weil was, wenn ich einmal keine Ausbildung hab und, ähm, ich mich von meinem Mann scheiden lasse, dann, ich kann nichts außer, ahm, irgendwo Gebäude putzen gehen oder so, und wenn ich auch dann mal Kinder habe, wie werd ich die bitte ernähren oder so. Für mich ist's lieber, ich hab eine gute Ausbildung, ich hab einen guten Job erlernt, und erst danach vielleicht kann ich heiraten. Vorher überleg ich mir so was nicht. (Sükran, S. 12, Zeile 511–515)

Kumru

Die 14-Jährige erwähnt, dass sie sich zukünftig als Lehrerin sieht und mit 23 oder 24 Jahren einen Mann mit der gleichen Religion und Werten heiraten möchte. Ihr weiteres Leben möchte sie aber nicht großartig verändern.

I: Welches Bild hast du von dir selber, wenn du dich in fünf bis zehn Jahren siehst?

IP: Matura hab ich, glaub ich, was ich da auch, irgendwie sehe ich mich schon als eine Lehrerin.

I: Wie wichtig ist dir das Heiraten?

IP: Schon wichtig. Mit 23 oder 24, aber nicht später.

I: Wie müsste er sein?

IP: Moslem auf jeden Fall, sonst darf man das nicht in der Religion, und er sollte auf die Punkte Wert legen, auf die ich auch Wert lege.

I: Wie möchtest du dein Leben gestalten?

IP: Na ja, ich glaub nicht, dass ich so viel ändern will. Schon, aber ich glaub, dass ich dasselbe Leben haben werde.

I: Wie jetzt?

IP: Ja, das denke ich. Mhm. (Kumru, S. 21, Zeile 1032–1044)

Kumrus Zukunftsträume handeln vom Weltfrieden, den es aber in ihren Augen nicht geben wird.

I: Was sind deine Träume für die Zukunft?

IP: Na ja, Träume, ich will schon irgendwie erfolgreich werden und so. Okay, und ein Wunsch, Weltfrieden, was es aber meiner Meinung nach eh nicht geben wird. (Kumru, S. 21, Zeile 1045–1047)

Sedef

Sedef möchte in fünf Jahren die Schule abgeschlossen und einen fixen Arbeitsplatz haben. Ihr ist das Heiraten nicht so wichtig, sie will die Zeit davor genießen. Wenn sie erwachsen ist, würde sie sich gerne die Türkei genauer ansehen und Europa bereisen. Ihr erscheint es auch wichtig, sich ihre Unabhängigkeit zu bewahren. Das zeigt sich, indem sie angibt, mit 30 Jahren heiraten und trotz einer Heirat arbeiten gehen zu wollen. Das könnte zeigen, dass sie das Leben ihrer Mutter nicht in dieser Tradition fortführen möchte, sondern für sich einen anderen, eventuell zeitgemäßerem Weg einschlagen möchte.

I: Was sind deine Träume? Was möchtest du mal alles machen in der Zukunft?

IP: Mir ist das Heiraten nicht so wichtig so mit 30 vielleicht heiraten. Dann kann ich noch mein Leben genießen. Später dann mal möchte ich mir die Türkei mal genau anschauen, weil da darf ich hinfahren. Und Europa herumreisen. Kinder dann auch später mit 30. Und zum Beispiel, wenn ich heirate, da will ich noch immer arbeiten und nicht Hausfrau sitzen. (Sedef, S. 4, Zeile 161–166)

Zusammenfassung der Aussagen über die Zukunftspläne

Elina sieht sich in fünf Jahren, also mit 23 Jahren, mit ihrem Verlobten für ihre Familie und ihre Mutter sorgen. Bis dahin möchte sie auf eigenen Beinen stehen, eine Wohnung sowie eine gute Arbeitsstelle vorweisen können. Den Führerschein würde sie gerne machen und ein Auto besitzen. Der Mann, den sie sich wünscht, soll ihr treu sein, sich korrekt verhalten und sie respektvoll und gut behandeln. Weiters soll der Zusammenhalt ihrer Familie im Vordergrund stehen. Sükran plant die Krankenpflegeschule abzuschließen und im Krankenhaus zu arbeiten. Privat möchte sie mit ihrer Familie und ihren Freunden zusammen sein. An erster Stelle steht für sie die Familie, dann ihre eigene Ausbildung und Zukunft sowie ihre Gesundheit, um ihren Beruf ausüben zu können. Sükran möchte auch erst später eine eigene Familie gründen, wenn sie unabhängig geworden ist, um im Notfall wie nach einer Scheidung alleine für ihre Familie sorgen zu können. Kumru will in fünf bis zehn Jahren die Matura abgeschlossen haben, erfolgreich sein, als Lehrerin arbeiten und mit zirka 23 oder 24 Jahren einen Mann mit den gleichen religiösen Anschauungen und Werten heiraten. Sedef möchte in fünf Jahren die Schule fertig haben und bereits arbeiten. Das Heiraten könnte sie sich mit 30 Jahren vorstellen, zuvor würde

sie noch gerne die Türkei und Europa bereisen. Alle Mädchen wünschen sich, unabhängig für sich selbst bzw. für ihre Familie sorgen zu können, und möchten später als die eigene Mutter heiraten bzw. eine Familie gründen und trotz Heirat oder Familie, im Gegensatz zu den Müttern, einer Erwerbsarbeit nachkommen.

6 Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen

Auf welchen Entscheidungen die Schul- und Berufswahl der interviewten Mädchen basieren, soll hier noch einmal zusammengefasst werden:

In der Volksschule entschieden in zwei Fällen in erster Linie die Lehrpersonen über einen Aufstieg in die höhere Klasse oder eine Wiederholung der ersten Klasse.³⁵ Im weiteren Verlauf – beim Übertritt von der Sekundarstufe I zu einer Lehre oder weiterführenden Schule – entschied in einem Fall das Arbeitsmarktservice aufgrund von freien Kurskapazitäten über eine Aufnahme einer Lehrausbildung und somit über die berufliche Zukunft von einem Mädchen. Bei einem Mädchen entschied die Mutter aufgrund mangelnder Alternativen, fehlender Eigeninitiative und vorherrschender Zeitnot, eine bestimmte Schule zu besuchen.³⁶ Ein Mädchen orientierte sich am Bildungsweg der älteren Schwester. Ein Mädchen wechselte nach der 8. Schulstufe aus dem Gymnasium – aufgrund der Berufsausbildung und den damit verbundenen Sicherheitsgedanken bezüglich eines Arbeitsplatzes nach der Schule und des dahingehenden Ratschlags der Mutter – in eine berufsbildende höhere Schule (BHS). Die Lehrerinnen sprachen sich allerdings für einen Verbleib der Schülerin an der AHS aus, was weder von der Mutter noch von ihr als vernünftig betrachtet wurde. In zwei von vier Fällen traten die Mütter als wichtige Entscheidungsfinder für den Besuch einer weiterführenden Schule für ihre Töchter auf. In einem Fall half die Schwester bei der Entscheidung, eine geeignete Schule zu finden. Ein Mädchen konnte nicht auf die familiäre Hilfe bei der Entscheidungsfindung zurückgreifen und wandte sich an das AMS. Vorausgehend haben die Mädchen weder eine adäquate Beratung noch spezifische Unterstützung bzw. Hilfestellung am Übertritt seitens der Schulen oder externen Beratungsstellen erfahren. Boos-Nünning beschreibt die Dominanz der Familie hinsichtlich der Entscheidungen für Beruf und Bildung der Jugendlichen (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 161 in Kapi-

³⁵ Dem Vorschlag der Lehrerin, die erste Klasse zu wiederholen, stimmte in einem Fall die Mutter ohne Wiederrede zu.

³⁶ Der Vorschlag der Mutter gründet auf der Tatsache, dass die Tochter einer ihrer Freundinnen diese Schule besucht.

tel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). In drei von vier Fällen kann diese Aussage anhand der Interviews bestätigt werden. Für ein Mädchen trifft die Ratgeberfunktion – in Bezug auf ihre schulische bzw. berufliche Entwicklung – der älteren Schwester zu, was Waechter, Blum und Scheibelhofer bestätigen (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 422 in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). Boos-Nünning verweist auf die geringe Inanspruchnahme von Beratungseinrichtungen auf die Berufsentscheidungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, was durch die vorliegenden Interviews bestätigt werden kann (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 163 in Kapitel 3.3.9 der vorliegenden Arbeit). Die Aussage von Waechter, Blum und Scheibelhofer in Bezug auf den Einfluss der Peergroup auf die Bildungsentscheidung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann in diesen vier vorliegenden Fällen nicht bestätigt werden (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 422 in Kapitel 3.3.6 der vorliegenden Arbeit).

Wie in Kapitel 3.1 die Schulstatistiken Auskunft geben, zeigt der Trend der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund in Richtung berufsspezifische, praxisorientierte Ausbildungen. Das kann auch aufgrund der Aussagen der Mädchen in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Die Bestrebungen – anders als in der Statistik, wo großteils ein Hauptschul- bzw. Lehrabschluss vorgewiesen werden kann – reichen bei drei der vier Mädchen darüber hinaus. Boos-Nünning gibt an, dass die Jugendlichen die Ausbildung nach der Pflichtschule als Deutung eines Misserfolgs ansehen. Das könnte der Grund sein, warum zwei Mädchen nur ungern oder als Notlösung den Polytechnischen Lehrgang besuchen bzw. nach der Pflichtschule eine duale Ausbildung wählen würden, sondern eine schulische Berufsausbildung anstreben (vgl. Boos-Nünning, n. d., S. 159 in Kapitel 3.3.2 der vorliegenden Arbeit). Die Bestrebungen, eine höhere Schule zu besuchen, um danach möglicherweise zu studieren, könnten in einem Fall im Zusammenhang mit der beruflichen Position der Eltern stehen (vgl. Schittenhelm, 2010, S. 43; Unterwurzacher & Weiss, 2007, S. 235 in Kapitel 3.3.2 der vorliegenden Arbeit). In drei weiteren Fällen weisen die Mädchen große Ambitionen, eine Ausbildung und in einem Fall die Matura zu erlangen auf, obwohl ihre Eltern teilweise keine schulischen bzw. beruflichen Ausbildungen besitzen. Der Sicherheitsgedanke der Mädchen hinsichtlich eines vorweisbaren, beruflichen Schulabschlusses, bestätigt sich in allen Interviews. Ein wichtiger Entscheidungsmotor hinsichtlich der Berufsausbildung stellen in diesen Fällen die eigenen Eltern dar. Anhand ihrer Ratschläge, Misserfolge und Arbeitserfahrungen sehen und hören die Mädchen, dass eine Ausbildung das Wichtigste ist, das es für die Zukunft zu erreichen gilt. Die Eltern möchten womöglich den Mädchen Chancen am österreichischen Arbeitsmarkt ermöglichen, die ihnen selbst verwehrt geblieben sind. In diesem Zusammenhang könnten die Dequalifikationserfah-

rungen der Eltern, welche die Erwartungen an die Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinflussen, eine wichtige Rolle spielen (vgl. Waechter, Blum & Scheibelhofer, 2007, S. 421 in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit). Im Unterschied zu den Ergebnissen von Nauck wünscht sich ein Vater vor allem für seine Töchter eine gute Ausbildung. Bei Nauck wünschen sich das die Eltern eher für die Söhne (vgl. Nauck, 1994, S. 51 ff. in Kapitel 3.3.7 der vorliegenden Arbeit).

Die religiöse Haltung der Mädchen erweist sich in zwei Fällen als nicht widersprüchlich zu ihren Bildungsambitionen. Im Gegenteil, die zwei Mädchen, die ein Kopftuch tragen und sich selbst als sehr religiös beschreiben, besuchen eine höhere Schule und streben einen sozialen sowie einen lehrenden Beruf an – was einen gewissen Zusammenhang mit ihrer religiösen Einstellung erkennen lässt.³⁷ Das bedeutet ihre Herkunft und ihre religiöse Auffassung befinden sich nicht im Widerspruch mit ihren Bestrebungen eine höhere Bildung zu erreichen. Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zur Aussage von Breuer. Die Autorin gibt an, dass Mädchen – in einer Umgebung, in der eine andere Religion vorherrscht – in ihrer Bewegungsfreiheit sowie im Besuch einer höheren Schule eingeschränkt werden, da sich viele Eltern vor der moralischen Gefahr an nicht muslimischen, koedukativen Schulen fürchten. Was allerdings in einem Fall bestätigt werden kann, ist der zusätzliche Besuch eines Kurses neben dem regulären Unterricht an einer Koranschule bzw. Moschee (vgl. Breuer, 1998, S. 237 f. in Kapitel 3.3.8 der vorliegenden Arbeit).

Bezüglich des deutschen Spracherwerbs können aus den Interviews wichtige Einblicke gewonnen werden. In einem Interview zeigte sich das Engagement der Mutter, dass ihre Tochter die Muttersprache von Anfang an perfekt beherrschen lernen sollte.³⁸ Dies könnte auf ein größeres Verständnis des deutschen Spracherwerbs und eventuell auf ein höheres Bildungsniveau der Mutter zurückzuführen sein. Hiermit kann die Aussage von Nauck nicht bestätigt werden, der für das Erlernen der deutschen Sprache alleinig die Bildungsaspirationen der Jugendlichen für ausschlaggebend sieht (vgl. Nauck, 1994, S. 51 ff. in Kapitel 3.3.4 der vorliegenden Arbeit). In einem Fall entschied eine Lehrerin über die Wiederholung der ersten Klasse Volksschule, was Schittenhelm kritisiert. Sie sieht die Folgen der Entscheidungen in der Schule aufgrund der anfangs mangelnden Sprachkenntnisse als problematisch, führt jedoch nicht an, wie Kinder

³⁷ Davon würde ein Mädchen allerdings nicht in Betracht ziehen, ihr Kopftuch abzunehmen, sollte sie damit nicht studieren gehen dürfen, was in Österreich hinsichtlich eines Universitätsstudiums mit Kopfbedeckung keine Einschränkung bedeutet, aber sollte sie in die Türkei zurückgehen, wäre das bestimmend über ihre weitere Laufbahn.

³⁸ Dieses Mädchen besuchte auch als Einzige die AHS-Unterstufe (siehe Kapitel 5.4 der vorliegenden Arbeit).

beim Spracherwerb unterstützt werden können (vgl. Schittenhelm, 2010, S. 43 in Kapitel 3.3.4 der vorliegenden Arbeit). In dieser Hinsicht geben die Interviewpartnerinnen Einblick in ihre Erfahrungen und zeigen auf, dass möglicherweise ein Kindergartenbesuch, ergänzender muttersprachlicher Unterricht, zusätzliche muttersprachliche LehrerInnen und außerschulische Kurse in der Muttersprache den Erwerb der deutschen Sprache für sie erleichterten.

Wie sich das Selbstbild der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund gestaltet, soll hier noch einmal zusammengefasst werden:

Bei einem Mädchen scheint sich die Selbstfindung noch im Prozess zu befinden, da sich ihr adoleszentes Verhalten beispielsweise in der Rebellion gegen das Lernen, die von der Mutter als wichtig befundene Glaubenslehre oder die mangelnde Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf ihre berufliche Ausbildung widerspiegelt. Erikson bestätigt, dass bei einer Identitätsdiffusion Jugendliche in ihren aufgezwungenen Rollen nicht zurechtkommen und an einer Unfähigkeit leiden, sich für eine Berufs-Identität zu entscheiden (vgl. Erikson, 1973, S. 110 in Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit). Die fehlende elterliche Unterstützung, die das Mädchen in Bezug auf ihre schulische und beruflichen Entscheidungen erfährt, könnte ein ausschlaggebender Risikofaktor für das instabile Selbstbild sein, was auch Mummendey bestätigt (vgl. Mummendey, 2006, S. 104 in Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit). Sie besitzt weder eine Verwurzelung in einer der Kulturen – noch in ihre Religion –, die ihr Halt bieten könnte. Die Zwangsverheiratung ihres Partners stürzt sie in eine schwere Krise, was die Unvereinbarkeit der österreichischen und türkischen Kultur – in ihrer Situation – sehr stark zeigt. Gölbol bestätigt bei Frauen ein unerträgliches Spannungsgefühl zwischen den Anforderungen der Herkunftskultur sowie der westlichen Welt, wodurch sich das Selbstbild keiner stabilen Entwicklung unterziehen kann (vgl. Gölbol, 2007, S. 50 in Kapitel 4.4.1 der vorliegenden Arbeit). Auch Lajios sieht einen Teil der ausländischen Familien der zweiten Generation an einer gebrochenen Identität leiden. Diesen Schluss zieht der Autor u. a. aus der unvollständig ausgebildeten Identität des Herkunftslandes (vgl. Lajios, 1998, S. 17 f. in Kapitel 4.5 der vorliegenden Arbeit). Hämmig bestätigt, dass die zweite Generation von Kindheit an mit Problemen der unterschiedlichen bzw. widersprüchlichen und unvereinbaren Lebenswelten konfrontiert ist (vgl. Hämmig, 2000, S. 124 f. in Kapitel 4.5 der vorliegenden Arbeit).

Zwei der vier Mädchen ist es offensichtlich wichtig, von anderen akzeptiert und gemocht zu werden. In dieser Hinsicht bestätigt Mummendey, dass in der Pubertät das Interesse, was ande-

re und als wichtig angesehene Personen über einen denken, wach wird (vgl. Mummendey, 2006, S. 102 in Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit). Auch Erikson ist überzeugt, dass in diesem Stadium der Jugendliche herausfinden möchte, wie er auf andere wirkt „und wie er seine früher aufgebauten Rollen und Fertigkeiten mit den gerade modernen Idealen und Leitbildern verknüpfen kann“ (Erikson, 1973, S. 106 in Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit). Für Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund, die dieses Bedürfnis wie andere Jugendliche entwickeln, stellen die Diskriminierungen, welche vor allem die Mädchen mit Kopftuch erleben, Kränkungen dar. Diese scheinen aber in den vorliegenden Fällen keinen unmittelbaren Einfluss auf ihr Selbstbild zu haben. Die Mädchen erklären sich die Diskriminierungen durch die schlechten Erfahrungen, welche Menschen mit Angehörigen ihrer Kultur gemacht haben oder mit der Ablehnung des Kopftuchs, welches ihrer Meinung nach vordergründig beschimpft wird. Lajios erklärt, dass die Jugendlichen besonders unter der Ausländerfeindlichkeit leiden, da sie bereits im Aufnahmeland geboren und aufgewachsen sind (vgl. Lajios, 1998, S. 17 f. in Kapitel 4.5 der vorliegenden Arbeit). In diesem Fall sehen die Mädchen jedoch ihre Persönlichkeit nicht davon betroffen, da sie angeben, diese Menschen würden sie nicht kennen und deshalb auch kein richtiges Urteil über sie abgeben können.

Sehr selbstbewusst reagiert ein Mädchen auch auf die Diskriminierungen der Lehrpersonen und will sich davon nicht unterkriegen lassen. Sie weiß um ihre Intelligenz und ist stets bemüht, auch ein Vorbild zu sein, um den Menschen ihre Vorurteile gegenüber MuslimInnen zu nehmen. Beiden Mädchen ist es ein Anliegen, sich trotz ihrer religiösen Bedeckung als angepasst, modern und fortschrittlich zu präsentieren. Beide Mädchen wirken sehr zielstrebig und haben große Pläne für ihre berufliche Zukunft. Die Mädchen gehen möglicherweise mit Diskriminierungen und Vorurteilen sehr gut um, da sie alle in Familien und einen Freundeskreis eingebettet sind, der ihnen Halt und Sicherheit gibt. Auch Hamburger, der die Gruppe der gleichaltrigen jugendlichen MigrantInnen als Identitätswerkstatt bezeichnet, sieht die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft als wichtigen sozialen Raum. Das positive Selbstwertgefühl der Mädchen könnte sich demnach u. a. aus der Anerkennung der Gleichaltrigen schöpfen (vgl. Hamburger, 2004, S. 64 f. in Kapitel 4.5.2 der vorliegenden Arbeit). Die Mädchen, die Diskriminierung erleiden, beschäftigen sich intensiver mit ihren kulturellen Wurzeln und ihrer Religion. Hier bestätigt Hamburger, dass sich Personen mit offensichtlichen Merkmalen des Andersseins intensiv mit sich selbst beschäftigen müssen, da durch die Reaktionen anderer auf die eigene Person die Frage im Raum steht, was an ihm oder ihr anders oder besonders ist. Durch diese Konfrontation und die anschließende Aufarbeitung wird die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, in der die Per-

son akzeptiert wird, besonders wichtig. Hier findet die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation, als Angehörige bzw. Angehöriger einer Minderheit, statt. Der Autor geht davon aus, dass die Gemeinschaft die eigene Identität so weit stärkt, dass der und die Einzelne fähig sind, nach einiger Zeit in der Gesellschaft selbstbestimmt und unabhängig zu leben (vgl. Hamburger, 2004, S. 65 f. in Kapitel 4.5.2 der vorliegenden Arbeit).

Zwei von vier Mädchen fühlen sich zwischen der österreichischen und der türkischen Kultur beheimatet, wobei ein Mädchen betont, wie wichtig der türkische Kulturbezug für ihre Identität ist. Insgesamt gehen drei von vier Interviewpartnerinnen nicht näher auf die spezifische Thematik ihrer Kultur und die damit verbundenen Einflüsse ein. Weiss bestätigt, dass die ethnische Bindung der zweiten Generation schwächer ausgeprägt ist und dadurch die Traditionsbindungen einem Wandel unterliegen (vgl. Weiss, 2007, S. 418). Die Vermischung der österreichischen und der türkischen Kultur zeigt sich in allen vier Fällen. Ein Mädchen kritisiert zum Beispiel ihre Landsleute, die sich in Österreich nicht angepasst verhalten, und trotzdem stellt für sie ihre Kultur und Religion ein wesentliches Identitätsmerkmal dar. Es ist für sie kein Widerspruch, sich angepasst und modern zu präsentieren und sich trotzdem zu ihren kulturellen Wurzeln zu bekennen. Kolinsky verweist auf eine neu gebildete Identität der Migranten und Migrantinnen, bei der sich das Traditionelle und das Neue überlagern und in eine neue Identität münden. Dass die Bewahrung des Türkischen als wichtiger Baustein ihrer Persönlichkeit angesehen wird, bestätigt Kolinsky (vgl. Kolinsky, 2000, S. 28 f. in Kapitel 4.5 der vorliegenden Arbeit).

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Selbstbild der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund und ihrer Entscheidung für eine bestimmte Schul- und Berufslaufbahn?

Dadurch, dass sich die Mädchen über ihre türkischen Wurzeln und die Unvereinbarkeit der österreichischen und türkischen Kulturen bewusst sind, scheinen sie sich intensiv mit ihrer Situation auseinanderzusetzen und zu arrangieren. Eine Gemeinsamkeit der Mädchen ist das Streben nach einer gesicherten Berufsausbildung, die es ihnen später ermöglichen soll, einen Arbeitsplatz und somit eine gesicherte Existenz und Unabhängigkeit zu gewähren. Drei von vier Mädchen werden in dieser Bestrebung von den Eltern bzw. von der Mutter unterstützt. Das Mädchen, das in dieser Hinsicht wenig bis keine Unterstützung erfährt, befindet sich noch in einem Zustand der scheinbaren Orientierungslosigkeit, bewertet aber einen Lehrabschluss bzw. eine fertige Ausbildung als ebenfalls sehr wichtig für sich. Diesem Aspekt geht voraus, dass

sich die Mädchen als selbstverantwortlich für ihr Auskommen und das spätere Familieneinkommen sehen und nicht von einem späteren Ehemann oder den Eltern abhängig bleiben wollen. Vor einer Heirat möchten die Mädchen ihre Ausbildung abschließen auch danach ihrem Beruf nachgehen. Dieses Ziel verfolgen die Mädchen vor allem deshalb, da sie in einer Ausbildung die Lösung für finanzielle und materielle Absicherung, auch im Falle einer Scheidung, sehen. Im Gegensatz zu ihren Müttern, die meist ausschließlich als Hausfrauen und Mutter tätig sind, sehen sie in einer beruflichen Ausbildung die Chance auf bessere Startvoraussetzungen, als ihre Eltern sie hatten. Die Mädchen sehen sich – im Unterschied zu ihren Eltern – mit einer moderneren Sichtweise in Bezug auf ihr Heiratsalter und ihre Bildungsansprüche konfrontiert und sehen am Beispiel der Eltern, was sie für ihr Leben anders machen möchten. Das bedeutet, die Vererbung des GastarbeiterInnenstatus, der sich durch niedrigste Bildungsabschlüsse und keinerlei berufliche Lehren bemerkbar macht, kann nur in einem Fall bestätigt werden (vgl. Weiss, 2007, S. 417 in Kapitel 3.3.5 der vorliegenden Arbeit).

Ein weiteres Ergebnis lautet, dass das selbstbestimmte, selbstverantwortliche Leben nicht durch die vorhandene religiöse Einstellung der Mädchen behindert wird. Die Religion verhindert in keinem Fall, dass die Mädchen unabhängig von anderen Personen ihre berufliche Ausbildung abschließen wollen und erfolgreich für das Auskommen der Familie sorgen möchten. In zwei der vier Fälle streben die Mädchen – welche sich aus religiösen Gründen bedecken – nach einer höheren Ausbildung als die zwei Mädchen, die darauf im Moment noch verzichten. Die Religion, die durch die Eltern weitergegeben wird, gibt ihnen Halt und stellt für sie eine sinnvolle Richtung für ihre Lebensweise und Einstellungen dar. Der religiöse Aspekt schlägt sich in einem Fall insbesondere auf die Schulwahl und die Ergreifung des späteren Berufs nieder. Die Tatsache, dass in diesem Fall eine Islamische Fachschule besucht wird, welche für soziale Berufe eine Basis liefert, deckt sich mit der Selbstbeschreibung des Mädchens einer hilfsbereiten, geselligen und bodenständigen Persönlichkeit. Hier könnte also von einem stimmigen Selbstbild des Mädchens, das in der beruflichen Heimat des Religiös-Sozialen angesiedelt ist, ausgegangen werden.

Eine zweite Interviewpartnerin, die in ihrer Religion und ihrer Kultur identitätsstiftende Komponenten sieht, wählt eine höhere schulische Ausbildung mit der Option, später ein Studium der Mathematik und Englisch zu beginnen, um danach als Lehrerin tätig zu werden. Eventuell liefern hier die bunten Facetten tiefer kultureller Verwurzelung, religiöser Einfluss und Bildung der Eltern sowie das Familienleben im Einelternhaushalt die ausschlaggebenden Faktoren für

ihre Bildungsambitionen. Interessanterweise hemmt ihr traditionelles Festhalten an der Kultur sowie an ihrer Religion nicht ihre Offenheit für die modernen Anforderungen der Gegenwart wie etwa Bildungsanforderungen, Konsumwahn etc. Gleichzeitig würde sie sich weigern, ihr Kopftuch abzunehmen, sollte sie damit nicht studieren bzw. eine bestimmte Arbeit ausführen dürfen. Das bedeutet, dass ihre Religion ihr Leben formt und mitbestimmt. Sie gibt jedoch an, dass sie sich dann nach Alternativen umsehen würde und nicht kampflos aufgeben würde. In diesem Fall bestätigt sich die Theorie von Dweck, welche von einem dynamischen Selbstbild spricht, dass selbst in schwierigen Situationen eine Weiterentwicklung gesehen wird und ständig Handlungsmöglichkeiten und Auswege gefunden werden (vgl. Dweck, 2007, S. 18, 20 in Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit).

Das Zusammenspiel eines unterstützenden Elternhauses – in Bezug auf die Unterstützung bei der Wahl der richtigen Bildungseinrichtung, die hohe Wertigkeit der Einschätzung der Bildung seitens der Eltern, der Entlastung im Haushalt durch die Mutter – sowie zufriedenstellende, soziale Kontakte zur Peergroup ermöglichen den Mädchen, neben dem Leben ihrer kulturellen und religiösen Traditionen ein Fußfassen in der modernen, österreichischen Konsum- und Bildungsgesellschaft. In den Interviews zeigt sich, dass die Mädchen in ihren Bildungswegen und persönlichen Entwicklungsschritten stabiler und selbstbewusster wirken, wenn sie die Anforderungen der österreichischen Gesellschaft und der Moderne in ihre Identität integrieren lernen, aber gleichzeitig ihre türkischen bzw. muslimischen Traditionen bewahren (vgl. Kolinsky, 2000, S. 28 f. in Kapitel 4.5 der vorliegenden Arbeit). In diesem Sinn wäre es zielführend, wenn die Gesellschaft Chancen bieten würde, dass sich Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund entwickeln und entfalten können, ohne sie in ihren persönlichen Freiheiten einzuschränken – wie etwa sie dazu zu zwingen, ihr Kopftuch abzunehmen. Dem Vorurteil des herrschenden Traditionalismus in türkischen Familien kann nicht standgehalten werden – sondern erfordert einen genauen und differenzierten Blick auf die besondere Situation der Zielgruppe – und kann nicht ausschlaggebend sein, um eine ganze MigrantInnengeneration bildungspolitisch ins Eck zu stellen.

7 Diskussion: Rückblick auf die Forschungssituation und Ausblick für zukünftige Studien

Die Forschungssituation spiegelt biografische Erzählungen von vier Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund wider. Sie liefert eine Momentaufnahme, die einen Querschnitt der Einblicke in andere Sicht- und Handlungsweisen bietet. Da ich keine türkischen Wurzeln besitze und dementsprechend anders sozialisiert wurde, kann die vorliegende Arbeit – aufgrund der eigenen Herkunftsmuster – unterschiedliche Interpretationsleistungen aufweisen. Die Forschungssituation könnte aus dieser Hinsicht bei den Mädchen sozial erwünschte Antworten reproduziert haben. Für zukünftige Forschungsaufwendungen in diesem Bereich empfehle ich eine zusätzliche Bearbeitung bzw. Führung der Interviews seitens ForschungspartnerInnen mit ähnlichem bzw. gleichem Migrationshintergrund.

Die Interviewsituationen gestalteten sich jeweils sehr unterschiedlich. Im Jugendzentrum konnte – trotz des Rückzugs in einen separaten Raum – keine vergleichsweise, vertiefende Gesprächssituation wie bei den anderen Mädchen erreicht werden. Möglicherweise spielten hier Faktoren der doch etwas unvertrauten Umgebung und der Anwesenheit der Peergroup im angrenzenden Bereich oder der Tatsache, dass es sich um das erste Interview handelte, eine wesentliche Rolle für die weniger persönlichen Einflüsse der Erzählung. Die Interviews bei den Mädchen zu Hause gaben diesen möglicherweise ein Gefühl der Sicherheit und Vertrautheit. Vielleicht konnte dadurch eine ungefähre Ausgewogenheit zwischen mir – da ich mich an einem fremden Ort befand – und den Mädchen, die sich einer ungewohnten Gesprächssituation gegenübersehen, erreicht werden. Das Interview, das in einem Café geführt wurde, zeigt sehr persönliche Züge und Offenheit bezüglich der Biografie der Interviewpartnerin. Dies könnte an der Anonymität der Menschen herum, jedoch andererseits am vertrauten Ort liegen, den sich das Mädchen selbst gewählt hat. Für zukünftige Forschungssituationen könnte dies ein wichtiger Hinweis bezüglich der Wahrscheinlichkeitssteigerung für tiefgründigere Interviewverläufe sein.

Teilweise haben sich durch die biografischen Erzählungen der Mädchen Abweichungen vom Leitfaden ergeben. Ich befand die Themen, welche die Mädchen von sich aus aufgriffen, als sehr wichtig, um an ihr persönliches Erleben und an ihre Erfahrungen heranzuspüren, deshalb akzeptierte ich diese individuellen Gesprächsverläufe sehr gerne. Grundsätzlich sprach ich bei jedem Mädchen die relevanten, vorher überlegten Fragen zu den Themen an. Die Reihenfolge

der Fragen variierte jedoch, da ich in dieser Hinsicht Rücksicht auf die individuellen Gesprächsverläufe nahm. Diese Vorgehensweise würde ich für zukünftige, qualitative Forschungen ebenso empfehlen, da sie ermöglicht, spontan und flexibel auf die Inhalte einzugehen. Der Faktor der Zeit darf hierfür jedoch keine Rolle spielen, denn die biografischen Inhalte der vorliegenden Interviews hätten nicht unter Zeitdruck bzw. Transkriptionsaversion entstehen können.

Das Gefühl einer reziproken Beziehung schien teilweise für die Mädchen aufzukommen, da sie großteils erwähnten, froh zu sein, mit mir sprechen zu können. Möglicherweise waren hierfür die Unbekanntheit meiner Person, die ausbleibende Bewertung ihrer Erzählungen sowie das Gefühl der Vertrautheit und des Interesses, das ich meinerseits entgegenbrachte, ausschlaggebend. Für zukünftige Interviewsituationen, welche die Lebensweise und Biografie betreffen, rate ich, dem Gegenüber ebenso sichtbaren Respekt und Wertschätzung bezüglich deren Offenheit und ihrer Bereitschaft zu signalisieren.

Wie eingangs erwähnt, handelt es sich bei der vorliegenden Forschungssituation um eine Querschnittstudie. Für weitere, vertiefende Forschungen in diesem Bereich wäre eine Längsschnittstudie mit den Mädchen hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit ihrer Entscheidungen sowie der Einhaltung ihrer Zielvorstellungen anzuraten. Einen weiteren Aspekt hinsichtlich des Fremdbilds der Mädchen bzw. weiteren Entscheidungsgrundlagen für ihre schulische- und berufliche Entwicklung würden Interviews mit den Eltern, LehrerInnen, Geschwistern und FreundInnen liefern.

Die vorliegende Arbeit ist für die Pädagogik insofern relevant, da sie aufzeigt, dass Mädchen mit Migrationshintergrund in der Schule nach wie vor Opfer oder Sündenböcke für Diskriminierungen sind. Die Mädchen zeigen jedoch, dass sie trotz teilweise schwierigen, sozialen bzw. finanziellen Bedingungen – jedoch meist mit der Unterstützung der Familie – an der Bildung partizipieren möchten, deswegen sehe ich eine große Verantwortung im Bildungsbereich, um diese Ambitionen nicht zu erschweren bzw. zu bremsen. Die gezielte Förderung und Beratung sowie die Respektierung ihrer Werte würden es Mädchen mit Migrationshintergrund – noch mehr als bisher – erlauben, ihre angestrebte Selbstständigkeit bzw. Unabhängigkeit und somit ihre Identität in unserer Gesellschaft zu festigen.

Gesellschaftlich sowie politisch relevant gestaltet sich das Thema der Zwangsverheiratung, das ein Mädchen in ihrer Lebensgeschichte erwähnt. Zwar geht es in ihrer Ausführung nicht um sie selbst, jedoch um ihren Lebensgefährten. Dieser Aspekt zeigt, dass Mädchen sowie auch Jungen mit Migrationshintergrund in Österreich mit unterschiedlichen, oft schwierigen Anforderungen aus der Herkunfts- und Aufnahmekultur konfrontiert sind und diese in ihre Identität integrieren lernen müssen. Die Gesellschaft ist auch hier aufgefordert, genauer hinzusehen und sich zu überlegen, wie sie auf Probleme dieser Art reagieren möchte. Da wir in einer vielfältigen Gesellschaft leben, ist es an der Zeit, über unser Zusammenleben zu reflektieren und nicht gewisse Dinge, die unangenehm erscheinen, zu ignorieren.

8 Literatur

Ates, S. (2007). *Der Multikulti-Irrtum. Wie wir in Deutschland besser zusammenleben können.* Berlin: Ullstein.

Auernheimer, G. (1994). Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten. In D. Benner et al., *Migration, Kulturelle Vielfalt, Bildungsprobleme in Europa.* Zeitschrift für Pädagogik, 1/94, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik.* (4. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik.* (5. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, G. (2009). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder.* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baraz, Z. (2005). *Psychosoziale Versorgung türkischer Migrantinnen. Die Einstellung türkischer Migrantinnen gegenüber dem psychosozialen Versorgungsangebot im Kontext Migration.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Becker, U. (1987). *Personenwahrnehmung und Selbstkonzept. Zur Beziehung individueller Tendenzen in der Personenwahrnehmung zum Selbstkonzept des Wahrnehmenden.* Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.

Behnke, C. & Meuser, M. (1999). *Geschlechterforschung und qualitative Methoden.* Opladen: Leske + Budrich.

Beiwil, M.-C., Galehr, C. & Schmid, G. (1995). *Emotionale Zugehörigkeit und berufliche Perspektive Serbokroatischer und Türkischer Jugendlicher in Wien – Im Vergleich mit Österreichischen Jugendlichen ähnlicher sozialer Schicht. Lehrlinge in Wien.* Wien: Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank.

- Bernart, Y., & Krapp S., (2005). Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bierhoff, H.-W. (2006). Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. (6., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Biffel, G. (2006). Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Teilstudie 6: Bevölkerungsentwicklung und Migration. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Blastik, A. (1997). Selbstbilder von Mädchen im Zerrspiegel kultureller Zweigeschlechtlichkeit. Eine vergleichende Studie zum Einfluß von Mädchenschule und koedukativer Schule. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Bodeving, C. (1995). Selbstdiskrepanzen zu den fremden geforderten und fremden idealen Standards. Faktoren für Emotionen in zwischenmenschlichen Beziehungen am Beispiel von Partnerschaft und Freundschaft. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.
- Böhnisch, L. (1999). Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bonfadelli, H., & Moser, H., (Hg.) (2007). Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? (1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boos-Nünning, U., & Karakasoglu, Y., (2005). Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Brüsemeister, T. (2000). Qualitative Forschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bundesministerium für Inneres (n. d.). Gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration. Wien.

Buczek, M. (2007). Das Selbstkonzept bei Jugendlichen. Das Selbstwertgefühl als deskriptive und evaluative Komponente des Selbstkonzeptes. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Castro Varela, M. do Mar, & Clayton, D., (Hg.) (2003). Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Cooley, C. H., Angell Cooley, R., & Carr, L. J., (1933). Introductory Sociology. New York: Charles Scribner's Sons.

Dweck, C. (2007). Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge und Niederlagen bewirkt. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Eickelpasch, R., & Rademacher, C., (2004). Identität. Bielefeld: Transcript Verlag.

Erikson, E. H. (1973). Identität und Lebenszyklus. (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Erikson, E. H. (2007). Identität und Lebenszyklus. (22. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Esser, H., & Friedrichs, J., (Hg.) (1990). Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fassmann, H. (2007). 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Felinger, M. (1997). Selbstkonzept in Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung. Geschlechts- und Schultypenunterschiede in der Selbsteinschätzung von Kindern und der Fremdeinschätzung ihrer Eltern und ihrer Lehrer. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Fend, H. (1994). Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. (1. Aufl.). Band III. Bern: Verlag Hans Huber.

Filipp, S.-H. (1984). Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. (2. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Verlage KG.

Flick, U., Von Kardorff, E., & Steinke, I., (Hg.) (2007). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friedrichs, J. (1985). Methoden der empirischen Sozialforschung. (13. Aufl.). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuhs, B. (2007). Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Geisen, T., & Riegel, C., (Hg.) (2007). Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Ginsburg, H., & Opper, S., (1982). Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gogolin, I. (2009). Chancen und Risiken nach PISA. Über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hg.), Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gölbol, Y. (2007). Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen. Herbolzheim: Centaurus Verlag.

Granato, M., & Schittenhelm, K., (2003). Junge Migrantinnen zwischen Schule und Arbeitsmarkt. Ungleichheiten angesichts der Ausdifferenzierung einer Übergangsphase. In M. do Mar Castro Varela & D. Clayton (Hg.), Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Granato, M. (2006). Junge Frauen mit Migrationshintergrund – wenig Aussichten auf eine berufliche Ausbildung? In M. Granato & U. Degen (Hg.), *Berufliche Bildung von Frauen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Greve, W. (2000). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Grossmann, K. E., Keppler, A., & Grossmann, K., (2003). Universalismus und kultureller Relativismus. In A. Thomas (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (S. 81–104). (2. Aufl.) Göttingen: Hogrefe Verlag.

Gümen, S. (2003). Frauen, Arbeitsmarkt und Einwanderungsgesellschaft – (k)ein Thema für die Frauenforschung? In M. do Mar Castro Varela & D. Clayton (Hg.), *Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Hahn, S. (2007). Österreich. In K. J. Bade, P. C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hg.), *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH.

Hamburger, F. (2004). Selbstbestimmung und Zugehörigkeit. Pädagogische Überlegungen zum Aufwachsen in der vertrauten Fremde. In Y. Karakasoglu & J. Lüddecke (Hg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik*. Münster: Waxmann Verlag.

Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

Havighurst, R. J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. (3. Aufl.). New York: Davis McKay.

Havighurst, R. J. (1962). *Society and Education*. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Havighurst, R. J. & Taba, H. (1949). *Adolescent Character and Personality*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Hämmig, O. (2000). Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration. Opladen: Leske + Budrich.

Herkner, W. (2001). Lehrbuch Sozialpsychologie. (2. Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

Hempelmann, R. (Hg.) (2006). Leben zwischen den Welten. Migrationsgemeinschaften in Europa. Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen.

Herwatz-Emden, L. (2005). Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. Situationsbeschreibung: Kinder mit Migrationshintergrund. In Bundesministerium für Bildung und Forschung, Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14. Berlin.

Hill, P. B., & Schnell, R., (1990). Was ist „Identität“? In H. Esser & J. Friedrichs (Hg.), Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hirschberger, S. (2007). Schülerberatung in der AHS-Langform. Eine empirische Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien.

Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. Von Kardorff & I. Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Hormel, U., & Scherr, A., (2005). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hutterer, R. (1998). Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Wien: Springer Verlag.

James, W. (1945). Psychology. Briefer Course. New York: Henry Holt and Company.

Karakasoglu, Y., & Lüddecke, J., (Hg.) (2004). Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann Verlag.

Kaufmann, S. (2002). Faktoren für den Verlauf der Schullaufbahn und für die Berufsaspirationen von jugendlichen MigrantInnen. Basierend auf einer vergleichenden Analyse der 8. Schulstufe in einem Gymnasium und einer Hauptschule des 20. Wiener Gemeindebezirks. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Klein, K. (2010). „Social Capital Matters“ – als Ressource im bildungsbiographischen Verlauf der zweiten Generation. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hg.), Kulturelles Kapital in der Migration (S. 272–284). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kolinsky, E. (2000). Deutsch und türkisch leben. Bild und Selbstbild der türkischen Minderheit in Deutschland. Bern: Peter Lang.

Kraus, C. (2005). Selbstkonzept und Rollenbild bei Kindern der vierten Schulstufe. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Krüger-Potratz, M. (2004). Ist die Interkulturelle Pädagogik in der Erziehungswissenschaft „angekommen“? In Y. Karakasoglu & J. Lüddecke (Hg.), Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Münster: Waxmann Verlag.

Lajos, K. (1998). Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Larcher, D. (2000). Die Liebe in den Zeiten der Globalisierung. Klagenfurt: Drava Verlag.

Lebhart, G., & Marik-Lebeck, S., (2007). Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. In H. Fassmann (Hg.), 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Lechner, F., Reiter, W., & Schlegel, W., (Hg.) (1997). Die Nachqualifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ausländische Erfahrungen und Perspektiven in Österreich. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales.

Lechner, F., Reiter, H., Reiter, W., & Weber, F., (1997). Unqualifizierte Jugendliche und junge Erwachsene auf dem österreichischen Arbeitsmarkt. In F. Lechner, W. Reiter & W. Schlegel (Hg.), Die Nachqualifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ausländische Erfahrungen und Perspektiven in Österreich. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales.

Luchtenberg, S. (1998). Schulische und berufliche Situation der zweiten und dritten Ausländergeneration. In K. Lajos (Hg.), Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland (S. 71–91). Opladen: Leske + Budrich.

Maindok, H. (1996). Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

Marsal, E. (1995). Das Selbstkonzept. Subjektive Theorien Jugendlicher zur Genese, Binnenstruktur und Handlungskonsequenzen. Opladen: Leske + Budrich.

Matuschek, H. (1985). Ausländerpolitik in Österreich 1962–1985. Der Kampf um und gegen die ausländische Arbeitskraft. *Journal für Sozialforschung* 2, 159–198.

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mead, G. H. (1969). Sozialpsychologie. Neuwied am Rhein, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.

Mead, G. H. (1998). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Meister, V. & Meier, C. (2004). Jugendliche MigrantInnen und ihre Lehrstellenwahl. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Mummendey, H. D. (2006). Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Nauck, B. (1994). Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. In D. Benner et al., Migration, Kulturelle Vielfalt, Bildungsprobleme in Europa. Zeitschrift für Pädagogik, 1/94, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Nicklas, H., Müller, B. & Kordes, H. (Hg.) (2006). Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

Nieke, W. (1993). Berufliche Orientierung und Berufswahlprozesse. In Bundesanstalt für Arbeit (Hg.), Jugendliche ausländischer Herkunft vor der Berufswahl. Handbuch für die Berufsberatung. Wiesbaden: Universum.

Nieke, W. (2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Schule und Gesellschaft. Band 4. (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, A.-M. (2001). Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Nohl, A.-M. (2008). Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O., & Weiß, A., (Hg.) (2010). Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Piaget, J., & Inhelder, B., (1986). Die Psychologie des Kindes. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Polat, Ü. (2000). Zwischen Integration und Desintegration. Positionen türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In I. Attia & H. Marburger (Hg.), Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Pollmann, T. (1996). Zur Messung der beruflichen Präferenzen jugendlicher Pflichtschulabgänger. Der „Fragebogen zur Berufs-Interessen-Lage“ (F-BIL). Unveröffentlichte Dissertation, Wien.

Reda, J. (2007). Selbst- und Fremdbild von Christen und Moslems in Wien. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung der Mediennutzung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Reiberg, L. (Hg.). (2006). Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Reich, H. (1994). Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. In D. Benner et al., Migration, Kulturelle Vielfalt, Bildungsprobleme in Europa. Zeitschrift für Pädagogik, 1/94, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Rode, K. D. (2006). Jugendliche Migrantinnen und Migranten in Österreich. Geschichtsbilder, Identitäten und Auswirkungen auf die Didaktik der Geschichte an allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Rollett, B. (1991). Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen. Wien: Universitätsverlag.

Salzborn, S. (Hg.) (2006). Minderheitenkonflikte in Europa. Fallbeispiele und Lösungsansätze. Innsbruck: Studien Verlag.

Sari, S. (2007). Heiratsalter, Scheidungsraten und interethnische Eheschließungen. In H. Fassmann (Hg.), 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Sauer, K. E. (2007). Integrationsprozesse von Kindern in multikulturellen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schittenhelm, K. (2010). Statuspassagen in akademischen Laufbahnen der zweiten Generation. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hg.), *Kulturelles Kapital in der Migration* (S. 39–51). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schönflug, U. (2003). Migration aus kulturvergleichender psychologischer Perspektive. In A. Thomas (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (S. 515–537). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Schroeder, J. (2007). Recht auf Bildung – auch für Flüchtlinge. In *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB* (Hg.), *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 99. Jahrgang 2007 (2), Weinheim: Juventa Verlag.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I*. Fernuniversität Hagen.

Sen, F., & Goldberg, A., (1994). *Türken in Deutschland. Leben zwischen zwei Kulturen*. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Stagl, J. (2007). *Jugendkulturen der zweiten Generation türkischer Migrant/innen in Wien*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg. Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. In F. Achtenhagen & J. Baumert et al., *Lernen von Migranten. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*. 34. Jahrgang (2), Weinheim: Juventa Verlag.

Statistik Austria (2006). *Statistisches Jahrbuch Österreichs 2007*. Wien: Kommissionsverlag.

Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Stüwe, G. (1998). Zukunftsperspektiven von Migrantenfamilien aus der Perspektive ihrer Kinder. In K. Lajos (Hg.), *Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland* (S. 117–131). Opladen: Leske + Budrich.

Süssmuth, R. (2006). *Migration und Integration: Testfall für unsere Gesellschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Thomas, A. (2003). Kulturvergleichende Psychologie. (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Tietze, N. (2003). Muslimische Identitäten. In W.-D. Bukow & E. Yildiz (Hg.), Islam und Bildung (S. 83–91). Opladen: Leske + Budrich.

Tilkeridoy, F. (1998). „Zwischen Tradition und Moderne“. In K. Lajios (Hg.), Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland (S. 25–62). Opladen: Leske + Budrich.

Tschida, S. (2006). Bildungsverläufe und Schwierigkeiten bei der Berufsentscheidungsfindung von MigrantInnen der zweiten Generation. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien.

Turner, A. (2002). Die Unterstützung der Gruppe bei der Arbeitssuche. Eine Analyse gruppendynamischer Prozesse am Beispiel einer Gruppe Jugendlicher in einem Berufsorientierungskurs. Unveröffentlichte Dissertation, Wien.

Veneto Scheib, V. (1998). Migrantinnen zwischen Integration und Heimkehr. In K. Lajios (Hg.), Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland (S. 103–115). Opladen: Leske + Budrich.

Viehböck, E., & Bratic, L., (1994). Die zweite Generation. MigrantInnen im deutschsprachigen Raum. Band 2. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Waechter, N., Blum, J., & Scheibelhofer, P., (2007). Jugendliche MigrantInnen. Die Rolle von Sozialkapital bei Bildungs- und Berufsentscheidungen. In H. Fassmann (Hg.), 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Weiss, H. (2007). Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. In H. Fassmann (Hg.), 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Weiss, H., & Unterwurzacher, A., (2007). Soziale Mobilität durch Bildung? Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In H. Fassmann (Hg.), 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Tageszeitungen

Brickner, I. (2010, 21. April). Zu arm oder krank, um Österreicher zu werden. Volksanwaltschaft kritisiert in ihrem Jahresbericht hartes Staatsbürgerschaftsrecht. Der Standard. S. 10.

Brickner, I. (2010, 23. April). Strenge ohne Ausnahme bei Einbürgerung. Der Standard. S. 10.

Fernsebner-Kokert, B. (2010, 15. April). Grüne für Pflichtunterricht in der Muttersprache. Der Standard. S. 10.

Fernsebner-Kokert, B., & Stemmer, M., (2010, 21. April). Ausländerwahlrecht. Ohne Bund geht in Wien gar nichts. Der Standard. S. 10.

Manour Fallah, S. (2010, April). Medien weltweit durch muslimische Augen sehen. Unistandard.

Möseneder, M. (2010, 21. April). Polizist bestätigt Rassismus. Der Standard. S. 11.

Prager, A. & Tirnthal, J. (2010, 21. April). „Haben das Thema Zuwanderung zu lange ignoriert“. Interview mit Bildungsministerin Claudia Schmied. Der Standard. S. 12.

Scheller, K. (2010, 23. April). Wiener ÖVP-Chefin will Burkaverbot „aktiv angehen“. Aus Gründen der Verkehrssicherheit will Staatssekretärin Christine Marek ein Burkaverbot. Der Standard. S. 9.

Stemmer, M. (2010, 10. April). Systembedingte Bildungslücken bei Migrantinnen. Der Standard. S. 10.

Internetquellen

Bade, K. J. (n. d.). Migration, Migrationsforschung, Migrationspolitik. Bericht für das Goethe-Institut München. Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/ges/pok/prj/mig/mif/deindex.htm> [02.03.2011].

Becker, B. (2006, Dezember). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Soziologie, 6, 449–464. Verfügbar unter: <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/view/1230/767> [14.04.2011].

Becker, B. (2010). Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnissen. Arbeitspapiere. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Verfügbar unter: www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf [19.05.2011].

Boos-Nünning, U. (n. d.). Jugendliche ausländischer Herkunft. Arbeitslosigkeit und Zugang zum Arbeitsmarkt. Verfügbar unter: http://www.adecco-stiftung.de/pdf/7_BOOS_N.pdf [28.02.2011].

Boos-Nünning, U. (2004). Frauen in der Migration. Referat. Verfügbar unter: www.skf-zentrale.de/Frauen_in_der_Migration.pdf [02.03.2011].

Breuer, R. (1998). Familienleben im Islam. Verfügbar unter: <http://www.scribd.com/doc/54813689/7/Die-islamische-Familie-zwischen-Tradition-und-Moderne> [19.10.2011].

Demokratiewebstatt, (n. d.). Wer darf wählen? Verfügbar unter: <http://www.demokratiewebstatt.at/wahlen.html> [02.03.2011].

Fakhraie, F. (2007). Feministische, islamische Plattform. Verfügbar unter: <http://muslimahmediawatch.org/> [02.05.2010].

Fakhraie, F. (n. d.). Plattform für muslimische Frauen in den Medien. Verfügbar unter: <http://fatemehfakhraie.com/> [02.05.2010].

Granato, M. (2005). Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. Ausbildung adé. In INBAS (Hg.), Werkstattbericht 2005. Frankfurt, Berlin (im Erscheinen). Verfügbar unter: www.bibb.de/.../a24_veranstaltung_migranten-kompetenzen-staerken_inbas-mig-2005.pdf [28.02.2011].

Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Veröffentlichung der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Discussion Paper Nr. SP IV 2006-601. Verfügbar unter: <http://www.wzb.eu/alt/aki/publications.de.htm> [30.06. 2010].

Perchinig, B. (2007, November). Integrationsland Österreich? Migration als Herausforderung für das Bildungssystem. Vortrag für die Tagung „Miteinander Kindergarten“. Verfügbar unter: www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/perchinig.pdf [14.09.2010].

Sponsel, R. (2004). Internet Publikation für Allgemeine und Integrative Psychotherapie. Verfügbar unter: <http://www.sgipt.org/gipt/diffpsy/ich/sb.htm#Ein%C3%BChrung%20und%20Begriffsverst%C3%A4ndnis> [07.09.2010].

Stangl, W. (1997). Zur Wissenschaftsmethodik in der Erziehungswissenschaft. „Werner Stangls Arbeitsblätter“. Verfügbar unter: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ERZWISSENSCHAFTEMPIRISCH/EmpirischInterview.html#Das%20standardisierte%20Interview> [02.03.2011].

Statistik Austria (2007). Bevölkerung sowie Erwerbspersonen nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung, Geschlecht und Staatsangehörigkeit, 2001. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_dem_bildungsstand/index.html [24.08.2010].

Statistik Austria (2009). Volkszählungen 1971 bis 2001. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen/bevoelkerungsstand/index.html [29.09.2009].

Statistik Austria (2009). Bevölkerung am 1. 1. 2009 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland. Verfügbar unter:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [19.04.2010].

Statistik Austria (2010). Statistisches Jahrbuch für Migration & Integration 2010. Verfügbar unter: http://www.statistik.gv.at/web_de/statistiken/index.html [14.09.2010].

Statistik Austria (2011). Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen. Verfügbar unter:

http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=461 [24.03.2011].

Ucar, A. (2010). Veränderte Rahmenbedingungen – Veränderte Migrantenfamilien. Kompetenzportal für die Lehrkräfte türkischstämmiger SchülerInnen in Deutschland. Verfügbar unter:

http://www.lehrer-info.net/kompetenzportal.php/cat/15/aid/122/title/Veraenderte_Rahmenbedingungen_-_Veraenderte_Migrantenfamilien [13.03.2010].

Universität Hamburg (n. d.). Aufsatz zu Deutungsmuster. Verfügbar unter: <http://www.signlang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/150/15086.htm> [18.08.2010].

Wiener Integrationsfonds (n. d.). Wer hat einen „Migrationshintergrund?“ Verfügbar unter:

http://www.integrationsfonds.at/wissen/zahlen_und_fakten_2009/bevoelkerung/wer_hat_einen_migrationshintergrund/ [23.06.2010].

9 Anhang

9.1 *Abbildungsverzeichnis*

Abb. 1: SchülerInnen der 9. Schulstufe nach Schultyp und Staatsangehörigkeit	18
Abb. 2: Schulabschlüsse von Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit.....	19
Abb. 3: Verheiratete Frauen im Alter von 20 bis 25 Jahren in Österreich	24

9.2 Abstract

Die schulische und berufliche Entwicklung von Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund und Aspekte ihres Selbstbilds

In der vorliegenden Arbeit werden im Hinblick auf die schwierige Ausgangslage der ehemaligen türkischen Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen in Österreich die schulischen und beruflichen Perspektiven der weiblichen Nachkommen aufgezeigt. Es werden mögliche Ursachen und Auswirkungen der Berufs- und Bildungswahl der Zielgruppe beschrieben und die Identität der Mädchen im Kontext der Migrationserfahrung beleuchtet. Im Rahmen von vier qualitativen, narrativen Interviews wird die persönliche Lebenswelt – in Bezug auf die Motive der eigenen Schul- und Berufswahl, den Stellenwert der Familie und Peergroup sowie ausschlaggebende Faktoren (Kultur, Religion, Zukunftspläne etc.) – für das Selbstbild in den Mittelpunkt gestellt.

The academic and job related development of girls with Turkish migration background and aspects of their self-perception

This MA thesis illustrates the academic and job related outlook of female offspring from former Turkish guest workers in Austria with regard to their complex initial situation. It describes possible causes as well as impacts on their academic choices or job options and aspects concerning their identity in the context of their migration experience. The qualitative research is based upon four narrative interviews with girls aged 13 to 18 years who come from a Turkish migration background. The interviews provide an insight into their personal life, motives for their academic or job related decisions, the significance of family and peer group as well as decisive factors for their self-perception under the aspects of culture, religion and future plans.

9.3 Interviewleitfaden

Einstieg:

Nachfrage nach Befinden, Namen; Hinweis, dass das Interview für die Arbeit anonymisiert wird. Alter der Probandin, Herkunft, Familie (welche Familienmitglieder?), Wohnort der Familie, Erklärung der Forschungsabsicht, Verweis auf das Aufnahmegerät.

Ich bitte dich, dass du von deinem Leben erzählst; dort, wo du anfangen möchtest.

Familie und Schule:

1 Bitte erzähle mir von deiner Schullaufbahn alles, was dir dazu einfällt.

1.1 Was fällt dir ein, wenn du an deinen allerersten Schultag denkst?

1.2 Weißt du noch, warum du gerade auf diese Schule gegangen bist?

1.3 Welche Erinnerungen hast du? Wie ist es dir ergangen?

2 Wie fühlst du dich in deiner Klasse?

2.1 Mit wem sprichst du über die Schule und deine Erfahrungen?

2.2 Wie denkst du über deine Klassenkollegen und Klassenkolleginnen?

2.3 Wie geht es dir mit ihnen?

2.4 Welche Gemeinsamkeiten hast du mit deinen Klassenkameraden und Klassenkameradinnen?

2.5 Gibt es auch Unterschiede zwischen den KlassenkameradInnen und dir?

2.6 Was fällt dir zu den Lehrern und Lehrerinnen an deiner Schule ein?

2.7 Wie geht es dir mit den LehrerInnen in deiner Schule?

2.8 Wie geht es dir mit dem Lernen?

3. Wie sieht dein normaler Tagesablauf vom Aufstehen bis zum Schlafengehen aus?

3.1 Welche Aufgaben übernimmst du in der Familie?

3.2 Welche Aufgaben bzw. Tätigkeiten übernimmt deine Mutter? Dein Vater? Deine Geschwister? Berufliche Tätigkeit? Familiäre Aufgaben?

Zukünftige Schul- und Berufswahl:

4 Welchen Weg wirst du nach dem Abschluss dieser Schule einschlagen?

4.1 Aus welchem Grund hast du dich dafür entschieden?

- 4.2 Woher bekommst du deine Informationen und Ratschläge?
- 4.2 Gibt es jemanden, mit dem du dich darüber beraten kannst (bzw. beraten hast)?
- 4.3 Welche Rolle spielen in dieser Entscheidung deine Eltern, Geschwister, LehrerInnen, KlassenkameradInnen für dich?
- 4.4 Falls diese Schule/Lehre/Ausbildung nicht klappen würde, was machst du dann?

Selbstbild:

5 Beschreibe dich bitte mir gegenüber, da ich dich ja noch nicht so gut kenne, wie du bist und wie du dich selber siehst.

- 5.1 Was glaubst du, sind deine Talente, Begabungen und Fertigkeiten?
- 5.2 Was machst du in deiner Freizeit?
- 5.3 Welche Hobbys und Vorlieben hast du?
- 5.4 Wie wirkt es sich aus, dass du ein Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund bist?
 - 5.4.1 Wie wirkt es sich in der Öffentlichkeit aus?
 - 5.4.2 Wie wirkt es sich in der Schule aus?
 - 5.4.3 Wie wirkt es sich zu Hause aus?
- 5.5 Welche Vorteile siehst du?
- 5.6 Welche Nachteile siehst du?
- 6 Was ist dir in deinem Leben wichtig?
 - 6.2 Was benötigst du unbedingt für dein Leben?
- 7 Welche Rolle spielt deine Kultur in deinem Leben?
 - 7.1 Welche Rolle spielt die Religion in deinem Leben?
 - 7.2 Was möchtest du in deinem Leben genauso machen wie deine Eltern?
 - 7.3 Was möchtest du in deinem Leben anders machen als deine Eltern?
- 8. Welche Vorbilder hast du?
 - 8.1 Gibt es jemanden, den du bewunderst in der Lebensweise, wie du auch gerne sein möchtest?
 - 8.2 Wie sieht die Lebensweise dieser Person aus?
- 9. Welches Bild hast du von dir selbst, wenn du dich in zirka 5 bis 10 Jahren sehen könntest?
 - 9.1 Wie möchtest du dein Leben gestalten?
 - 9.2 Was sind deine Träume für die Zukunft?

9.4 Lebenslauf

Name Sonja Messeritsch
(geb. Großtesner)
Geburtsdatum 18. 12. 1981
Geburtsort Steyr/OÖ

Schullaufbahn

1996–2001 Höhere Bundeslehranstalt (HBLA) für Kultur und Kongressmanagement, Steyr
1992–1996 Hauptschule, Ternberg
1988–1992 Volksschule, Ternberg

Studium

seit 03/2004 Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Schwerpunkte

- Sozialpädagogik
- Psychoanalytische Pädagogik
- Aus- und Weiterbildungsforschung

Berufserfahrungen

seit 11/2009 Trainerin für Jugend- und Erwachsenenbildung
03/2007–11/2009 Ordinationsassistentin MR. Dr. Helga Messeritsch, Wien (geringfügig)
06/2005–12/2007 Assistenz der GF, Institut für Baubiologie und Ökologie, Wien
08/2005–01/2007 Seminarbetreuung, ÖNORM Wien (geringfügig)
09/2005 Gruppenleitung, Integrativhof Loidhold, St. Martin im Mühlkreis
01/2004–05/2005 Assistentin Human Resources, Sandoz Wien
09/2001–03/2002 Rezeptionistin, Vienna Marriott Hotel

Auslandserfahrungen

09/2002–04/2003 Auslandsaufenthalt am Oaklands College, Welwyn Garden City
/ GB Cambridge Certificate in English
06/2001–08/2001 Auslandsaufenthalt in Grado (Italien), Übersetzertätigkeiten