



## DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

*„Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*

*Inwiefern wird Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in  
Bezug auf die kulturelle Identität im deutschsprachigen Diskurs dargestellt,  
und welche Rolle spielt dabei die Migrationspädagogik?“*

Verfasserin

Julia Maier

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Name der Betreuerin: Dr. Gabriele Weiß



## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Julia Maier, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

.....

(Unterschrift)



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen Dank aussprechen, die mich während des Schreibens dieser Arbeit unterstützt und begleitet haben.

Zunächst gilt mein Dank der Betreuerin meiner Diplomarbeit Dr. Gabriele Weiß, welche mir im gesamten Entstehungsprozess mit Rat und Tat beiseite stand und mir stets wertvolle Tipps und Denkanstöße gegeben hat. Dadurch fühlte ich mich während der Erstellung dieser Arbeit gut beraten und unterstützt.

Mein tiefer Dank richtet sich außerdem an meine Eltern, die mir nicht nur das Studium ermöglicht haben, sondern mir während meiner gesamten Studienphase, insbesondere während des Verfassens der Diplomarbeit, ausnahmslos beigestanden sind und mir damit eine große Hilfe waren.

Überdies danke ich meinem Freund, der mir während des Schreibprozesses sowohl nachsichtig als auch motivierend zur Seite stand.



## **Abkürzungsverzeichnis**

bzw.            beziehungsweise

ebd.            ebenda

Kap.            Kapitel

lt.             laut

u.             und

u.a.            und andere

vgl.            vergleiche

z.B.            zum Beispiel

zit.n.          zitiert nach



Vorwort.....	3
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>4</b>
1.1. Forschungsfrage.....	5
1.1.1. Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	5
1.1.2. Disziplinäre Anbindung.....	7
1.2. Methode.....	9
1.3. Aufbau.....	9
<b>2. Begriffserläuterung von Akkulturation und kultureller Identität.....</b>	<b>11</b>
2.1. Der Akkulturationsbegriff.....	11
2.2. Wechsel der Ansichten zum Kulturkontakt.....	15
2.2.1. Leben „zwischen“ zwei Kulturen.....	16
2.2.2. Leben „mit“ zwei Kulturen.....	17
2.3. Akkulturationsmodelle.....	19
2.3.1. Akkulturation nach John Berry.....	20
2.4. Aktuelle Forschungsansätze.....	22
2.5. Bedeutung der kulturellen Identität.....	23
2.5.1. Kulturelle Identität.....	25
2.5.1.1. Entwicklung einer bi- bzw. multikulturellen Identität.....	26
2.5.1.2. Ethnische Zugehörigkeit.....	26
<i>Exkurs: Der Kulturbegriff.....</i>	<i>28</i>
<b>3. Lebenssituation von Jugendlichen im Akkulturationsprozess.....</b>	<b>29</b>
3.1. Jugendphase.....	29
3.2. Migrationskontext.....	32
3.2.1. Familie und Freundschaft.....	32
3.2.2. Schule, Sprache und Bildung.....	33
3.2.3. Tradition und Geschlechterrollen.....	35
3.2.4. Zugehörigkeit und Ausgrenzung.....	36
<b>4. Pädagogik und Migration.....</b>	<b>36</b>
4.1. Wahrnehmung des/der Anderen in der Migrationspädagogik.....	37
4.1.1. Der/die natio-ethno-kulturelle Andere.....	37
4.1.1.1. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit.....	37
4.1.2. Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik.....	39
4.1.2.1. Ausländerpädagogik.....	39
4.1.2.2. Interkulturelle Pädagogik.....	40
4.1.3. Von der Interkulturellen Pädagogik zur Migrationspädagogik.....	41
4.1.3.1. Der/die Migrationsandere.....	42

4.2.	Vier diskursive Felder .....	43
4.3.	Migrationspädagogische Differenzverhältnisse .....	45
4.3.1.	Kritik an der Kulturalisierungstendenz .....	45
4.3.2.	Anerkennung von Dominanzverhältnissen .....	46
4.3.3.	Individuum als handlungsfähiges Subjekt.....	46
4.3.4.	Akkulturation als migrationspädagogisches Thema.....	47
<b>5.</b>	<b>Empirische Studien zum Einfluss des Akkulturationsprozesses auf Jugendliche</b> .....	<b>49</b>
5.1.	Makarova (2008): Akkulturation und kulturelle Identität .....	50
5.1.1.	Forschungsergebnisse .....	51
5.2.	Weiss (2007): Integration versus Desintegration .....	53
5.2.1.	Forschungsergebnisse .....	54
5.3.	Gapp (2007): Traditionalismus und Marginalisierung .....	55
5.3.1.	Forschungsergebnisse .....	56
5.4.	Riegel (2004): Zugehörigkeit junger Frauen .....	57
5.4.1.	Forschungsergebnisse .....	59
<b>6.</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>59</b>
6.1.	Darstellung des deutschsprachigen Diskurses zur Akkulturationsforschung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	59
6.1.1.	Wechselseitige Beziehung zwischen Akkulturation und kultureller Identität.....	61
6.2.	Die Akkulturationsforschung Jugendlicher mit Migrationshintergrund und der Zusammenhang mit der Migrationspädagogik .....	64
6.2.1.	Unterschiedliche Ansätze zum Akkulturationsbegriff .....	65
6.2.2.	Konsequenz für die Pädagogik.....	66
<b>7.</b>	<b>Ausblick</b> .....	<b>66</b>
<b>8.</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>67</b>
	Anhang.....	73

*„Kulturelle Differenzen sowie die damit verwobenen Erlebnisse der Ander(s)heit und Fremdheit gehören zu einem Leben, das unsere Neugier wecken, wach halten und faszinierende Aussichten auf die Erweiterung des eigenen Horizonts und Handlungspotentials eröffnen mag“ (Straub 2007, 110).*

## Vorwort

Mein Interesse, diese Forschungsarbeit zu verfassen, gründet in meiner mehrjährigen Tätigkeit als Lernhilfe.

Die Lernhilfe ist ein Projekt des Vereins *Interface*, welches das Ziel verfolgt, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei schulischen Herausforderungen zu unterstützen, ihre sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch zu verbessern und deren Empowerment zu stärken.

In einer meiner zweistündigen Einheiten mit Jugendlichen im Alter von 10 bis 13 Jahren entstand aus einer Erzählung eines Buben ein für mich sehr interessantes Gespräch der gesamten Gruppe über „Gott und die Welt“ – genauer gesagt: über *ihren* Gott und *ihre* Welt.

Meine Lernhilfegruppe besteht aus Jugendlichen mit unterschiedlichsten Migrationshintergründen. In der besagten Einheit diskutierten sie über ihre Herkunft, ihre Religion und ihre Tradition. Das Spannende an dieser Diskussion war einerseits, dass die Schüler/innen sich offen mit den Ansichten ihrer Mitschüler auseinandersetzten und andererseits offensichtlich ganz verschiedene Ansichten der Kulturen vertraten.

Aus dieser Diskussion wurde die unterschiedlich starke Verbundenheit zum eigenen Land und zur eigenen Kultur deutlich. Dadurch wurde die Verschiedenheit der Eingliederungsprozesse in Österreich deutlich, da sich die Schüler/innen entweder mehr zum Herkunftsland oder zum Aufnahmeland hingezogen fühlten. Dementsprechend stellte ich mir die Frage, welche Formen des Umgangs sich durch die Fusion der Kultur des Heimatlandes mit der Kultur von Österreich ergeben.

Das ist der Grund warum ich herausfinden möchte, welche Ansätze die Forschung zum Thema Kulturkontakt von Jugendlichen im Sinne der Akkulturation verfolgt und welche Studien dazu durchgeführt wurden. Aufgrund des Pädagogikstudiums sowie meiner Tätigkeit als Lernhilfe stellt sich für mich überdies die Frage, wie Akkulturation und Pädagogik zusammengedacht werden können.

## 1. Einleitung

„Wien, 2011-07-06 – Im Durchschnitt des Jahres 2010 lebten rund 1,543 Millionen Personen (18,6%) mit Migrationshintergrund in Österreich. Davon waren etwa 1,139 Millionen selbst im Ausland geboren. Knapp 405.000 Personen waren hingegen in Österreich geborene Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort und werden daher auch als "zweite Generation" bezeichnet“ (Statistik Austria 2011a [Online]).

Dies sind die aktuellen Zahlen des Jahrbuches für Migration und Integration 2011 über die österreichische Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Als „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ werden dabei all jene Personen bezeichnet, „deren Eltern im Ausland geboren sind, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit“ (Zukunft Europa 2010 [Online]).

Da die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren zum einen rapide gestiegen ist und zum anderen in Zukunft rapide ansteigen wird (vgl. Statistik Austria 2011b [Online] u. Zukunft Europa 2010 [Online])<sup>1</sup>, steigt auch die Heterogenität der Gesellschaft immer weiter an. Die Folgeerscheinungen der pluralen Lebenskontexte sind dabei nicht nur die Verstärkung der kulturellen Vielfalt, sondern auch die Herausbildung neuer kultureller Minoritäten (vgl. Makarova 2008, 11). Sowohl die Akkulturationsforschung, als auch die Erziehungswissenschaft beschäftigen sich in ihren Ansätzen mit der Reaktion auf und den Umgang mit den wachsenden Zahlen.

Ein Schwerpunkt des Interesses liegt dabei in der Erforschung Jugendlicher im Hinblick auf ihren Migrationskontext. Die Perspektive dieser Forschung beruht dabei auf einer breiten sozialwissenschaftlichen Orientierung (vgl. Geisen 2007, 55). Folglich beschäftigen sich viele unterschiedliche Forschungsrichtungen mit Jugendlichen ausländischer Herkunft.

Die Akkulturationsforschung spielt insofern eine bedeutende Rolle für die Untersuchung Jugendlicher mit Migrationskontext, als sie den Prozess der Eingliederung in das „neue“ Land (bzw. das Aufnahmeland) analysiert<sup>2</sup>. Diese Eingliederung kommt auch dann zum Tragen (wie ich später zeigen werde), wenn es sich um Menschen handelt, die beispielsweise schon in Österreich geboren worden sind (also Menschen mit *Migrationshintergrund*).

Speziell in der Pädagogik existieren unzählige Beiträge, die als Antworten auf die steigenden Zahlen der Migrationsbewegung gesehen werden können. Dabei sind vor allem die Ansätze

---

<sup>1</sup> Das Wachstum der Zahlen von Menschen mit Migrationshintergrund wurde nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland und der Schweiz verzeichnet (vgl. Makarova 2008, 11 u. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011 [Online])

<sup>2</sup> Eine genaue Definition der Akkulturation folgt in Kapitel 2.1 Definition der Akkulturation.

<sup>3</sup> Ein genaues Definition der Akkulturation der Begriff, Spitze in der häufigen Akkulturation einheimische

der interkulturellen Pädagogik und insbesondere jene der Migrationspädagogik zu nennen, da beide Ansätze die migrationsspezifischen Anforderungen in den Fokus ihrer Untersuchungen stellen.

Inwiefern nun die Eingliederung in die Aufnahmekultur mit der Pädagogik zusammenhängt, soll im Laufe meiner Arbeit erläutert werden.

## 1.1. Forschungsfrage

Meine Forschungsfrage thematisiert die Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowohl in Zusammenhang mit der kulturellen Identität, als auch in Verbindung mit der Pädagogik. Um ein besseres Verständnis und Klarheit über das Ziel der Arbeit zu geben, folgt zunächst die Darstellung zur Akkulturation von Jugendlichen in Bezug auf die kulturelle Identität. Anschließend stelle ich die disziplinäre Anbindung meiner Forschungsfrage durch die Zusammenführung von Akkulturation und Pädagogik dar.

### 1.1.1. Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Im heutigen wissenschaftlichen Diskurs ist zu vermerken, dass der Forschungsgegenstand Akkulturation zu einem interdisziplinären Anliegen geworden ist (vgl. Makarova 2008, 33). Dieser Interdisziplinarität schließe ich mich in meiner Arbeit an, da sowohl Ansätze der Psychologie als auch der Soziologie in die Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses zum Thema Akkulturation von Jugendlichen einfließen. Alle genannten Forschungsansätze zähle ich zur Akkulturationsforschung. Laut Zick untersucht diese Forschung

„nicht primär die Beobachtung von Migrationsprozessen und die Auseinandersetzung um die Regulation oder die politischen Probleme der Migration, sondern die dahinter liegenden Prozesse der Aneignung kultureller Umwelten durch `Neuankömmlinge´ aus einer spezifischen Herkunftskultur, die in einer `neuen´ Kultur ankommen. Zweitens sind für die Akkulturationsforschung die Reaktionen von `Einheimischen´ auf die Zuwanderung von Menschen einer anderen Herkunftskultur interessant“ (Zick 2010, 24)<sup>3</sup>.

Dementsprechend soll die Akkulturation in dieser Arbeit im Sinne des Zitates der „hinter den Migrationsprozessen liegenden Prozesse der Aneignung der neuen kulturellen Umwelt“ untersucht werden.

---

<sup>3</sup> In diesem Zusammenhang bezeichnet der Begriff „Einheimische“ autochthone oder kultur-einheimische Gruppen und mit „Neuankömmlingen“ sind zunächst allochthone oder aus der Sicht einer dominanten Kultur `kulturfremde´ Personen und/oder Gruppen gemeint (vgl. ebd.).

In der Bearbeitung meiner Forschungsfrage lasse ich die Reaktion der Einheimischen unberücksichtigt. Stattdessen konzentriere mich auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Akkulturation der Aufnahmekultur verwende ich ausschließlich für Kontrollvergleiche bzw. zur Untersuchung des Einflusses auf ethnische Minderheiten.

Hinsichtlich der Bezeichnung *Jugendliche mit Migrationshintergrund* sei an dieser Stelle erwähnt, dass ich für den Terminus „Jugend“ – ohne dass es sich dabei um eine exakte Altersgrenze handelt – im Anschluss an den Pädagogen Rolf Göppel die Definition für Menschen im Alter von (ungefähr) 13- 18 Jahren verwende (vgl. 2005, 5). Da sich die Adoleszenzphase zunehmend verlängert (vgl. Straßegger-Einfalt 2008, 45), möchte ich mich nicht auf genaue Altersgrenzen festlegen. Lediglich soll diese ungefähre Altersangabe als Richtwert für die anschließende Arbeit dienen. Außerdem gibt es in der Literatur unterschiedliche Auffassungen zu den Begriffen „Jugend“ und „Adoleszenz“, wie beispielsweise die Trennung in Pubertät und Adoleszenz als Untergruppen der Jugend (vgl. Göppel 2005, 5 u. Straßegger-Einfalt 2008, 11) verdeutlicht. Da allerdings die meisten hier verwendeten Werke Adoleszenz und Jugend als Synonym gebrauchen, verwende auch ich den Begriff „Jugend“ gleichsetzend zum Begriff „Adoleszenz“. Auch die begriffliche Konstitution der Menschen „mit Migrationshintergrund“ hat sich im Laufe der Arbeit als besonders vage entpuppt. Oftmals wird in den Studien über Jugendliche aus dem Migrationskontext nicht genau angegeben, wann die jeweils im Fokus stehenden Jugendlichen in das „neue“ Land eingereist sind (vgl. etwa Schönpflug 2003 oder Hugger 2009). In meiner Darstellung der empirischen Studien<sup>4</sup> verwende ich demnach ausschließlich Literatur, die explizite Angaben zum Migrationshintergrund enthält bzw. in der es sich ausdrücklich um Jugendliche der 2. Generation handelt.

Neben den Darstellungen zum Begriff und zum Forschungsansatz der Akkulturation wird der kulturellen Identität in der Beantwortung meiner Fragestellung besondere Bedeutung beigemessen. Die Bezugnahme der Akkulturation auf die kulturelle Identität gründet daher, dass aus den theoretischen Darstellungen zur Akkulturation und der empirischen Erforschung selbiger die besondere Bedeutung der kulturellen Identität für den Verlauf von Akkulturationsprozessen hervorgeht (vgl. Kap.2.5).

---

<sup>4</sup> Die „Darstellung der empirischen Studien“ verweist in diesem Zusammenhang auf den Aufbau der Arbeit (vgl. Kap. 1.4), in dem ersichtlich wird, dass ich den Fokus der Erläuterung zunächst auf theoretische Überlegungen lege und mich im weiteren Verlauf der Arbeit auf empirische Studien zur Akkulturation und kulturellen Identität konzentriere.

Neben der Auseinandersetzung mit der kulturellen Identität lege ich einen Teil des Fokus meiner Arbeit auf die Lebenssituation der Jugendlichen. Diese stellt einen wichtigen Aspekt der Akkulturation von Jugendlichen dar, da ersichtlich wird, mit welchen Anforderungen Jugendliche ausländischer Herkunft durch die Migration der Eltern konfrontiert sind. Die Lebenssituation besteht dabei zum einen aus den Aufgaben und den spezifischen Leistungen, welche es im Akkulturationsprozess zu meistern gilt. Zum anderen müssen die Jugendlichen parallel auch die Jugendphase samt deren Herausforderungen bewältigen. Demnach wird auch der Entwicklungsphase Jugend, mit besonderer Berücksichtigung der Identitätsentwicklung, in meiner Arbeit Beachtung geschenkt. Die Identitätsbildung der Jugendlichen umschließt dabei die Entwicklung der kulturellen Identität.

Die Akkulturation im Zusammenhang mit der Jugendphase ergeben für die Bildung von kultureller Identität besondere Herausforderungen. Diese gilt es in der Beantwortung meiner Fragestellung zu eruieren gilt.

Zusätzlich sei erwähnt, dass ich im Rahmen meiner gesamten Untersuchung Christine Riegel folge und deshalb Jugendliche mit Migrationshintergrund im Sinne des „selbstbestimmten Individuums“ ansehe. Jugendliche gelten als aktiv Handelnde und werden unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Voraussetzungen ergründet (vgl. Riegel 2004, 50).

#### 1.1.2. Disziplinäre Anbindung

Die disziplinäre Anbindung meiner Forschungsfrage resultiert aus den Ergebnissen der eben genannten Untersuchung der Fragestellung und ihrer Prüfung auf pädagogische Relevanz. Aufgrund der in der Pädagogik eher spärlich vertretenen Forschungsansätze zur Thematik der Akkulturation soll nun sozusagen die Brücke zwischen Pädagogik und Akkulturationsforschung gelegt werden. Das Fundament dieser Brücke besteht dabei aus den Ansichten der Migrationspädagogik von Paul Mecheril (2004). Der Begriff der Migrationspädagogik wurde aber nicht von Mecheril entworfen.

„Der Ausdruck `Migrationspädagogik` findet sich in den mit dem Verhältnis von Bildung und Migration befassten Texten eher selten (so z.B. bei Czock/Radtke 1984 oder bei Lenhart 1999) und dann auch ohne explizite Angaben zu der mit dem Ausdruck verknüpften *pädagogischen* Perspektive“ (Mecheril 2004, 17; Hervorhebung aus dem Original).

Mecheril übernimmt zwar den Begriff, verwendet ihn jedoch für die Darstellung eigener Inhalte, welche er vor den Hintergrund der pädagogischen Perspektive stellt.

Die Migrationspädagogik fokussiert dabei „einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2004, 18). Die Antworten auf diese Fragen gibt Mecheril, indem er die Entwicklung der Migrationswanderungen in den letzten Jahren auffasst und jene pädagogischen Ansätze untersucht, die als Antworten auf diese Wanderungen gesehen werden können. Dabei konstruiert er den Begriff des natio-ethno-kulturellen Anderen, unter welcher Perspektive er die Entwicklung der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik und schließlich zur Migrationspädagogik beschreibt. Anhand der Darstellung verschiedener migrationsspezifischer pädagogischer Ansichten kristallisiert sich die Perspektive der Migrationspädagogik heraus:

„Mit dem Leitbegriff der *Migrationspädagogik* kommen durch Migrationsphänomene angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Entdifferenzierung, der Segregation und der Vermischung *des Sozialen* in den Blick“ (Mecheril 2004, 18, Hervorhebung aus dem Original).

Wohl wissentlich um diese Weitfassung dieses Zitates, soll es lediglich einen Vorgeschmack zum Thema Migrationspädagogik bieten. Trotzdem lässt sich darin eine Verbindung zur Akkulturation finden.

Sowohl die Pluralisierung und die Vereinseitigung, die Differenzierung und Entdifferenzierung, als auch die Segregation und die Vermischung sind Teil des akkulturativen Prozesses. Bei diesen Begriffen könnte es sich um die Fragen der Eingliederung handeln: Bedeutet Akkulturation von Jugendlichen eine Förderung der Pluralisierung oder müssen sie sich „einseitig“ an die dominante Kultur anpassen? Herrscht in der Gesellschaft, in der Jugendliche aufwachsen, Differenz oder haben sie sich zu „entdifferenzieren“? Präferieren Jugendliche die Segregation oder erstreben sie die Vermischung mit der Aufnahmekultur? All diese Fragen sind Bestandteil der Akkulturation und setzen gleichzeitig (durch die Bezugnahme auf Jugendliche mit Migrationshintergrund) den Fokus auf *das Soziale*.

Meine These für diesen Teil der Forschungsfrage lautet, dass die Pädagogik in vielen Punkten mit der Akkulturationsforschung konform geht. Diese Konformität soll durch die Erläuterung der migrationspädagogischen Ansätze von Paul Mecheril sowie durch die Verbindung mit den Ergebnissen der Akkulturationsforschung gezeigt werden. Neben Gemeinsamkeiten und gegenseitiger Bereicherung wird dabei auch auf die Unterschiede dieser Ansätze hingewiesen.

Ziel der Arbeit ist daher nicht nur die Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Entwicklung der kulturellen Identität in der deutschsprachigen Literatur zu erforschen, sondern auch ihre Relevanz für die Pädagogik aufzuweisen.

## 1.2. Methode

Basierend auf der hermeneutischen Textinterpretation werde ich in der Darstellung und Verwendung der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationskontext die unterschiedlichen Diskurse der jeweiligen Forschungsarbeiten systematisch analysieren.

Bei der Hermeneutik im Sinne der Pädagogik handelt es sich um ein sprachliches Anliegen, welchem es um Verstehen, Interpretieren und Auslegung von Texten geht (vgl. Wernet 2006, 35 [Online]). Dementsprechend ist meine Arbeit darauf aufgebaut, zunächst die verwendeten Texte zu verstehen, sie anschließend hinsichtlich meiner Forschungsfrage zu interpretieren und danach diese auf die gegenseitige Verbindung zueinander auszulegen (diese Verbindung betrifft dabei hauptsächlich die Texte zur Akkulturation *in Verbindung* mit der Literatur der Migrationspädagogik).

Die Bearbeitung beider Themenbereiche (Akkulturation und disziplinäre Anbindung) stützt sich hauptsächlich auf deutschsprachige Literatur ab dem Jahr 2000. Jedoch möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass auch Ausnahmen, wie das Modell aus der englischsprachigen Forschung von John Berry (vgl. Kap 2.3) vorkommen, wenn es sich dabei – wie in diesem Fall – um ein zentrales Forschungsmodell handelt, und es maßgeblich zum Verständnis des jeweiligen Kapitels beiträgt.

Außerdem soll die Darstellung sowohl theoretischer als auch empirischer Untersuchungen in diese Arbeit einfließen, wobei der Fokus der Erörterung empirischer Forschungsarbeiten in Kapitel 6 stattfindet.

## 1.3. Aufbau

Der Aufbau meiner Arbeit ist in sieben Hauptkapitel gegliedert.

Das *erste* (2.) Kapitel befasst sich mit der Darstellung der Akkulturation in Zusammenhang mit der kulturellen Identität. Dabei illustriere ich zunächst den Terminus Akkulturation, um anschließend die Entwicklung der Eingliederungsprozesse einer „assimilativen Ansicht“ bis hin zur „akkulturativen Ansicht“ unter dem Gesichtspunkt der Kulturkonfliktthese zu veranschaulichen. Außerdem wird das bedeutsamste Akkulturationsmodell von John Berry

sowie die aktuellen Forschungsansätze beschrieben, um damit die Akkulturationsforschung im Überblick darzustellen. Zum Abschluss dieses Kapitels gehe ich auf die Bedeutung der kulturellen Identität für die Akkulturation ein und erläutere sie anhand der ethnischen Zugehörigkeit.

An dieser Stelle findet ein *Exkurs* zum Thema Kultur, dessen Wortstamm sich in vielen für die Antwort der Forschungsfrage relevanten Begriffen widerspiegelt, statt. Dabei soll sowohl auf die Problematik des Begriffes als auch auf, die in meiner Arbeit verwendeten Definition hingewiesen werden.

Im *zweiten* (3.) Kapitel liegt der Schwerpunkt in der Darstellung der Lebenssituation von Jugendlichen. Dabei soll der akkultorative Prozess hinsichtlich der aufkommenden Anforderungen an die Jugendlichen untersucht werden. Neben den Akkulturationsleistungen gilt es, die Jugend als spezifische Lebensphase zu berücksichtigen.

Das *dritte* (4.) Kapitel konzentriert sich auf die Migrationspädagogik nach Paul Mecheril. Zunächst wird der Begriff des natio-ethno-kulturellen Anderen anhand der natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit erläutert und anschließend wird die Entwicklung der berühmten migrationsspezifischen Ansätze der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik unter dem Gesichtspunkt des natio-ethno-kulturellen Anderen untersucht. Zusätzlich werden jene Inhalte der Migrationspädagogik erläutert, welche später die Verbindung von Pädagogik und Akkulturation herstellen sollen. Dabei kommt sowohl der Differenz von Einheimischen und Migranten als auch der Handlungsfähigkeit als pädagogisches Moment Bedeutung zu.

Das *vierte* (5.) Kapitel richtet seinen Schwerpunkt auf empirische Studien. Inhalt dieser Studien ist die Untersuchung von Akkulturation (bzw. Teilgebieten, wie z.B. der Integration) in Zusammenhang mit der kulturellen Identität (bzw. der ethnischen Zugehörigkeit als Teil der kulturellen Identität). Dafür verwende ich ausschließlich Literatur, welche sich auf den Migrationshintergrund von Jugendlichen bezieht. Die ausgewählten Studien werden systematisch gereiht. Inhaltlich werden das jeweilige Forschungsvorhaben und dessen Ergebnisse dargestellt und in Bezug auf die vorangegangene Arbeit zusammengefasst.

Die Zusammenführung der Akkulturation mit der Pädagogik findet im *fünften* (6.) Kapitel statt. In diesem Abschnitt werden die gesamten Ergebnisse der Arbeit diskutiert und in Hinblick auf die Beantwortung meiner Fragestellung vorgestellt. Dieser Teil bildet insofern einen Kernpunkt, als alle genannten Ergebnisse an dieser Stelle miteinander in Verbindung gebracht werden.

Im *sechsten* (7.) Kapitel werden die Hauptaussagen der gesamten Arbeit zusammengefasst. Dazu werden die wichtigsten Ergebnisse und demnach die Antwort auf meine Forschungsfrage im Überblick illustriert. Außerdem gebe ich Denkanstöße für weitere Forschungsfragen aufgeworfen, die im Anschluss an diese Arbeit untersucht werden können.

## **2. Begriffserläuterung von Akkulturation und kultureller Identität**

### **2.1. Der Akkulturationsbegriff**

Den Begriff der Akkulturation habe ich bisher verwendet, ohne genau zu erläutern, was darunter zu verstehen ist.

Nun sollen die zum Verständnis des Begriffes beitragenden Definitionen aufgezeigt werden. Dazu stelle ich sowohl soziologische (1) und psychologische (2) als auch erziehungswissenschaftliche (3) Ansichten dar. Die in unterschiedlichen Forschungsgebieten verorteten Erklärungsansätze veranschaulichen die vielfältige Verwendung von Akkulturation in unterschiedlichen Forschungsrichtungen. Überdies können anhand dieser Darstellung durch die Gemeinsamkeiten der Definitionen die wesentlichen Komponenten von Akkulturation gefiltert werden.

(1) Der *Soziologe* Friedrich Heckmann beeinflusste die Akkulturationsforschung maßgeblich, indem er theoretische Grundlagen zur Analyse von Akkulturationsprozessen - die Akkulturationsforschung - entwickelte<sup>5</sup>. Heckmann bezeichnet Akkulturation als

„durch Kulturkontakt hervorgerufene Veränderungen von Werten, Normen und Einstellungen bei Personen, den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten und Qualifikationen (Sprache, arbeitsbezogene Qualifikationen, gesellschaftlich-kulturelles Wissen u.a.) sowie Veränderungen von Verhaltensweisen und `Lebensstilen´ (z.B. in Bezug auf Arbeit, Wohnen, Konsum, Freizeitverhalten, Kommunikationsformen, Heiratsmuster); auch Veränderungen der Selbstidentität sind damit notwendigerweise verbunden“ (Heckmann 1992, 168).

Dementsprechend beschäftigt sich der soziologische Begriff von Akkulturation mit der Veränderung vieler „Ebenen“ des Menschen. Nicht nur Einstellungen, Werte und Normen werden beeinflusst, auch Fertigkeiten, wie die Art zu leben, werden durch den Kulturkontakt verändert. Und besonders bedeutsam für diese Arbeit: Auch die Identität wird maßgeblich von dem Akkulturationsprozess beeinflusst. Der Kulturkontakt löst laut Heckmann allerdings nicht nur im Menschen einen Wandel aus, sondern er ist auch eine wichtige Form des

---

<sup>5</sup> Beispielsweise beschäftigte er sich mit der „sozialen Ungleichheit“ und der „Gemeinschaftsbildung“, welche einen wichtigen Beitrag zu den akkulturativen Strukturkomponenten liefern (vgl. Zick 2010, 522).

ethnischen Wandels, bei welchem sowohl Personen und Gruppen, als auch Kulturen und Institutionen verändert werden (vgl. Heckmann 1992, 162). Meine Arbeit beschränkt sich allerdings auf die Erforschung des Individuums.

„Akkulturation und Assimilierung sind aus der Sicht der Person bewußte [sic!], zum Teil aber auch ungeplante und unbewußte [sic!] Anpassungs- und Lernprozesse; sie vollziehen sich aber innerhalb eines gesamtgesellschaftlichen Politikrahmens, der Bedingungen setzt, Möglichkeiten schafft, aber auch Zwänge beinhaltet“ (ebd. 165).

Die Akkulturation der in das soziale Umfeld eingebetteten Person bezieht sich sowohl auf bewusste als auch auf unbewusste Anpassungs- und Lernprozesse im Rahmen der Gesellschaft. Angesichts obigen Zitates folgen dem Kulturkontakt zunächst Veränderungen, die in weiterer Folge Lernprozesse anstoßen. Außerdem kommt das Individuum in ein neues soziales Umfeld, was sowohl positiv (im Sinne von „Möglichkeiten schaffen“) als auch negativ (durch Zwänge) auswirken kann. Inwiefern diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund relevant sind, stelle ich im Kapitel 3 (beispielsweise durch Anforderungen der Schule und das Erlernen der Sprache) dar.

(2) Durch den von Graves (1967) eingeführten Begriff der psychologischen Akkulturation erfuhr die Akkulturationsforschung entscheidende Unterscheidungsdimensionen durch das Forschungsgebiet der *Psychologie* (vgl. Makarova 2008, 35; Schönplflug 2003, 518).

Unter dem Begriff psychologische Akkulturation werden „die psychologischen Veränderungen von Individuen durch die Kulturkontaktsituation“ verstanden (Schönplflug 2003, 518).

Neben der psychologischen Akkulturation wird der Eingliederungsprozess in eine Gesellschaft auch in der kulturvergleichenden Psychologie aufgegriffen. Die kulturvergleichende Psychologie befasst sich ebenso wie die psychologische Akkulturation mit psychologisch bedeutsamen kulturellen Differenzen (vgl. Straub u. Thomas 2003, 32). Aufgrund der Tatsache, dass der Kulturbegriff in der Psychologie – neben der beschreibenden, erklärenden, deskriptiven und explanativen – eine unterscheidende und distinktive Funktion hat, fokussiert die kulturvergleichende Psychologie sowohl psychische als auch psychosoziale Differenzen, die in Verbindung mit den kulturellen Unterschieden auftreten (vgl. ebd.).

Die Literatur zur psychologischen Akkulturation als auch zur kulturvergleichenden Psychologie bezieht sich auf folgende klassische Definition nach Redfield, Linton und Herskovits: „Akkulturation umfasst all jene Erscheinungen, die aus dem kontinuierlichen direkten Kontakt von Gruppen oder Individuen aus unterschiedlichen Kulturen und den

daraus folgenden Veränderungen der ursprünglichen Kulturmuster oder beider Gruppen entstehen „(Redfield et al. 1936 zit. n. Schönplflug 2003, 518).

Zick entnimmt dabei den Aussagen von Redfield, Linton und Herskovits drei wesentliche Dimensionen der psychologischen Akkulturationsforschung: „Kontakt (direkt, indirekt, in Interaktion und Kommunikation), reziproker Einfluss (inklusive der Beachtung von Dominanz- Status- und Machtunterschieden) und Veränderung (als Prozess und Konsequenz oder Outcome)“ (vgl. Zick 2010, 35).

Um eine aktuelle Definition von Akkulturation im psychologischen Sinne zu nennen, verwende ich Zick, welcher in Anlehnung an Zick und Six (1997) folgende Bestimmung von psychologischer Akkulturation verwendet: „Wir definieren Akkulturation als einen Prozess, in dem ein Individuum als Mitglied einer kulturellen Gruppe zeitlich und räumlich in eine neue Kultur hineinkommt“ (Zick 2010, 37). Dabei betont Zick, dass in dieser Definition Individuen nicht als Personen beobachtet werden, sondern als Mitglieder von Kulturen (vgl. ebd.).

(3) In der Erziehungswissenschaft lassen sich bislang nur wenige Studien zur Akkulturation finden. Im Vergleich zu den Ausführungen zur Soziologie und Psychologie können demnach keine „klassischen“ Definitionen vorgewiesen werden. Vielmehr verweist der erziehungswissenschaftliche Ausdruck der Akkulturation auf soziologische und psychologische Begrifflichkeiten beziehungsweise erstellt er im Anschluss an diese Ansätze eigene Definitionen.

Die Pädagogin Elena Makarova<sup>6</sup> hat sich beispielsweise intensiv mit dem Begriff der Akkulturation befasst: „Unter Akkulturation wird der längerfristige Anpassungsprozess eines Individuums verstanden, der durch den Kontakt mit einer zweiten Kultur notwendig wird“ (Makarova 2008, 34). Dabei umschließt dieser Prozess sowohl Angehörige der Herkunftskultur als auch jene der Aufnahmekultur (vgl. ebd. 39).

Mit dieser Beschreibung wird die Akkulturation zu einem längerfristigen Prozess. Dementsprechend ist die Akkulturation nicht einmal zu überwinden, sondern ein Prozess, in dem sich ein Individuum – angestoßen von dem Kulturkontakt (im Falle dieser Arbeit durch die Migration der Eltern) – im Laufe der Zeit entwickelt und verändert.

Eine weitere in der Pädagogik verorteter Begriffsdefinition stammt von Paul Mecheril:

---

<sup>6</sup> Elena Makarova arbeitet an der Universität für Erziehungswissenschaften in der Abteilung für *pädagogische Psychologie* (vgl. Universität Bern, 2011 [Online]). Demnach ist die Definition von Makarova sowohl in der Psychologie als auch in der Pädagogik verortet.

„Akkulturation ist der Prozess zusätzlichen und weiteren Lernens von Fertigkeiten und der Prozess zusätzlichen Erwerbs von Qualifikationen, welche die Handlungsfähigkeit von `anderen´ Gruppen und Personen in Dominanzzusammenhängen ermöglichen (sollen)“ (Mecheril 2004, 220).

Er betrachtet den Akkulturationsprozess als Möglichkeit, Individuen handlungsfähig zu machen. Allerdings handelt es sich dabei um Angebote der Akkulturation und nicht um einen Zwang zur akkulturativen Transformation (vgl. ebd. 221). Dieser Auffassung zufolge liegt die Entscheidung für respektive gegen die Akkulturation bei den (im Falle dieser Arbeit) Jugendlichen. Neben dieser Entscheidung müssen gleichzeitig „Strukturen vorhanden sein, in denen die Einzelnen habituelle Vermögen erwerben können, die zu angemessener Teilhabe auch am dominanten Kontext beitragen“ (Mecheril 2004, 221).

Im Gegensatz zu den anderen genannten Definitionen erläutert jene Beschreibung von Mecheril die Akkulturation als einen *möglichen* Prozess. Sowohl die soziologische und psychologische Betrachtungsweise, als auch die Definition von Makarova verstehen Akkulturation als unumgängliche Konsequenz des Kulturkontakts.

Im Zusammenhang mit der pädagogischen Definition von Eingliederungsprozessen soll kurz der Begriff der Enkulturation eingeführt werden. Angesichts meiner Forschungsvorhabens ergab sich die Frage nach dem Unterschied der Akkulturation zu der Enkulturation, und ob beispielsweise die Enkulturation möglicherweise der pädagogische Begriff von Akkulturation sei. In Bezug auf die Pädagogik geht die Enkulturation vom Mensch als Kulturwesen aus und meint die Aneignung der kulturellen Lebensweise (vgl. Raithel et al. 2007, 59). „Der Mensch lernt [...] auf dem Wege der Enkulturation die für die Gesellschaft charakteristische kulturelle Kompetenz, die zur Bewältigung kultureller Aufgaben dient“ (ebd.). Im Vergleich zur Akkulturation, welche den gesamten Eingliederungsprozess untersucht, handelt es sich bei der Enkulturation – im Anschluss an Rainthel – ausschließlich um die Aneignung der kulturellen Kompetenz der Mehrheitsgesellschaft und die damit einher gehenden Aufgaben. Demgemäß kann die Enkulturation als Teil des gesamten Akkulturationsprozesses gesehen werden.

In Hinblick auf meine Arbeit ist diesen Definitionen zu entnehmen, dass es sich bei dem Akkulturationsbegriff um einen längerfristigen Prozess der Eingliederung in eine Gesellschaft handelt, welcher von einem Kulturkontakt angestoßen wird. Dadurch nimmt er maßgeblichen Einfluss auf die Individuen und löst somit durch den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten entscheidende Veränderungen von Werten und Normen als auch von

Verhaltensweisen und Lebenseinstellungen aus. Diese Veränderungen sind dabei in Auseinandersetzung sowie in Wechselwirkung mit der Umwelt zu sehen.

Wie schon erwähnt, ist die Tatsache, dass sich Akkulturation sowohl auf Einwanderer und Einheimische, als auch auf Individuen und Gruppen bezieht, in meiner Arbeit nicht relevant, da sich diese auf die Auseinandersetzung mit *Jugendlichen mit Migrationshintergrund* beschränkt.

Das folgende Kapitel widmet sich dem Wechsel der Ansichten des Eingliederungsprozesses von der Assimilation als Ziel der Akkulturation bis hin zur differenzierteren Betrachtungsweise des akkulturativen Prozesses. Dieser Übergang wird anhand der Ansicht der Kulturkontaktsituation als Leben „zwischen“ zwei Kulturen zu jener Betrachtungsweise des Lebens „mit“ zwei Kulturen illustriert.

## 2.2. Wechsel der Ansichten zum Kulturkontakt

Die Auffassungen zum Thema Kulturkontakt wurden in den vergangenen Jahren einem Paradigmenwechsel unterzogen. Dieser Wechsel der Ansichten fand sowohl in der Akkulturationsforschung als auch in den pädagogischen Strömungen statt. Ich erachte die Darstellung dieses Wechsels insofern für die Arbeit als notwendig, als sie in Kürze die vergangenen Ansichten zum Thema des Kontaktes zweier Kulturen zusammenfasst.

Im Kapitel 4 wird auf den Paradigmenwechsel der Pädagogik eingegangen, da sich diese Darstellung – wie wir später sehen werden – als eine besondere Relevanz für die migrationspädagogische Darstellung erweist.

Durch die Tatsache, dass in überwiegender Mehrzahl Migranten aus ärmeren in reichere Länder immigrieren, mit dem Ziel, ihre persönlichen Lebensumstände zu verbessern, wurde die bisherige Akkulturationsforschung von einer Problem- und Konfliktsicht geprägt (vgl. Zick 2010, 23). Diese Konfliktsicht spiegelt sich auch in den Ansätzen der Kulturkonfliktthese und der Betrachtungsweise von Jugendlichen „zwischen zwei Kulturen“ wider. Marion Aicher-Jakob beschreibt in ihrem Buch „Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher. Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen“ (2010) die Tatsache, dass in der vergangenen Forschung zum Thema Migrationskontext oft die Rede von einem Leben „zwischen zwei Stühlen“, „zwischen zwei Kulturen“ oder auch „zwischen zwei Welten“ war (vgl. Aichner-Jakob 2010, 15). Auch die zweite Generation wird unter den Problemen dieser kulturellen Spaltung in zwei Bereichen gesehen (vgl. Weiss 2007, 13).

### 2.2.1. Leben „zwischen“ zwei Kulturen

In der frühen psychologischen Akkulturationsforschung wurden Modelle entwickelt, welche „die Aneignung von neuen Kulturen durch Neuankömmlinge, insbesondere durch Immigranten, als Prozesse der Auseinandersetzung mit der Fremdheit und den daraus möglicherweise resultierenden Entfremdungsprozessen versteht“ (Zick 2010, 138).

Dabei zählt Zick Park (1928) und Stonequist (1937) zu den klassischen Ansätzen (vgl. ebd.)

Diese Ansätze basierten „auf der Grundannahme, dass Kulturkonflikte, die aus der Wahrnehmung kultureller Differenzen resultieren, sich unmittelbar auf die Erfahrung von Fremdheit und den Prozess der Marginalisierung<sup>7</sup> auswirken“ (ebd.).

Die Kulturkonfliktthese erläutert die – mittlerweile durch die Ergebnisse vieler wissenschaftlicher Arbeiten überholte (etwa durch Gogolin u. Nauck 2000, Riegel 2004) – Ansicht, dass der Kontakt zweier Kulturen unmittelbar mit Konflikten einher geht.

Patricia Gapp beschreibt den Ausgangspunkt der Kulturkonfliktthese als „Annahme, dass die unterschiedlichen Wertsysteme in den verschiedenen Kulturen zu unvermeidlichen Konflikten zwischen diesen führen“ (Gapp 2007, 133). Durch die im Gegensatz zueinander stehenden Kulturen und deren unterschiedlichen Lebensstilen entstände ein Widerspruch.

Die zu erwartenden Folgen der Kulturkonfliktthese sind breit gefächert. Mit Identitätskonflikten bzw. Identitätsdiffusion, Kultur-, Loyalitäts- und Entscheidungs-konflikten bis hin zu erhöhter Aggression und Persönlichkeitsstörungen (vgl. Gapp 2007, 233 u. Hugger 2009, 27f) ist laut jener defizitorientierten Perspektive zu rechnen, wenn ein Mensch im Zuge der Migration mit dem Widerspruch zweier Kulturen konfrontiert ist.

Auch Angehörige der zweiten Generation – also Menschen mit Migrationskontext – wurden unter dieser Perspektive erforscht. „Das für sie charakteristische Loyalitätsdilemma würde sich auch in der Identität niederschlagen, die sich durch zwiespältige Gefühle gegenüber beiden Nationen, dem Herkunftslande der Eltern und [in diesem Fall] Österreich, auszeichne“ (Gapp 2007, 143). Im Vergleich zur ersten Generation galt die zweite Generation als „noch entwurzelter“, da die erste Generation im Gegensatz zur zweiten ihre Herkunft zumindest eindeutig feststellen kann (vgl. Aichner-Jakob 2010, 14). Die zweite Generation kann jedoch nicht auf Heimatvorstellungen zurückgreifen, da diese in „der Fremde“ geboren sind (ebd.).

Die Bewältigung dieser Entwurzelung hat sich gemäß Hilde Weiss lange in einer Dichotomie bewegt:

---

<sup>7</sup> Der Begriff Marginalisierung wird im Kap. 2.3 erläutert. An dieser Stelle kann die Marginalisierung als Prozess verstanden werden, bei welchem entweder Individuen oder Gruppen zu Randgruppen der Gesellschaft werden.

„Entweder gelingt es der zweiten bzw. dritten Generation, in der Mehrheitsgesellschaft sozial und kulturell aufzugehen (‘Assimilation’), oder sie kann sich nicht aus dem Herkunftsmilieu lösen und bleibt den ethnischen Traditionen verhaftet (‘Segmentation’)“ (Weiss 2007,13). Dadurch werden jene Personen, die sich von der Mehrheitskultur in irgendeiner Form abheben, als Fremde behandelt. Die Konsequenz für die Angehörigen der ethnischen Minderheit ist entweder die Anpassung an die neue Kultur, sodass kein Unterschied zur Aufnahmegesellschaft mehr bemerkbar ist, oder aber ein Rück-zug von der Mehrheitsgesellschaft, welcher mit einer starken Verbundenheit zur eigenen Kultur einher geht.

An dieser Denkweise orientierte sich die Akkulturationsforschung und es entstand eine eindimensionale Erfassung verschiedener Akkulturationsformen, bei welcher lediglich das Ausmaß der Assimilation gemessen wird (vgl. Schönpflug 2003, 521). Die Begriffe Assimilation und Akkulturation werden in dieser Auffassung zum Teil als Synonyme verwendet, wobei oft die Assimilation als Endphase der vollständigen Akkulturation der Einwanderkultur an die Kultur der Aufnahmegesellschaft interpretiert wird (vgl. Makarova 2008, 35).

Demnach müssen sich die Angehörigen einer ethnischen Minderheit entscheiden: Führen sie ein Leben, in welchem sie sich der Kultur des Aufnahmelandes assimilieren *oder* behalten sie ihre eigene Kultur bei und leben dadurch in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft?

### 2.2.2. Leben „mit“ zwei Kulturen

In den 90er Jahren wurde in der Forschung zum Thema des Kulturkontaktes durch die Migration ein Paradigmenwechsel wahrgenommen (vgl. Riegel 2004, 44 u. Hugger 2009, 28). In diesem Wechsel der Perspektive werden Identitätsdiffusion und Zugehörigkeitskonflikte aufgrund eines Kulturkontaktes geprüft.

Es entstanden viele Arbeiten, in denen es gelang, die Kulturkonfliktthese und die damit verbundene Orientierungslosigkeit und Identitätsdiffusion empirisch zu widerlegen (vgl. Otyakmaz 1995; Held/Horn/Marvakis 1996 sowie Beiträge im Sammelband von Mecheril/Theo 1994 zit. n. Riegel 2004, 44).

Sowohl die Bezeichnung des „Sitzens auf allen Stühlen“ von Otyakmaz (1995) als auch die Ausführungen von Badawida (2002), welcher die Bezeichnung des „dritten Stuhls“ verwendet, applizieren diese Metaphern als alternative Orientierungsperspektive jenseits der Bezeichnung „zwischen den Kulturen“ (vgl. Hugger 2009, 29f). Besonders die Forschungsarbeit des Pädagogen Paul Mecheril (2004) und sein Begriff der „natio-ethno-kulturellen

Mehrfachzugehörigkeit“, auf welchen ich später noch zu sprechen komme, können als Antworten auf die Kulturkonflikttheorie gesehen werden.

Laut Mecheril werden Migranten während dem Paradigmenwechsel als „deutende und handelnde Subjekte entdeckt, die in der Lage sind, sich im durch ihren rechtlichen und/oder sichtbaren Migrantenstatus konstituierten Handlungsraum sinnvoll auf generalisierte und konkrete Andere und sich selbst zu beziehen.“ (Mecheril 2004, 98f). Demnach sind Jugendliche mit Migrationshintergrund selbstverantwortliche Menschen, die sich in ihren Handlungsräumen aktiv bewegen.

Zudem wird die kulturelle Herkunft nicht mehr als Risikofaktor (vgl. Gogolin 2000, 21), sondern in Bezug auf den ethnischen Background und das Zusammentreffen mit einer anderen Kultur als Möglichkeit gesehen, neue Erfahrungen zu machen.

Patrizia Gapp warnt jedoch, dass Zweitangehörige zwar nicht von einem Zugehörigkeits- bzw. Orientierungsdilemma gemäß dem Kulturkonflikt betroffen sind, jedoch bei vielen eine „gewisse Uneindeutigkeit in der Selbstverortung“ anzutreffen sei (Gapp 2007, 143). Diese Uneindeutigkeit in der Selbstverortung werde ich im Kapitel 2.5 über die kulturelle Identität und die ethnische Zugehörigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bearbeiten.

Auch in der Akkulturationsforschung hat sich der Wandel der Ansichten bemerkbar gemacht. Die Akkulturationsstrategien, wie die Assimilation oder Segmentation als Umgangsmöglichkeiten mit dem Kulturkontakt wurden beispielsweise durch das Modell von Berry ausgeweitet und modifiziert (vgl. Kap 2.3).

Akkulturation wird aus heutiger Sicht als Oberbegriff für Assimilation betrachtet: „Assimilation wird in dieser Forschungstradition am ehesten als eine gesellschaftliche Ideologie, als Akkulturationsleistung oder als Akkulturationsstrategie oder -variante aufgefasst“ (Berry 1997, 2003 zit. n. Zick 2010, 58).

Allerdings existieren sowohl in Alltags- wie auch in Wissenschaftsdiskursen immer noch Uneinigkeiten, was die Eingliederung von Jugendlichen anbelangt.

Beispielsweise wird die Forschung in Bezug auf die zweite Generation von Jugendlichen immer noch von der behaupteten gesellschaftlich kulturellen Randständigkeit (Marginalität) geprägt (vgl. Weiss 2007, 189). Die Frage nach dem assimilativen Prozess als Ziel der Eingliederung von Jugendlichen bleibt demnach erhalten.

Auch aus der Sicht der Aufnahmegesellschaft spielt die Assimilation nach wie vor eine entscheidende Rolle. Zick weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Assimilation heute nicht nur als Akkulturationsorientierung bzw. -leistung angesehen wird, sondern aus der

Perspektive der Mehrheitsgesellschaft auch als Orientierung und Ideologie der Angehörigen der ethnischen Minderheit gegenüber gilt (vgl. Zick 2010, 58). Diese fordert von den Zuwanderern „die Aufgabe der Bindung an die Herkunftskultur und ihrer kulturellen Merkmale sowie die Annahme der Kultur der Mehrheitskultur“ (Zick 2010, 58). Das bedeutet, dass die Mehrheitsgesellschaft von den Jugendlichen völlige und bedingungslose Anpassung an ihre Gesellschaft fordert. Da die Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Akkulturationsprozess im Rahmen der Aufnahmegesellschaft vollziehen, trägt deren Einstellung maßgeblich zur Entwicklung (auch der kulturellen Identität) bei.

Auch andere Autoren weisen darauf hin, dass die Kulturkonfliktthese trotz starker Kritik bis heute fest im Alltagsdiskurs verankert ist (vgl. Riegel/Geisen 2007, 9; Weiss 2007, 14). Im Fokus stehen dabei MigrantInnen aus nicht-demokratischen Ländern, mit feudalen und patriarchalischen Herrschaftskulturen, welche heute vor allem mit den muslimischen MigrantInnen in Verbindung gebracht werden (vgl. Weiss 2007, 21).

Trotz dieser weiterbestehenden Verankerung der Kulturkonfliktthese und der Ideologie der Assimilation sowohl in der Forschung als auch im Alltagsdiskurs folge ich der Ansicht, dass Jugendliche *mit* zwei Kulturen leben. Sie können *sowohl* Teile der Herkunftskultur in ihre Identität integrieren, *als auch* Teile der Aufnahmekultur. Demnach haben Jugendliche mit Migrationshintergrund die Aufgabe, beide Anteile der Kulturen und auch Lebensstile in einer für sie selbst passenden Weise in Balance zu bringen. In den verwendeten Forschungsansätzen zur Untersuchung jugendlicher Angehöriger einer Minorität wird die Assimilation nicht als Ziel der Eingliederung gedeutet, sondern als möglicher, bestenfalls selbsterwählter Prozess der Akkulturation.

Wie anhand der Aussagen von Zick deutlich wurde, besteht die wohl größte Herausforderung der Jugendlichen darin, die Akkulturation im Einklang mit der Herkunftsgesellschaft sowie der Aufnahmegesellschaft zu vollziehen.

### 2.3. Akkulturationsmodelle

Wie nun ersichtlich wurde, richtet sich der Großteil der heutigen Modelle nicht mehr nach der Assimilation als einzige Form der Eingliederung. Berry (1970) und Sommerlad und Berry (1970) waren die Ersten, die zwischen Akkulturation und Integration und später zwischen Separation und Marginalisierung als Akkulturationsmöglichkeiten differenziert haben (vgl. Sam u. Berry 2006, 34 [Online]).

Aus diesen Differenzierungen entstand das in der gesamten Forschungstradition wohl am häufigsten zitierte Akkulturationsmodell von John Berry (1990) (vgl. Makarova 2008, 39)<sup>8</sup>. Viele Autoren aktueller Forschungsarbeiten (etwa Schönflug 2003; Tietzmann et al. 2005; Makarova 2008; Zick 2010 u.a.) beziehen sich in ihren Darstellungen auch heute noch auf dieses Modell.

Diese Popularität in der aktuellen Forschung ist der Grund, warum ich mich bei der Auseinandersetzung mit dem/den Akkulturationsmodell/en auf jenes von John Berry beziehe. Außerdem beschränke ich mich in diesem Kapitel ausschließlich auf die Darstellung Berrys Akkulturationsmodell, da es sich bei meiner Arbeit nicht um eine Aufzählung der Modelle handelt, sondern um die Erforschung der Akkulturation von Jugendlichen. Für das weitere Verständnis der Arbeit ist die Darstellung dieses Konzeptes meiner Meinung nach ausreichend. Im weiteren Verlauf der Arbeit (vgl. Kap 5) ergänze ich die Theorie von Berry durch weitere Ansätze, welche für die Analyse von Akkulturationsprozessen verwendet werden. Diese sollen jedoch aufgrund der Einbettung in den jeweiligen Kontext in Zusammenhang mit der jeweiligen Studie vorgestellt werden.

### 2.3.1. Akkulturation nach John Berry

Die Untersuchung der Akkulturation nach John Berry (1990) beschäftigt sich mit der Zusammensetzung folgender Teilbereiche: Der *Akkulturationsdimensionen* und der *Akkulturationsstrategien*. Da keine Originalzitate vorliegen, werden die Auffassungen verschiedener Autoren zu dem Modell von Berry hinzugezogen, um selbiges angemessen wiederzugeben.

Die Dimensionen der Akkulturation bestehen laut Makarova aus

„der Dimension *Beibehaltung der Herkunftskultur* und der Dimension *Übernahme der Mehrheitskultur*, wobei die Kombination der bejahenden und verneinenden Antworten auf die Fragen der beiden Dimensionen die vier Akkulturationsstrategien (Integration, Assimilation, Separation/Segregation, Marginalisierung bzw. Individualisierung) ergibt“ (Makarova 2008 [Online], Hervorhebung aus dem Original).

Ute Schönflug hingegen beschreibt die Akkulturationsdimensionen als „Offenheit für die Zuordnung zur Aufnahmegesellschaft einerseits“ und „die Loyalität der eigenen Herkunftsgesellschaft gegenüber in der ethnischen Selbstzuordnung“ andererseits (Schönflug 2003, 520).

---

<sup>8</sup> Da die Originalwerke von Berry zum Akkulturationsmodell leider vergriffen waren, stütze ich mich neben dem Werk von Berry und Sam (2006) auf die aktuelle Sekundärliteratur.

Diese Komponenten der Akkulturation ergeben folgende Fragen, wobei sich die Akkulturationsstrategien aus der Bejahung oder Verneinung ergeben (vgl. ebd.):

- Behalte ich die Identität und wichtige Merkmale der Herkunftskultur?
- Knüpfe ich Kontakte mit der Aufnahmegesellschaft?

„Bejaht man beide Themen, ist die resultierende Akkulturationsstrategie die Integration. Verneint man beide, ergibt sich eine Marginalisierung des Migranten. Wird kein Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft angestrebt und steht die Herkunftsidentität im Vordergrund verhält sich ein Migrant separatistisch und zieht er die Aufnahmegesellschaft seiner Herkunftsidentität vor, dann geht er den Weg der Assimilation“ (Schönplflug 2003, 520).

Anders gesagt:

„Dabei [beim Akkulturationsprozess] bezeichnet *Assimilation* einen Akkulturationsprozess, in dessen Verlauf eine Minderheit die eigene Kultur vollständig zugunsten der fremden Mehrheitskultur aufgibt. *Integration* bedeutet die Beibehaltung eines bestimmten Maßes kultureller Integrität beider Gruppen, gleichzeitig aber auch Bewegung hin zur jeweils anderen Kultur mit dem Ergebnis eines gemeinsamen kulturellen Rahmens. [...] Demgegenüber liegt eine *Segregation oder Separation* vor, wenn die Gruppenmitglieder die Beibehaltung eigener kultureller Identität anstreben und kein Verlangen nach substantieller Interaktion mit der anderen Gruppe zeigen. [...] *Marginalisierung* schließlich bedeutet die Aufgabe der Herkunftskultur ohne Annahme einer neuen“ (Fuhrer u. Mayer 2005, 63f, Hervorhebung aus dem Original).

Die Übergänge zwischen den Akkulturationsübergängen sind dabei fließend (vgl. Zick 2010, 448). Wie im Kapitel zur Definition der Akkulturation erläutert wurde, wird der gesamte Eingliederungsprozess, also auch die Dimensionen und Strategien, von der Umwelt der Aufnahmegesellschaft sowie den Einheimischen selbst beeinflusst. Diesen Aspekt gilt es auch in Zusammenhang mit dem Analysemodell von Berry zu berücksichtigen.

Trotz der vielen Bezüge auf das Modell von Berry – oder gerade deshalb – existieren in den wissenschaftlichen Diskursen sowohl Kritik an dem Modell von Berry als auch Weiterentwicklungsvorschläge.

Kritisiert wird dabei das Konstrukt der Marginalisierung. Dieses ist aufgrund mangelnder empirischer Nachweise in der Forschung „zurückgeblieben“ (Zick 2010, 449).

Außerdem bezeichnet es Zick als „schwer vorstellbar“: „Geht man davon aus, dass Individuen und Gruppen danach bestrebt sind, positive Selbstbewertungen vorzunehmen, dann ist es

schwer vorstellbar, dass die weder ihre Herkunftsidentität wertschätzen, noch Beziehungen zur Mehrheitskultur“ (Zick 2010, 449).

Ein Vorschlag der Weiterentwicklung wird beispielsweise durch die Studie von Makarova (2008) und ihrem Bezug auf Bourhis et al. (1997) vorgestellt (vgl. Kap. 5.1).

Für die Fortsetzung der Arbeit ist es wichtig anzumerken, dass die Unterscheidung zwischen der Akkulturationsdimension und der Akkulturationsstrategie nach Berry für die Untersuchung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders bedeutsam ist und sich deshalb in der Aufarbeitung der empirischen Arbeiten wiederfindet (vgl. Kap. 5).

#### 2.4. Aktuelle Forschungsansätze

An dieser Stelle wird der aktuelle Forschungsansatz zur Akkulturation dargestellt, um deutlich zu machen, welche Ansätze existieren und welchem Ansatz die Akkulturationsforschung hinsichtlich der kulturellen Identität folgt.

Gemäß Ute Schönplflug werden die Forschungsrichtungen der zeitgenössischen Akkulturationsforschung durch folgende Schwerpunkte beherrscht (vgl. Schönplflug 2003, 521):

- Akkulturation als Stresszustand, der Bewältigung fordert;
- Akkulturation als kulturelles Lernen;
- Akkulturation als sozialer Identifikationsprozess.

„Der *Stress-Ansatz* nutzt allgemein-psychologische Stressbewältigungsmodelle, die davon ausgehen, dass Lebensveränderungen [bspw. durch Migration] Übergänge darstellen und mit Anpassung verbunden sind und somit kritische Lebensphasen darstellen“ (ebd., 521f). Moderierende Faktoren vor und während der Akkulturation werden auf Gruppen- und Individualebene anhand von Akkulturationserfahrungen, kritischen Lebensereignissen, bevorzugten Akkulturationsstrategien, Bewertung von Erfahrungen (in ihrer Funktion als Stressoren, Faktoren der Aufnahmegesellschaft u.a.) untersucht (vgl. Schönplflug 2003, 526; eigene Hervorhebung).

Der *interkulturelle Lernansatz* beinhaltet die Verhaltensaspekte des Kulturkontaktes und beschäftigt sich mit den Fertigkeiten, die ein Migrant erwerben muss, um in einer neuen Umwelt zurechtzukommen (ebd., 523). Dieser Ansatz scheint besonders für die Pädagogik von großem Interesse, da das Moment des Lernens innerhalb des Akkulturationsprozess näher untersucht werden kann. Da es sich jedoch in meiner Arbeit nicht nur um die Befassung mit

der Akkulturation, sondern auch um den Einfluss auf die kulturelle Identität handelt, beziehe ich mich vorwiegend auf den folgenden Forschungsansatz:

„Der *soziale Identifikationssatz* thematisiert die Selbstzuordnung zur Herkunfts- oder zur Aufnahmegruppe und die damit verbundenen Akkulturationsstrategien“ (Schönpflug 2003, 521; eigene Hervorhebung). Er beschäftigt sich mit der Veränderung von sozialen Kognitionen, die die Wahrnehmung der eigenen Gruppenzugehörigkeit und derjenigen der Aufnahmegesellschaft aufgrund von Kulturkontakten betreffen (ebd., 522).

„Soziale Selbstkategorisierungen bestimmen sehr stark mit ihnen zusammenhängende Orientierungen und soziales Verhalten. Damit wird auch die Anpassungsleistung der Migranten im Gastland [bzw. Aufnahmeland, bei lebenslangem Aufenthalt] entscheidend über ethnische Identifikation geregelt“ (ebd., 523).

Durch die vorangegangene Darstellung des Forschungsmodelles von Berry ist nun ersichtlich, dass sich der Fokus meiner Arbeit dem sozialen Identifikationssatz anschließt. Sowohl die Akkulturationsdimensionen (Zuordnung zum Herkunfts- oder Aufnahmeland) als auch die jeweiligen Akkulturationsstrategien (Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung) finden im theoretischen Teil der Untersuchung Jugendlicher mit Migrationskontext und auch in den empirischen Studien Beachtung. Der soziale Identifikationsansatz spiegelt dabei nicht nur die Bedeutung der eigenen Zuordnung für die kulturelle Identität wider; zusätzlich verdeutlicht er die Notwendigkeit der Beachtung der kulturellen Identität für den Akkulturationsprozess. Im nächsten Kapitel soll dieser besondere Zusammenhang von Akkulturation und kultureller Identität im Fokus des Interesses stehen.

## 2.5. Bedeutung der kulturellen Identität

Die enge Verknüpfung der kulturellen Identität mit der Akkulturation von Jugendlichen ergibt sich zunächst durch die Frage nach der Akkulturationsdimension (Zuordnung zur Herkunfts- bzw. zur Aufnahmegesellschaft). „Wer bin ich?“ und „Wo gehöre ich hin?“ tragen hier zur Beantwortung bei. Umgekehrt vertreten Tietzmann et al. die Auffassung, dass auch die Frage wer man ist beinahe nicht ohne Berücksichtigung der Herkunft bzw. kulturellen oder ethnischen Zugehörigkeit zu beantworten sei (vgl. Tietzmann et al. 2005, 96).

Die Frage „wer man ist“ ist meines Erachtens die Frage nach der eigenen Identität – und im Falle der Akkulturationsdimensionen – eine Frage der kulturellen Identität.

In der Auffassung zur Relevanz der kulturellen Identität für die Akkulturation gehen alle Autoren, die im Zusammenhang mit der Akkulturationsforschung genannt werden, konform (vgl. ebd.; Schönflug 2000, 2003; Weiss 2007; Mecheril 2010; Zick 2010 u.a.).

„Sowohl persönliche als auch soziale Identität stabilisieren sich in einem kulturellen Umfeld im Laufe der Adoleszenz bis zum jungen Erwachsenenalter durch Teilhabe am sozio-kulturellen Kontext. Die Kulturkontaktsituation in der Migration thematisiert die ethnische Identität<sup>9</sup> der sich entwickelnden Jugendlichen“ (Schönflug 2000, 130).

*Inwiefern* die kulturelle Identität und ihre Entwicklung sich explizit auf den Verlauf der Akkulturationsdimensionen und -strategien auswirken, wird im Kapitel 6 bei der Darstellung der empirischen Untersuchungen eruiert. Fakt ist aber, dass der Verlauf der Entwicklung sozialer und insbesondere ethnischer Identität Auskünfte über den Erfolg der Akkulturation und die in diesem Prozess geleistete Anpassung von Individuen mit ihrer Herkunftskultur an den zweiten kulturellen Kontext, der eine Anpassung fordert, gibt (vgl. Schönflug 2005, 206).

Dementsprechend stellt die kulturelle Identität von Jugendlichen ausländischer Herkunft sozusagen einen Parameter zur Messung von Akkulturation dar. Wobei diese Aussage mit Vorsicht behandelt werden muss, da bereits die Untersuchung der ethnischen Identität von Jugendlichen (aufgrund eigener Verzerrung in den Aussagen) nicht einfach ist.

Zusätzlich wird auch an dieser Stelle betont, dass die ethnische Identität genau wie auch Akkulturationsorientierungen im Zusammenspiel mit der Aufnahmegesellschaft entstehen (vgl. Tietzmann et al. 2005, 97). Auch diese Tatsache erschwert die Messung, da die Erforschung der Angehörigen der ethnischen Minderheit nicht ausreicht. Auch Kontrollgruppen einheimischer Jugendlicher müssten bei der Untersuchung hinzugezogen werden. Erst dann ist es möglich, Aufschlüsse zur Akkulturation zu erhalten.

---

<sup>9</sup> Die Darstellungen in der Literatur konzentrieren sich abwechselnd auf den Begriff der *ethnischen* und der *kulturellen* Identität. Die Definition dieser Begriffe fordert eine Gegenüberstellung von Kultur und Ethnizität. Ethnizität wird als Konstrukt bezeichnet, in welchem die „ideelle Einheit einer Gruppe aufgrund von Herkunft, Geschichte, Sprache Kultur und Religion repräsentiert ist (vgl. Schönflug 2003, 517f). Demnach bildet die Kultur eine Untergruppe der Ethnizität. Trotzdem wird die kulturelle bzw. die ethnische Identität im Forschungsdiskurs oftmals als Synonym gebraucht. Elena Makarova unterscheidet diese Begriffe, indem „für eine Gruppe mit tradiertem kulturellem Hintergrund der Begriff *ethnische Gruppe* und im Zusammenhang mit der Selbstzuschreibung zu einer solchen Gruppe der Begriff *kulturelle Identität* eingesetzt“ wird (Makarova 2008, 49, Hervorhebung aus dem Original). Da mir aufgrund der Hierarchie von Kultur und Ethnizität die Verwendung dieser Begriffe als Synonym nicht sinnvoll erscheint, schließe ich mich in meinen Darstellungen der Unterteilung in *kulturelle Identität* und Zugehörigkeit zur *ethnischen Gruppe* Makarovas an. Außerdem schließe ich mich Makarovas Ansicht insofern an, als ich Referenzen aus Quellen beibehalten werde (ebd.).

### 2.5.1. Kulturelle Identität

Vorweg kann Folgendes festgehalten werden: In der Forschung herrscht große Diversität und damit auch Unschärfe rund um den in vielen Wissenschaften (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie u.a.) verorteten Identitätsbegriff (vgl. Hoch 2005, 15; Göppel 2005, 218; Hugger 2009, 21). Von der Diversität und Unschärfe des Begriffes ist somit auch bei der kulturellen Identität auszugehen, da sie ein Unterpunkt der Identität ist. Durch die enorme Bandbreite an Definitionen beschränke ich mich im Folgenden auf einige ausgewählte Beiträge aus der Identitätsforschung. Dadurch sollen die für die Arbeit notwendigen Aspekte, welche für Jugendliche mit Migrationshintergrund relevant sind, erörtert werden.

Laut Phinney (2003) meint die ethnische Identität „vor allem das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie“ (vgl. Phinney 2003 zit. n. Tietzmann et al. 2005, 96). Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt sich in Hinblick auf ihre kulturelle Identität dementsprechend die Frage, ob sie sich eher ihrer Herkunftskultur samt ihren Werten und Normen *oder* der Kultur des Aufnahmelandes zugehörig fühlen<sup>10</sup>. Auf den Begriff der Zugehörigen gehe ich anschließend im Besonderen ein.

„Dabei [bei der kulturellen Identität] wird die Gruppe, der man sich selbst zuordnet positiv aufgewertet: Stolz und Bestätigung der eigenen Gruppe gehen mit der Identifikation einher; kulturelle Identität ist verbunden mit bestimmten Verhaltensweisen, mit Werthaltungen und Traditionen“ (Schönpflug 2003, 522).

Die Aufwertung der eigenen Gruppe ist ein Mittel zur Stärkung des Zusammenhaltes und kann dadurch durchaus auch positive Auswirkungen auf Jugendliche mit Migrationshintergrund haben.

„Eine ausgeprägte ethnische Identität bezogen auf die eigene Herkunft zu haben, hat für die Jugendlichen durchaus positive Konsequenzen, steht sie doch mit einem höheren Selbstwert, mehr Optimismus, weniger Einsamkeit und geringerer Depressivität in Zusammenhang“ (Roberts et al. 1999 zit. n. Tietzmann et al. 2005, 97).

---

<sup>10</sup> Im folgenden Teil dieses Kapitels stellt sich heraus, dass es sich nicht um ein *entweder-oder* zur jeweiligen Zugehörigkeit handelt. Vielmehr können sich Jugendliche Aspekten beider Kulturen zugehörig fühlen. An dieser Stelle soll lediglich die Definition von Phinney dargestellt werden.

Neben den positiven Konsequenzen der kulturellen Identität durch das Zugehörigkeitsgefühl zur Kultur des Heimatlandes der Eltern stellt sich die Frage nach den Konsequenzen der Zugehörigkeit zum Aufnahmeland. Riegel und Geisen haben dazu herausgefunden, dass generell „positive Identifikation mit einer sozialen oder kulturellen Gruppe subjektiv orientierungsleitend und identitätsstiftend sein [kann]. Das damit verbundene Wir-Gefühl geht jedoch zugleich auch mit Abgrenzungen und verweigerten Zugehörigkeiten gegenüber Anderen einher“ (Riegel/Geisen 2007, 8).

Zweitens ergibt sich die Frage, was passiert, wenn die Identität *nicht nur* im Herkunftsland *oder* im Aufnahmeland verortet ist, sondern „*irgendwo dazwischen*“ liegt?

#### 2.5.1.1. Entwicklung einer bi- bzw. multikulturellen Identität

„Der Aufenthalt in bzw. zwischen mehreren, mit unterschiedlichen Wert- und Normsystemen operierenden Kulturen ist in besonderer Weise charakteristisch für die Generationen, die das Resultat von Migration [...] sind“ (Makarova 2008, 48). Demgemäß lassen sich die im Fokus dieser Arbeit stehenden Jugendlichen durch die Migration ihrer Eltern in diese Kategorie einordnen. Sie bewegen sich in zwei unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Durch diese Bewegung kann die Frage nach der Identität nicht ohne die Berücksichtigung der kulturellen Heterogenität beantwortet werden (vgl. Makarova 2008, 48). Die Antwort auf die Frage der Identitätsbildung in pluralen Kontexten lautet demnach: Entwicklung einer *bi- bzw. multikulturellen Identität*.

Eine bi- bzw. multikulturelle Identität bildet sich „indem sie [die Jugendlichen] sich zur eigenen Einwandererethnie sowie zur Mehrheitsethnie des Aufnahmelandes zugehörig fühlen“ (Uslucan 2005, 231). Sie entwickelt sich in einem Prozess während der ganzen Lebensspanne (vgl. ebd.).

#### 2.5.1.2. Ethnische Zugehörigkeit

„Für diejenigen, deren Zugehörigkeit als selbstverständlich angesehen wird, spielt die Frage der Zugehörigkeit eine andere Rolle als für diejenigen, deren Zugehörigkeit umstritten ist oder gar abgelehnt wird. So wird das Thema vor allem für diejenigen relevant, die als Andere kategorisiert und nicht als zugehörig anerkannt werden“ (Riegel u. Geisen 2007, 8).

Jedoch gilt die Auseinandersetzung nicht nur für diejenigen, die von Anderen als different wahrgenommen werden, sondern auch für die Jugendlichen selbst, weil sie durch den Kulturkontakt beispielsweise selbst nicht wissen, wo sie sich zugehörig fühlen. Beide Betrachtungsweisen (die durch Andere und die eigene) wirken sich auf die Zugehörigkeit aus.

Geisen und Riegel haben diesen Aspekt wie folgt bezeichnet: Jugendliche positionieren und werden positioniert (vgl. ebd.).

Wie schon erwähnt wurde, wird die ethnische Identität vor allem das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie definiert (vgl. Kap. 5.2.1). Dazu gehören

- Die Selbstidentifikation, also wie sich Jugendliche selbst bezeichnen
- das subjektive Zugehörigkeitsgefühl zu dieser Gruppe und
- inwieweit sich der Jugendliche seine ethnische Identität aktiv erarbeitet hat, also inwieweit aktiv exploriert und persönliche Belange hinsichtlich der eigenen Ethnizität gelöst wurden (Tietzmann et al. 2005, 96).

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund ergibt sich dadurch eine doppelte Herausforderung. Neben Fragen nach der Selbstidentifizierung und der Entwicklung eines subjektiven Zugehörigkeitsgefühls, beispielsweise durch die selbstständige Positionierung in der Welt oder der Identitätsentwicklung (vgl. Kap. 3.1.1) im *Jugendalter*, stellen sich diese Fragen auch in Hinblick auf den *akkulturativen Prozess*<sup>11</sup>.

Eine weitere Facette der ethnischen Zugehörigkeit stellt die *plurale ethnische Zugehörigkeit* dar. Nicht nur die Identität kann in verschiedenen kulturellen Kontexten verortet sein. Auch die Zugehörigkeit wird unter der Perspektive einer heterogenen Gesellschaft untersucht. Dabei können gemäß Makarova (2008, 59f) drei Arten der pluralen kulturellen Zugehörigkeit genannt werden:

- *Mehrfache subjektive kulturelle Zugehörigkeit*: Wenn das Individuum im Prozess der Entwicklung der kulturellen Identität ein Gefühl der mehrfachen kulturellen Zugehörigkeit entwickelt, dann schreibt sich das Individuum in gleichem Masse zwei oder mehreren ethnischen Gruppen zu.
- *Wechselnde subjektive kulturelle Zugehörigkeit*: Wenn das Individuum im Prozess der Entwicklung der kulturellen Identität kein eindeutiges Zugehörigkeitsgefühl, sondern ein kontextspezifisches Zugehörigkeitsgefühl entwickelt, dann schreibt sich das Individuum der einen oder anderen ethnischen Gruppe zu in Abhängigkeit vom interaktionalen Umfeld.
- *Partielle subjektive kulturelle Zugehörigkeit*: Fühlt sich ein Individuum weder vollständig als Mitglied einer ethnischen Gruppe noch als Mitglied einer anderen ethnischen Gruppe, empfindet es sich dafür aber teilweise als Mitglied von zwei oder mehreren ethnischen Gruppen, dann ist sein Zugehörigkeitsgefühl partiell.

---

<sup>11</sup> Wie Jugendliche ausländischer Herkunft damit umgehen, geht aus Kapitel 5 hervor.

Dementsprechend kann die Zugehörigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht einfach durch eine „Ja-oder-nein-Frage“ beantwortet werden, sondern schließt aufgrund der Pluralität von Gesellschaften zusätzlich viele unterschiedliche Varianten der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe ein.

Nach diesem Kapitel über die Auseinandersetzungen mit der Akkulturation, ihrer Definition und Forschungsansätze, ihrer Verbindung mit der kulturellen Identität und der ethnischen Zugehörigkeit richtet sich der Schwerpunkt nun speziell auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre „besondere“ Lebenssituation.

### *Exkurs: Der Kulturbegriff*

Da diese Arbeit mit vielen Begriffen gespickt ist, bei welchen der Kulturbegriff enthalten ist (Akkulturation, *kulturelle* Identität, Interkulturelle Pädagogik), soll dieser Terminus nicht unbehandelt bleiben. Zumal es sich dabei allerdings nicht um einen Schwerpunkt, sondern lediglich um eine begriffliche Konstituierung handelt, stelle ich diesen Ausdruck in einem kurzen Exkurs dar.

Das Problem, das mit der Verwendung des Kulturbegriffes in der Verwendung wissenschaftlicher Literatur einhergeht, ist zunächst der alltagssprachliche Gebrauch. Dadurch ist der Begriff unscharf und nicht genau von anderen Definitionen abgrenzbar. Um den Terminus für das eigene Forschungsvorhaben zu verwenden, verfassen viele Autoren eine eigene Definition von Kultur (bspw. Makarova 2008, 32). Dadurch existiert eine enorme Bandbreite an unterschiedlichsten Kulturbegriffen, die jeweils auf andere Forschungsschwerpunkte fokussieren (vgl. Zick 2010, 78ff).

Im Zusammenhang meiner Arbeit ist es *erstens* wichtig, dass Menschen immer in einem kulturellen Kontext eingebettet sind. Auch Paul Mecheril betont, dass „es keinen kulturfreien Standpunkt und kein kulturloses Handeln gibt, Kultur somit als Dimension handlungsrelevanter Selbst- und Fremdidentifikation bedeutsam ist“ (Mecheril 2004, 95).

*Zweitens* wird die Verwendung des Kulturbegriffes vor dem Hintergrund des ständigen Wandels der Zeit gesehen. Somit verändern sich auch nationale Kulturen ständig und werden ebenso hybrid wie die Persönlichkeitsstrukturen (vgl. Werbner und Modood 1997 zit. n. Weiss 2007, 20).

*Drittens* verwende ich Kultur im Anschluss an die Definition von Makarova:

„Kultur ist ein Aushandlungs- und Entstehungsprozess, der in der Interaktion ihrer Subkomponenten und Akteure sichtbar wird und in diesem Sinne eine sich kontinuierlich wandelnde materielle und symbolische Interkultur darstellt. In diesem Prozess ist das Individuum als ein aktives handelndes Subjekt zu verstehen, das einen Beitrag zum Kulturwandel leistet und sich in dieser Dynamik ständig verändert und neu definiert“ (Makarova 2008, 32).

### **3. Lebenssituation von Jugendlichen im Akkulturationsprozess**

Diese „besondere“ Lebenssituation ergibt sich durch die „doppelten Transformationsanforderungen“, mit welchen Jugendliche ausländischer Herkunft konfrontiert sind. Diesen Begriff verwendet Thomas Geisen im Anschluss an King und Koller und in Hinblick auf die Untersuchung Jugendlicher, welche im Kontext von Migration aufwachsen:

„Adoleszente mit Migrationshintergrund [...] haben es [...] mit einer ‚doppelten Transformationsanforderung‘ (...) zu tun: In beiden Hinsichten – derjenigen der Adoleszenz und der Migration – geht es um Trennung und Umgestaltung, in diesem Sinne auch um eine doppelte Herausforderung, um eine mit der Migration selbst verbundene Transformation sowie um den Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein“ (King u. Koller 2006 zit. n. Geisen 2007, 37).

Aufgrund der Veränderungen der Lebensverhältnisse, die sowohl mit der Jugendphase als auch dem Akkulturationsprozess einhergehen, schließe ich mich dem der doppelten Transformationsanforderung an. Dazu stelle ich zunächst die entwicklungsbedingten Herausforderungen des Jugendalters dar, um anschließend auf den Migrationskontext einzugehen.<sup>12</sup> Diese beiden Komponenten skizzieren dabei die Lebenssituation, die sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund ergibt.

#### **3.1. Jugendphase**

In der heutigen Literatur gelten Jugendliche als eigenverantwortliche und handelnde Akteure der eigenen Entwicklung (vgl. Göppel 2005, 234; Ferchthoff 2007, 107ff; Riegel u. Geisen 2007, 44).

---

<sup>12</sup> In Bezug auf die Beachtung der kulturellen Identität ist zu vermerken, dass sich die Darstellungen an dieser Stelle hauptsächlich auf die allgemeine Identitätsbildung (im Vergleich zum Teilgebiet der kulturellen Identität) beziehen. Erst im Kapitel 5 stelle ich Studien dar, welche sich mit dem Zusammenhang von Akkulturation und *kultureller* Identität befassen.

Unter dieser Prämisse stehen die folgenden Entwicklungsaufgaben, welche Rolf Göppel (2005) in seinem Werk „Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen“ wie folgt darstellt:

- Mit den körperlichen Veränderungen zurechtkommen und zu einem positiven Verständnis zu seinem eigenen Körper finden
- Ein lustvolles, selbstbestimmtes und verantwortliches Verhältnis zur Sexualität entwickeln
- Sich mit der Sinnfrage auseinanderzusetzen und eigenständige Standpunkte hinsichtlich moralischer, politischer und religiöser Fragen entwickeln
- Sich von den Eltern „ablösen“ und doch mit ihnen verbunden bleiben
- Sich in der Welt der Gruppen und Cliques zurechtzufinden und reife Freundschaftsbeziehungen aufzubauen
- Ein neues, selbstverantwortliches Verhältnis zum schulischen Lernen gewinnen
- „Identitätsarbeit“ leisten

Die durch die Pubertät bedingten *körperlichen Veränderungen* betreffen selbstverständlich Jugendliche ausländischer Herkunft genauso wie einheimische Jugendliche. Jugendliche, deren Eltern aus anderen Kulturen kommen, haben oftmals andere Bräuche und Sitten, mit körperlichen Veränderungen umzugehen. Der Unterschied liegt jedoch im differenzierten Umgang mit dieser Veränderung, einerseits jener der Eltern und andererseits aber auch jener der Jugendlichen selbst.

Die *Sexualität* hingegen betrifft nicht nur biologische Veränderungen, sondern hängt zusätzlich mit der eigenen Kultur, ihren Werten und Normen, zusammen. Diese Tatsache zeigt sich beispielsweise in der „Wahl des Partners“, welche ich im folgenden Kapitel näher erläutere.

Für Jugendliche, welche mit zwei Kulturen aufwachsen, gestaltet sich die Frage nach dem *Sinn des Lebens* anspruchsvoller: Orientieren sie ihre Meinung puncto Moral, Politik und Religion eher an der Herkunfts- oder eher an der Aufnahmekultur.

In Anlehnung an die Auffassung von Josef Freise, in welcher Kinder zunächst die Werte und Normen der Eltern übernehmen (vgl. Freise 2004, 11), werden die von Erikson genannten Identifizierungen und Sicherung (vgl. Erikson 1966, 106) auch maßgeblich durch die Ansichten der Eltern und deren Erziehung geprägt. Während die Jugendlichen diese Identifizierungen und Sicherungen nun hinterfragen, beginnt eine *Ablösung von den Orientierungen der Eltern* (vgl. Freise 2004, 11 u. Geisen 2007, 40; eigene Hervorhebung) und die Herausbildung einer eigenen Meinung. Für Jugendliche ausländischer Herkunft ist die

Ablösung von den Eltern in einem besonderen Licht zu sehen, da diese eng mit der Entwicklung der kulturellen Identität einhergeht und demnach auch maßgeblichen Einfluss auf die Akkulturationsorientierungen nimmt (vgl. Kap. 5).

Das *schulische Lernen* ist nicht nur aufgrund der Tatsache, dass Jugendliche meistens mit zwei Sprachen aufwachsen (vgl. Kap. 3.2) „besonders“. Auch die Institution an sich stellt einen – zu einheimischen Jugendlichen – differenten Einfluss auf Angehörige einer ethnischen Minderheit dar. Der Grund liegt in der Tatsache, dass die Schule die Kultur des Aufnahmelandes repräsentiert, welche im Widerspruch zu der Kultur des Herkunftslandes (repräsentiert durch die Eltern) stehen kann.

Die „Arbeit“ an der eigenen *Identität* ist dabei besonders hervorgehoben, da die kulturelle Identität – wie schon erläutert – einen Teil der „Gesamtidentität“ darstellt (vgl. Kap. 2.5.1).

Identitätsarbeit leisten bedeutet im Anschluss an die Sichtweise der aktuellen Forschung, in welcher Jugendliche als „eigenverantwortliche und handelnde Akteure“ gelten, dass Jugendliche maßgeblich zur Entwicklung der eigenen Identität beitragen.

Folglich bezeichnet Göppel die Herausbildung der eigenen Identität als „bewusste Explorationsversuche, bei denen die Jugendlichen gewissermaßen spielerisch Identitätsentwürfe erproben, sich selbst in neue Rollen, neue Verhaltensmuster, neue Sichtweisen hineinbegeben“ (Göppel 2005, 234). Der Ausdruck „neu“ in diesem Zitat ist in Hinblick auf Jugendliche, die einer ethnischen Minorität angehören, anderweitig zu betrachten. Die Rollen, Sichtweisen und Verhaltensmuster orientieren sich in der Kindheit (wie oben erläutert) an jenen der Eltern und demnach an der Herkunftskultur. Während der Jugendphase begeben sich Angehörige einer Minorität vermehrt in die „neue“ Aufnahmekultur (bspw. durch den Eintritt in die Schule). Einheimischen Jugendlichen dagegen sind diese Rollen und Verhaltensmuster, welche durch öffentliche Institutionen, wie z.B. Schule, Kirche, Vereine vermittelt werden, zumindest schon durch die bewusste und teils unbewusste Vermittlung durch die Eltern vertraut.

Bei diesen Explorationsversuchen entsteht laut Haertl „der Widerspruch zwischen den inneren Bedürfnissen und den Ansprüchen der Umwelt“ welcher „ständig neu ausgehandelt und passend gemacht werden muss“ (vgl. Haertl 2004, 98). Aufgrund der Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Tatsache, dass die dabei auftretenden Widersprüche deshalb immer wieder neu ausgehandelt werden müssen, ergibt sich die Frage nach dem Ende der Identitätsentwicklung. Freise zufolge handelt es sich (wie auch bei der kulturellen

Identitätsausbildung,) bei Identitätsbildung um einen „permanent lebenslangen Prozess“ (vgl. Freise 2004, 12)<sup>13</sup>.

Im Anschluss an die Darstellung der jugendlichen Entwicklungsphase aus der migrations-spezifischen Perspektive liegt der Fokus des folgenden Kapitels auf den in der Literatur dargestellten Lebensumständen, mit welchen Jugendliche durch den Akkulturationsprozess zusätzlich konfrontiert werden.

### 3.2. Migrationskontext

Jugendliche Migranten der zweiten Generation haben durch die Akkulturation im Gegensatz zu den Anforderungen einheimischer Jugendlicher „vielfältigere“ (Schönpflug 2000, 129) und „sehr spezifische“ (Herwartz-Emden u. Küffner 2006, 243) Leistungen zu erbringen. Dadurch ergibt sich im Gegensatz zu einheimischen Jugendlichen eine differenzierte Lebenssituation. Diese Unterschiede in der Lebenssituation stelle ich anhand folgender Themenbereiche dar: familialer Kontextes und Freundschaft, Schule, Sprache und Bildung sowie Zugehörigkeit und Ausgrenzung.

#### 3.2.1. Familie und Freundschaft

Neben dem sozialen Umfeld der Familie spielen auch Freundschaftsbeziehungen im Leben der Jugendlichen eine wichtige Rolle. Sowohl Eltern als auch Freunde und Klassenkameraden bestimmen dabei den Grad der integrativen Akkulturationsorientierung (vgl. Tietzmann et al. 2005, 98). Dabei ist das familiäre Umfeld durch die Herkunftskultur geprägt (vgl. Schönpflug 2000, 129). Die Freunde und Klassenkameraden repräsentieren hingegen die Kultur des Aufnahmelandes.

In Bezug auf die Einflussnahme von Eltern auf Jugendliche aus dem Migrationskontext hat Patrizia Gapp herausgefunden, dass aufgrund des starken Leistungsdruckes der Eltern auf die Kinder und aufgrund von Verboten hinsichtlich der sozialen Kontakte (speziell in den Partnerschaftsbeziehungen) stärkere innerfamiliäre Spannungen herrschen (vgl. Gapp 2007, 149). Diese Spannungen führen zu Konflikten, welche aus den unterschiedlichen Lebensvorstellungen, mangelndem Verständnis und überhöhten Erwartungen seitens der Eltern resultieren und in Familien der zweiten Generation stärker ausgeprägt sind als – in diesem Fall – österreichischen (ebd.).

---

<sup>13</sup> Da die Phase der Adoleszenz in dieser Arbeit im Mittelpunkt steht, beschränke ich mich bei der Bearbeitung des Identitätsbegriffes wohlwissentlich um die Konstitution von Identität als lebenslangen Prozess, auf die Entwicklungsphase im Jugendalter. Man könnte an dieser Stelle auch betonen, dass es sich in meiner Arbeit um den Beginn der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität handelt.

Im Gegensatz dazu haben beispielsweise Nauck, Diefenbach und Petrie (1998) herausgefunden, dass „durch den ausgeprägten integrativen Zusammenhalt in den Migrationsfamilien wichtige Sozialisationsleistungen vollbracht werden“ (vgl. Nauck 1999 zit. n. Gapp 2007, 132).

Weiss und Strodl haben hinsichtlich Freundschaften von jugendlichen Angehörigen einer Minorität herausgefunden, dass sich die – meines Erachtens oft im Alltag vertretene Annahme der – Beschränkung auf eigenethnischen Freundschaften, bestätigt. Jugendliche der zweiten Generation „tendieren stark zu Freundschaftskontakten in der eigenen Herkunfts-gruppe“ (Weiss u. Strodl 2007, 125). Die Gründe für diese Beschränkung sind dabei komplex:

„Die Gelegenheitsstruktur (Ausländeranteil in Wohnumgebung, Schule) wirkt sich nur bei den Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft<sup>14</sup> aus; bei türkischstämmigen Jugendlichen ist es aufgrund der elterlichen Kontrollen und Erwartungen selbstverständlicher, nur eigenethnische Freundschaften einzugehen, unabhängig von den Gelegenheitsräumen der Umwelt“ (ebd.).

Dementsprechend erweist sich die Isolation, im Sinne wahrgenommener Kontaktabwehr seitens einheimischer Jugendlicher, als Folge eines stark ethnisch orientierten Elternhauses, weshalb diese bei vielen Jugendlichen ein wichtiger Grund für die Einschränkung auf eigenethnische Kontakte ist (vgl. ebd.).

### 3.2.2. Schule, Sprache und Bildung

Der Entwicklungskontext Schule stellt bedeutende Akkulturationsanforderungen an jugendliche Migranten<sup>15</sup> (vgl. Schönflug 2000, 129) und beeinflusst dadurch sowohl Akkulturations-orientierungen als auch -dimensionen (vgl. Makarova 2008, 130). „Sowohl die soziale als auch die kognitive Entwicklung werden in der Schule durch die Kultur des Aufnahmelandes bestimmt“ (Schönflug ebd.). Deshalb ist es für die Entwicklung der Jugendlichen bedeutsam, wie es um die Umstände der Bildungsinstitution bestellt ist. Dabei zählt die Sprache zu den besonderen Herausforderungen der Schulsituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Gegensatz zu jugendlichen Migranten, bei welchen die am häufigsten erlebten Schwierigkeiten die Sprache und die wahrgenommene Isolation darstellen (vgl. Tietzmann et al. 2005, 90), gilt für Jugendliche mit Migrationshintergrund, dass die deutsche Sprache schon im frühen Kindesalter (bspw. im Kindergarten) erlernt wird.

---

<sup>14</sup> Weiss und Strodl untersuchen neben Jugendlichen türkischer Herkunft Jugendliche, deren Eltern aus Ex-Jugoslawien und sogenannten „anderen Ländern“ kommen (vgl. Weiss u. Strodl 2007, 118).

<sup>15</sup> Bei der Verwendung des Begriffes „jugendliche Migranten“ sind sowohl Jugendliche der ersten als auch der zweiten Generation gemeint (vgl. Weiss 2007, 129).

Für das Erlernen der deutschen Sprache gilt: „Je länger Jugendliche im Land sind, desto besser sprechen sie Deutsch“ (Tietzmann et al 2005, 92). Das bedeutet für Migrant\*innen-jugendliche, die entweder schon im Aufnahmeland geboren worden sind oder in jungen Jahren immigriert sind, dass das Sprechen und Üben der Sprache schon im Kindergarten oder der Volksschule beginnt.

Dazu schreibt Weiss: „Die zweite Generation hat nicht die typischen Sprachprobleme der Jugendlichen, die während der Schulzeit einwandern; sie spricht durchwegs gut deutsch [...], gute Kenntnisse der Herkunftssprache hat sie jedoch viel seltener“ (2007, 195). Eine möglicherweise vermutete Isolation aufgrund der Sprache fällt demnach für Jugendliche ausländischer Herkunft weg.

In Bezug auf die Akkulturation stellt sich in puncto Sprachgebrauch Folgendes heraus:

„Der familiäre Sprachgebrauch zeigt, dass die Jugendlichen mit einer bi- bzw. multikulturellen Identität sich durch einen bi- und multikulturellen Sprachgebrauch auszeichnen. Aber auch solche Jugendliche, die sich ausschließlich der Minoritätsethnie zuschreiben, brauchen in ihrem familiären Umfeld zwei Sprachen“ (Makarova 2008, 156).

Folgedessen ist die Lebenssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft in der Regel durch den Gebrauch zweier Sprachen bestimmt.

Die Bildungssituation Jugendlicher ausländischer Herkunft gilt in der Literatur als benachteiligt (etwa Unterwurzacher 2003, 71). Anne Unterwurzacher stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Bildungsqualifikationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich deutlich von jenen der gleichaltrigen Einheimischen abweichen (vgl. ebd.).

„Hinsichtlich der Verteilung auf die einzelnen Schulformen lässt sich feststellen, dass Kinder mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft in Sonderschulen tendenziell überrepräsentiert sind, während sie in den höheren Schulen deutlich unterrepräsentiert sind“ (Unterwurzacher 2007, 71).

Diese Verteilung gilt jedoch nicht für alle Migrationskontexte. Schöpfflug fand beispielsweise heraus, dass sich die Bildungsqualifikation von Jugendlichen am Migrationskontext orientiert (vgl. Schöpfflug 2003, 530). Demnach hängt die Benachteiligung von Jugendlichen vom jeweiligen Land ab, aus dem ihre Eltern kommen.

Unterwurzacher vertritt dagegen die These, dass die sozialstrukturellen Faktoren (Bildung des Vaters, Geschwisterzahl) die elterliche Bildungsaspirationen, die Deutschkenntnisse der Jugendlichen, das Leben in Wien und der Kindergartenbesuch die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, in eine AHS-Unterstufe zu wechseln (vgl. Unterwurzacher 2007, 93)<sup>16</sup>.

### 3.2.3. Tradition und Geschlechterrollen

Sowohl die Tradition als auch die Geschlechterrollen stellen einen besonderen Unterschied in der Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einheimischen Gleichaltrigen dar. Aufgrund der Konfrontation zweier Wertesysteme entstehen Differenzen. Diese Differenzen sind besonders durch die Konfrontation traditioneller mit modernen Gesellschaften gezeichnet (vgl. Weiss u. Rassouli 2007, 183). Als Gesellschaften mit einem traditionellen Wertesystem gilt beispielsweise die Türkei. „Jugendliche türkischer Herkunft<sup>17</sup>, die auch nahezu gänzlich der muslimischen Glaubensgemeinschaft angehören, sind in bedeutend höherem Maß an Traditionen gebunden als die anderen“ (ebd).

Einen besonderen Stellenwert in der Vermittlung der Tradition nehmen die Geschlechterrollenorientierungen ein:

„[...] bei keiner anderen Herkunftsgruppe [als der Türkei] ist die Rollenorientierung der jungen Frauen von einem derart starken Zwiespalt zwischen Berufsorientierung und Frauenrolle gekennzeichnet. Die türkischstämmigen Mädchen und Frauen akzeptieren die traditionelle Beschränkung der Frau auf den Haushalt nicht mehr und unterscheiden sich in dieser Einstellung selbst von den einheimischen Österreicherinnen kaum, halten aber sehr stark an einem Frauenbild fest, das sich durch Familie, Weiblichkeit und Mütterlichkeit bestimmt“ (Weiss u. Rassouli 2007, 183).

Auch Schönflug vermerkt die Geschlechtsunterschiede der türkischstämmigen zweiten Generation:

„Geschlechtsunterschiede in der zweiten Generation zeigen, dass Mädchen die gleichen Haushaltsbelastungen haben in der Türkei und in der Migration, während männliche Jugendliche stärker in ihrer Ausbildung gefördert werden und von der Haushaltsarbeit entlastet werden“ (Schönflug 2003, 531).

---

<sup>16</sup> Wobei die AHS-Unterstufe als entscheidende Bildungsschwelle gesehen wird, da im Vergleich dazu Hauptschüler ihre Bildungslaufbahn deutlich weniger häufig mit Matura oder Hochschule abschließen, als es bei AbsolventInnen der AHS-Unterstufe der Fall ist (vgl. Unterwurzacher 2007, 93).

<sup>17</sup> Auch an dieser Stelle bezieht sich die Untersuchung auf Jugendliche türkischer, exjugoslawischer und „anderer“ Herkunft (vgl. ebd.).

### 3.2.4. Zugehörigkeit und Ausgrenzung

Wie im Kapitel 2.2.1 erläutert, findet das Leben Jugendlicher aus dem Migrationskontext *mit* zwei Kulturen statt. Die Ausbildung einer kulturellen Identität, also die Art der Zuschreibung zu einer (oder auch beider) Kultur(en) ist – wie schon beschrieben – unumgänglich.

Wie bereits erwähnt, ist in einem Leben, das von zwei Kulturen beeinflusst wird, die Auseinandersetzung mit der kulturellen Identität und demgemäß auch mit der Art der Zuschreibung unumgänglich. Dieser Zuschreibungsprozess bedingt laut Thomas Geisen die Hinwendung zur Gesellschaft, in welcher die Jugendlichen mit gesellschaftlichen Formen der Abwertung und Ausgrenzung konfrontiert werden (vgl. Geisen 2007, 40). Somit findet Zugehörigkeitsarbeit auch im Kontext von Rassismus, Ausgrenzung und Zuschreibungsprozessen statt (Riegel u. Geisen 2007, 13f), indem Jugendliche mit Migrations-hintergrund etwa selbst Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen machen oder aber auch selbst am Prozess der Ausgrenzung von anderen beteiligt sind (vgl. Riegel 2002 u. Held/Riegel 1999 zit. n. ebd.).

Die Darstellungen zur Lebenssituation haben gezeigt, dass sich im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen vielfältige weitere Anforderungen entstehen, die es während des Akkulturationsprozesses zu bewältigen gilt. Zusätzlich kann die Erläuterung der Lebenssituation samt ihren vielfältigen Facetten als Rahmen gesehen werden, in welchem die Entwicklung einer kulturellen Identität eingebettet ist.

## 4. Pädagogik und Migration

An dieser Stelle der Arbeit soll der Ansatz der Migrationspädagogik zunächst lediglich erläutert werden. In einem weiteren Kapitel (vgl. Kap. 6) findet die Zusammenführung der Akkulturationsforschung zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit den hier erörterten pädagogischen Inhalten statt. Wie eingangs erwähnt (vgl. Kap. 1.1.2), bezeichnet die Migrationspädagogik „einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2004, 18). Einen Kernpunkt bildet dabei die Frage der Migrationspädagogik, wie *der und die Andere*<sup>18</sup> im Kontext der Migration entstehen und welchen Beitrag die Pädagogik dazu leistet.

---

<sup>18</sup> Die männliche und weibliche Form der allgemeinen Bezeichnung von Personen werden von Mecheril „entweder gleichzeitig oder in einer nicht systematisch abwechselnden Form verwendet (vgl. Mecheril 2004, 26). Wenn es nicht aus dem Kontext dezidiert deutlich gemacht wird, handelt es sich dabei um beide sozialen

#### 4.1. Wahrnehmung des/der Anderen in der Migrationspädagogik

Die Auseinandersetzung und der Umgang mit dem Anderen ist in der Pädagogik in mannigfaltiger Weise vertreten<sup>19</sup>. Im Falle dieser Arbeit handelt es sich bei der Analyse des Anderen um ein migrationsspezifisches Thema.

##### 4.1.1. Der/die natio-ethno-kulturelle Andere

Die Überlegungen von Paul Mecheril zum Thema des Anderen<sup>20</sup> in der Pädagogik entstanden in Hinblick auf die migrationsbedingte Vielfalt. Um der wachsenden Heterogenität der Gesellschaft und der dadurch entstandenen Differenz gerecht zu werden, entwickelte Mecheril einen Begriff, der dieser Vielfalt entspricht: den Begriff des *natio-ethno-kulturellen Anderen* (vgl. Mecheril 2004, 80).

Der Ausdruck des natio-ethno-kulturellen Anderen lässt sich meines Erachtens nicht ohne kurze Erläuterung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit klären.

##### 4.1.1.1. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Aufgrund der Tatsache, dass Menschen mit Migrationshintergrund oftmals nicht genau definieren können, zu welchem Land sie sich zugehörig fühlen und demnach die Begriffe „deutsch“ „italienisch“ oder „kroatisch“ nicht zutreffend sind, entwickelte Mecheril den Begriff der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit*.

*Nation* wird dabei in Anlehnung an Heckmann als historische Entwicklungsstufe von Gesamtgesellschaften in der Moderne verstanden (vgl. Heckmann 1992 zit. n. Mecheril 2004, 20). *Ethnizität* kann bedeuten, dass

„eine relativ große Gruppe von Menschen durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeit von *Kultur*, Geschichte und aktuellen Erfahrungen verbunden sind und ein bestimmtes Identitäts- und Solidarbewusstsein besitzen“ (Heckmann 1992 zit. n. Mecheril 2004, 21; Hervorhebung aus dem Original).

Mecheril geht davon aus, dass Menschen auch dann durch die Nation, Ethnizität und Kultur verbunden sind, wenn sie sich gar nicht kennen.

---

Geschlechter (ebd.). In meiner Ausführung zu dem Werk Mecherils folge ich dieser Auffassung und behalte die Originalzitate dementsprechend bei.

<sup>19</sup> Bspw. wird der/die Schüler/in oder der/die Lehrerin in der Pädagogik als der/die Andere/r diskutiert (vgl. etwa Benner 2008, 45ff).

<sup>20</sup> Mecheril betont dass es notwendig ist „die allgemeine Verwendung des Ausdrucks `Anderer´ von dem Begriff des Anderen abzugrenzen, der im Rahmen der Migrationspädagogik bedeutsam ist“ (Mecheril 2004, 19). Dementsprechend wird im weiteren Verlauf ausschließlich auf den Begriff *des Anderen* eingegangen.

Deshalb sind Imaginationen (wie beispielsweise das „Fiebern“ mit der Nationalmannschaft) besonders attraktiv „weil sie die Einzelnen in einer vermeintlich ‚umfassenden‘ Weise anspricht und einbezieht“ (Mecheril 2004, 22).

Der natio-ethno-kulturelle Kontext besteht aus einem „natio-ethno-kulturellen Wir“, welches nach dem Motto „ganz-oder-gar-nicht“ funktioniert. Dadurch entsteht eine totale Einbezogenheit (vgl. Mecheril 2004, 22; Hervorhebung unberücksichtigt). Das Gegenstück zum „Wir“ des natio-ethno-kulturellen Kontextes bildet die Differenz nach außen. Dadurch können Grenzen zwischen der eigenen Gruppe und dem, der sich von der eigenen Gruppe abhebt, gesetzt werden.

„Wenn in Deutschland von „Türken“, „Migranten“, „Ausländern“, „Polinnen“ [...] die Rede ist – so die hier formulierte These – ist in der Regel nicht allein von Kultur, Nation oder Ethnizität die Rede, sondern in einer diffusen und mehrwertigen Weise von den auch begrifflich aufeinander verweisenden Ausdrücken Kultur, Nation und Ethnizität. Der Ausdruck natio-ethno-kulturell bringt dies zum Ausdruck. Er ruft in Erinnerung, dass die sozialen Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer unbestimmten und mehrwertigen „Wir“-Einheit strukturiert werden“ (Mecheril 2004, 22; Hervorhebung unberücksichtigt)<sup>21</sup>.

Diese unbestimmte und mehrwertige „Wir“-Einheit macht sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bemerkbar, da sowohl ihre multikulturelle Identität als auch die pluralen Zugehörigkeitsordnungen in mindestens zwei verschiedenen Kontexten verortet sind. Dementsprechend bedeutet die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit für die Definierung des Begriffes des natio-ethno-kulturellen Anderen Folgendes:

Aufgrund der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit sind alle Menschen in einen bestimmten natio-ethno-kulturellen Kontext eingebettet. Dieser Kontext ist je nach Nation, Ethnie und Kultur von Mensch zu Mensch verschieden. Dadurch bilden sich – in Hinblick auf die natio-ethno-kulturellen Unterschiede – einerseits Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu anderen Zugehörigkeiten. Auf der einen Seite steht dabei ein „Wir“, welches durch das Gemeinschaftsgefühl entsteht, als auch gefestigt wird. Auf der anderen Seite muss sich dieses „Wir“ auch, um eine eigenständige Gruppe zu bleiben, von anderen Gruppen abgrenzen. Folgedessen ist die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit jene Differenz, die zur Unterscheidung von anderen Menschen verwendet wird.

Für den Begriff und die Betrachtungsweise des natio-ethno-kulturellen Anderen in der Migrationspädagogik bedeutet dies, dass der/die Andere immer im Kontext des

---

<sup>21</sup> Vgl. genauer Mecheril 2003 (ebd.).

„Eingebettetseins“ in einem „Wir“ zu betrachten ist, welches sich durch die spezielle natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ausdrückt und durch die Abgrenzung zu anderen „Wir“-Gruppen unterscheidet.

Im Anschluss an diesen Begriff soll nun skizziert werden, wie – laut Mecheril – „der und die natio-ethno-kulturelle Andere in `Ausländerpädagogik` und `Interkultureller Pädagogik` prinzipiell gedacht und zur Geltung gebracht wird“ (Mecheril 2004, 80).

Überdies sollen historische Eckpunkte der Entwicklung der migrationspezifischen Ansätze einfließen.

#### 4.1.2. Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik

Die Darstellung der Entwicklung der pädagogischen Ansätze von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik stellen laut Mecheril konzeptuelle Antworten auf das Problem des natio-ethno-kulturellen Anderen dar. Ihnen entnimmt er Veränderung der Sichtweisen auf Migranten seit Beginn der Entwicklung migrationspezifischer Ansätze. Außerdem kristallisiert sich durch die Analyse der vergangenen Ansätze nach und nach die migrationspädagogische Perspektive heraus. Ähnlich des Paradigmenwechsel in der Akkulturationsforschung, fand auch in den pädagogischen Ansätzen ein Wechsel der Ansichten rund um die Kulturkonfliktthese statt.

##### 4.1.2.1. Ausländerpädagogik

Aufgrund der deutlich angestiegenen Zahl der „Ausländerkinder“ an deutschen Schulen, entstand in den 1970er Jahren ein Problembewusstsein, welches als erste intensive pädagogische Reaktion auf Arbeitsmigration gewertet wird (vgl. Mecheril, 2004, 83f). Dadurch entwickelt sich die Ausländerpädagogik, welche hauptsächlich die Defizite der „Ausländerkinder“ in den Blick nimmt (ebd., 84). Dieser Ansatz bestätigt sich auch in der Kulturkonfliktthese, in welcher Migranten durch ihre Einwanderung als „Mängelwesen“ gelten.

Die Ausländerpädagogik macht es sich zur Aufgabe, die Andersheit, welche sich durch die Abweichung vom Maßstab des „Wir“ der Einheimischen ergibt und zu einem Mangel führt, durch den Einsatz pädagogischer Maßnahmen zu beheben oder zumindest zu mildern (vgl. Mecheril 2004, 92). Diesem Zitat zufolge ist das Ziel der Ausländerpädagogik – ebenso wie im Paradigmenwechsel der Akkulturationsforschung beschrieben – die Assimilation der Einwanderer. Deshalb ist im Zusammenhang mit der Ausländerpädagogik auch die Rede von der *Assimilationspädagogik*.

Laut Arnd-Michael Nohl werden im Verständnis des Kulturkontaktes der Assimilationspädagogik insbesondere „die Kinder der Minderheiten als Fremde betrachtet, deren Kultur sich von den kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet“ (Nohl 2010,11). Die Hauptaufgabe der Assimilationspädagogik ist es deshalb, das Defizit, welches durch die Verbundenheit mit der eigenen Kultur entsteht, zu kompensieren und die Angehörigen der ethnischen Minderheiten auf diese Weise an die kulturellen Standards anzupassen (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu der Kritik an der Kulturkonfliktthese, setzt die Kritik an der Ausländerpädagogik schon in den 1980er Jahren ein (vgl. Mecheril 2004, 84).

Während sich die Ausländerpädagogik auf juristische Unterscheidung (Pass haben oder nicht haben), also ein negatives Kriterium, stützt, verwendet die Interkulturelle Pädagogik nun die Kultur als Unterscheidungsmerkmal des Anderen (vgl. ebd. 90f).

#### 4.1.2.2. Interkulturelle Pädagogik

In dem Konzept der klassischen interkulturellen Pädagogik

„wird die Kultur der Migrant(inn)en bzw. der ethnischen Minderheit und ihrer Kinder nicht als defizitär, sondern in ihrer Differenz zur Kultur der einheimischen Mehrheitsgesellschaft betrachtet. Da die Gesellschaft durch die Einwanderung bzw. die Minderheiten kulturell pluralisiert worden sei, ohne dass eine dieser Kulturen (auch nicht die Mehrheitskultur) als überlegen gelten könne, müsse man die heranwachsende Generation dazu befähigen, mit der kulturellen Pluralität umzugehen“ (Nohl 2010, 11)<sup>22</sup>.

Dadurch beginnt die Interkulturelle Pädagogik den Anderen nicht mehr als defizitäres Mängelwesen, sondern als handlungsfähiges Individuum zu begreifen.

„Das Migrationssubjekt wird somit in den würdevollen Status gehoben, nicht nur die Anforderungen der Moderne an das einzelne Individuum, sondern auch produktive Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Anforderungen gleichsam prototypisch zu symbolisieren“ (Mecheril 2004, 99).

Dabei handelt es sich um verflochtene, komplexe und mehrwertige Umgangsweisen (vgl. ebd.). Das Differenzmerkmal Kultur wird in der Interkulturellen Pädagogik nicht nur anerkannt, sondern auch durch sie vertreten, wobei die pädagogischen Konzepte bei unterstellter Differenz auf Begegnung und Prozesse des Verstehens setzen (ebd. 92).

---

<sup>22</sup> Dabei richtet sich dieser Ansatz nicht nur an Personen mit Migrationshintergrund, sondern auch an Einheimische und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft (vgl. ebd.).

Die Entwicklung der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik lässt sich – gemäß Mecheril – nicht in historisch abgrenzbare Phasen einteilen (vgl. ebd. 89). Vielmehr korrespondieren diese pädagogischen Prinzipien in der konzeptuellen Reaktion auf migrationsbedingte Pluralität (ebd.). Deshalb kann, obwohl sich die Interkulturelle Pädagogik etabliert hat und bis heute als eigenständiges Fachgebiet der Pädagogik gilt, nicht von der Überwindung der Ausländerpädagogik gesprochen werden (ebd.).

In Bezug auf den Blickwinkel des Anderen kann demnach zusammenfassend festgehalten werden, dass Differenz in der Ausländerpädagogik anhand der Merkmale „fremd – nicht fremd“ beziehungsweise „Ausländer“ – „Einheimische“ bestimmt wird. Im Gegensatz dazu sind die vielfältigen Kulturen das Unterscheidungsmerkmal der Interkulturellen Pädagogik.

Warum die Bezeichnung Kultur und die damit verbundene Kulturalisierungstendenz, also die Tendenz, den Menschen ausschließlich durch die Differenzdimension der Kultur zu bestimmen, problematisch ist, wird im folgenden Kapitel dargestellt. Daraus gehen bedeutsame Ansichten des migrationspädagogischen Denkens hervor.

#### 4.1.3. Von der Interkulturellen Pädagogik zur Migrationspädagogik

Die Entwicklung des Ansatzes von Mecheril fand zunächst durch die Kritik an der Interkulturellen Pädagogik statt. Mecheril bemängelt, dass es sich bei der kulturellen Differenz im Rahmen Interkultureller Pädagogik eigentlich um eine *migrationsbedingte Differenz* handelt (vgl. Mecheril 2004, 16; Hervorhebung aus dem Original).

Die Bevorzugung des Kulturbegriffes als Differenzdimension in der Interkulturellen Pädagogik suggeriere, dass die Kultur die zentrale Differenzdimension sei, auf welcher Unterschiede zwischen den Menschen zu untersuchen und zu behandeln seien (ebd.). Dies ist gemäß Mecheril nicht der Fall, da aufgrund der Einbettung in ein „Wir“ und der damit verbundenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit nicht allein von der Kultur als Bestimmungsmerkmal ausgegangen werden kann.

„Solange `Interkulturelle Pädagogik` keine Pädagogik ist, die sich mit der kulturellen Pluralität hochdifferenzierter Gesellschaften in allgemeiner Einstellung beschäftigt und im Wesentlichen eine Pädagogik ist, die sich mit Pluralisierung und Diversifizierungen als Resultat von `Migration` beschäftigt, bleibt *Interkulturelle Pädagogik* als Bezeichnung einer erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung unklar“ (Mecheril 2004, 17; Hervorhebung aus dem Original).

Aufgrund dieser Ansichten schlägt Mecheril die *Migration* als *Differenzdimension* der Migrationspädagogik vor. Demnach wird in „Migrationsanderer“ und „Nichtmigrationsanderer“ differenziert.

#### 4.1.3.1. Der/die Migrationsandere

In Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Migrationsanderer und Nicht-Migrationsanderer ist der Ausdruck Migration

„eine allgemeine Perspektive, mit der Phänomene erfasst werden, die für eine Migrationsgesellschaft kennzeichnend sind: Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderung, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten<sup>23</sup>, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktion des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität“ (Mecheril 2004, 18).

Demzufolge geht das Phänomen Migration unmittelbar mit ständigen Veränderungsprozessen einher, welche in der Befassung mit dem Migrationsanderen zu berücksichtigen sind.

Mecheril betont, dass die Unterscheidung zwischen „Migrationsanderer“ und „Nicht-Migrationsanderer“ insofern durch den pädagogischen Blick entsteht, als es sich um einen Ausdruck relationaler Phänomene handelt. Diese Unterscheidung bezieht sich auf die gesellschaftliche (also politische und kulturelle) Relation und nicht komplementär zu „Migranten“ und „Ausländer“ und „Nicht-Migranten“ und „Nicht-Ausländer“ (vgl. Mecheril 2004, 24).

Demnach vertritt Mecheril in Bezug auf die Migrationspädagogik folgende Auffassung:

„[wäre] Migration nicht mit der allgemeinen Differenz zwischen natio-ethno-kulturellen Anderen und der speziellen Differenz zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen verknüpft, so wäre es nicht erforderlich, Migrations-Phänomene pädagogisch in einer spezifischen Weise zum Thema zu machen“ (Mecheril 2004, 80).

Diese Aussage impliziert, dass der/die Andere sowohl auf der Ebene des natio-ethno-kulturellen Anderen differenziert wird, als auch auf der Ebene zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen. Dadurch, dass diese Differenzebenen eng miteinander verbunden sind, kann überhaupt erst auf diese Differenz pädagogisch eingegangen werden.

---

<sup>23</sup> Hybride Identitäten: In Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund meint der Begriff hybride Identitäten, dass Jugendliche aufgrund des Kulturkontaktes und der Beeinflussung der beiden Kulturen gelernt haben „sich mindestens zwei Identitäten anzueignen und diese miteinander auszuhandeln“ (Hugger 2009, 24). Dabei handelt es sich nicht um Individuen, die sich *noch* nicht für die eine oder andere Identität entschieden haben (vgl. Mecheril 2004, 19; Hervorhebung aus dem Original), sondern dass beide Identitäten sozusagen in Kombination auftreten.

Um dies zu verstehen, soll folgende Überlegung dienen: Gäbe es nicht den Unterschied zwischen Migranten und Nichtmigranten, müsste sich niemand (einschließlich pädagogischer Denkrichtungen) mit diesem Unterschied auseinandersetzen. Gäbe es weiter Migranten und Nichtmigranten, jedoch keine ethno-Anderen, die in einem anderen Kontext gebettet sind, würden nicht unterschiedliche Wir-Gruppen existieren, die hier pädagogisch bearbeitet werden. Dementsprechend ist die Beschäftigung sowohl mit dem natio-ethno-kulturellen Anderen als auch mit dem Migrationsanderen pädagogisch verankert.

Der Beschäftigung mit der Thematik des Anderen in der historischen Entwicklung von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik als auch der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Migrationsanderen folgt nun die Darstellung spezifischer Felder, die sich durch verschiedene pädagogische Analysen und pädagogische Verhältnisse mit dem Migrationsanderen unterscheiden.

#### 4.2. Vier diskursive Felder

Laut Mecheril ergibt die pädagogische Beschäftigung mit Migrationsanderen zwei Dimensionen („kulturelle Identität“ – „Diskriminierung“; „Defizit“ – „Ressource“), welche, wenn sie in Beziehung zueinander gesetzt werden, vier Felder ergeben.

Die Begriffe der beiden Dimensionen definieren sich dabei durch die Unterscheidung der Art und Weise des pädagogischen Bezuges auf Migrationsandere (vgl. Mecheril 2004, 81)

„Wenn diese Begriffe als im pädagogischen Diskurs über spezielle natio-ethno-kulturelle Andere vorherrschende Perspektiven verstanden werden, dann entstehen vier analytische Felder, die den Raum der pädagogischen Konstruktion, Untersuchung und Behandlung der Migrationsanderen wiedergeben“ (ebd.).

Im Folgenden werden diese Felder, welche als Analyseperspektiven einer idealtypischen Einstellung gesehen werden können, dargestellt (vgl. ebd. 100ff):

(1) Migrationsandere als „Minderbemittelte“: Das erste Feld ergibt sich aus dem analytischen Feld der Betrachtungsweise Migrationsanderer mit der *kulturellen Differenz* als *Defizit*. Dabei wird die kulturelle Differenz als Rückstand zur dominierenden Gesellschaft angesehen. Eine Tendenz in Richtung Ethnozentrismus und Kulturrassismus gründet daher, dass die Differenz zur dominanten Gesellschaft als Rückstand diagnostiziert wird, der aufgrund der Unveränderlichkeit der kulturellen Identität nicht aufgehoben werden kann.

(2) Migrationsandere als *die Anderen*: Das zweite pädagogische Feld von Behandlungsperspektiven entsteht aus der *kulturellen Identität* als *Ressource* und erkennt die kulturellen Differenzen unter dem Prinzip „different but equal“. Kulturelle Unterschiede sind demnach nicht nur bestätigt, sondern werden auch als gleichwertig und gleichberechtigt angesehen. Die Migrationsanderen unterscheiden sich dabei von der einheimischen Gruppe aufgrund ihrer Zugehörigkeit. Die kulturelle Zugehörigkeit wird als Ressource verstanden, denn erst diese „schaffe die normativen, symbolischen, interpretativen und sozialen Voraussetzungen für soziale Handlungsfähigkeit“. Kulturen und die aus ihnen hervorgehenden Identitäten werden laut dieser Perspektive deshalb anerkannt, weil sie die Handlungsmächtigkeit des Einzelnen hervorbringen. Die Sicht des Anderen beschränkt sich jedoch auf das kulturelle Merkmal und kann deshalb als „Kulturalisierung“ bezeichnet werden.

„Kulturalisierung“ heißt, dass die kulturelle Herkunft und Position eines Menschen als hervorstechendes und prägendes Merkmal für Identität und Verhalten dieser Person angesehen werden. Andere Momente wie soziales Geschlecht, Bildung, soziökonomischer Status oder Klassenzugehörigkeit, aber auch das Vermögen von Subjekten, ein kritisches und absetzendes Verhältnis zu ihrer kulturellen Herkunft und den sie später prägenden Einflüssen zu etablieren, treten demgegenüber weitgehend oder ganz in den Hintergrund“ (Mecheril 2004, 103).

(3) Migrationsandere als Opfer: Dieser pädagogische Blickwinkel fokussiert die Perspektive der *Diskriminierung* in Bezug auf *Defizite*, welche aufgrund von Hindernissen und Grenzen des Einbezuges von Menschen mit Migrationshintergrund in die Gesellschaft auftreten. Dabei steht die gesellschaftliche Positionierung der Migranten im Vordergrund. Sowohl Diskriminierung, als auch Ausschluss und Benachteiligung der Angehörigen von Minderheiten werden in dieser Analyseperspektive zentral. Die Differenz ergibt sich dadurch nicht (wie im vorigen Feld) durch die kulturellen Unterschiede, sondern durch das Verhältnis zwischen der dominierenden Mehrheit und der „unterlegenen“ Minderheit. Es geht darum, den (aufgrund von Diskriminierung und Benachteiligung) schmalen Handlungs- und Selbstgestaltungsraum wahrzunehmen. Aus migrationspädagogischer Sicht ist dabei jene vernachlässigte Tatsache kritisch anzumerken, nämlich dass

„ethnisch-kulturell Andere, wie Menschen mit Migrationshintergrund in den von Zugangsbarrieren und Zuschreibungsmustern gekennzeichneten pädagogischen Raum produktive Muster der Aneignung und Neu-Beschreibung ihrer Position entwickeln“ (Mecheril 2004, 104).

(4) Migrationsandere als Handlungssubjekte: Im letzten dargestellten Feld liegt die Aufmerksamkeit abermals auf *Diskriminierungsprozessen*, allerdings hinsichtlich ihrer *Ressourcen*. Angehörige der Minderheit einer Gesellschaft werden zu „Handlungssubjekten“. Erstmals wird ihre Perspektive der Migrationssituation dargestellt und zum pädagogischen Thema. Dabei wird den Migranten das Handeln „in einem fundamentalen Sinne Prüf-, Deutungs- und praktische Stellungnahmefähigkeit zugestanden [...], die sie in die Lage versetzen, auch marginalisierte und restringierte Aufenthaltsräume prinzipiell sinnvoll zu gestalten“ (Mecheril 2004, 104). Das Problem dieser Ansicht besteht in der idealistischen Überschätzung der Migranten. Sobald diese Überschätzung reflektiert wird, entstehen jedoch Widersprüche in diesem Feld, da die „selbstbestimmten Individuen“ in einem Kontext leben, der als heteronom (fremdbestimmt) und degradierend beschrieben werden kann.

Durch die Darstellung dieser unterschiedlichen Felder, „sind wichtige Untersuchungsgegenstände einer migrationspädagogischen Perspektive angesprochen (vgl. ebd. 105). Der Grund dafür liegt in der Untersuchung der migrationspädagogischen Perspektive der Wahrnehmung des/der Anderen. Diese Perspektive wird nun anhand der Analyse und der Kritisierung der genannten Felder dargestellt. Dabei stehen die Kritik an der Kulturalisierungstendenz, die Anerkennung des Dominanzverhältnisses und die Handlungsfähigkeit im Fokus.

### 4.3. Migrationspädagogische Differenzverhältnisse

#### 4.3.1. Kritik an der Kulturalisierungstendenz

Anhand der Kritik an der Kulturalisierungstendenz<sup>24</sup> distanziert Mecheril seine migrationspädagogische Perspektive von den Ansichten des zweiten Feldes, in welchem es sich um den Leitsatz „different, but equal“ handelt. Aufgrund der Auffassung Mecherils, dass es weder einen kulturfreien Standpunkt, noch kulturfreies Handeln gibt (vgl. Exkurs Kultur), betrachtet er die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff in Bezug auf Migrationsandere als unabdingbar.

Im Gegensatz zum zweiten Feld, welches die kulturelle Identität zwar als Ressource, auch als einziges Bestimmungsmerkmal betrachtet, verwendet Mecheril den Ausdruck Kultur „als „theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert“ (Mecheril 2004, 116). Dementsprechend ist Kultur zwar eine wichtige Dimension, um soziale Zusammenhänge zu klären, darf aber gemäß Mecheril nie ohne die

---

<sup>24</sup> Mit der Kulturalisierungstendenz ist die Tendenz gemeint, Menschen ausschließlich durch das Unterscheidungsmerkmal der Kultur zu betrachten.

Gefahr der Kulturalisierungstendenz verwendet werden. Deshalb fordert Mecheril dazu auf, bei der Verwendung des Kulturbegriffes im pädagogischen Kontext folgende Fragen unbedingt zu berücksichtigen: „Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen die Kategorie `Kultur´?“ und „Welchen pädagogischen Sinn macht es für wen auf die Kulturkategorie zurückzugreifen?“ (vgl. Mecheril 2004, 116f).

An dieser Stelle ist zu vermerken, dass sich Mecheril nicht nur der Gefahren des Kulturbegriffes sondern auch den Gefahren des Migrationsbegriffes bewusst ist. Seiner Auffassung zufolge ist bei der Verwendung des Begriffes des Migrationsanderen die Gefahr der objektivierenden Fixierung inhärent.

#### 4.3.2. Anerkennung von Dominanzverhältnissen

Das Dominanzverhältnis aus der migrationspädagogischen Perspektive schließt an das dritte Analysefeld an. Dieses Feld, welches sich durch die Wechselwirkung der Begriffe Diskriminierung und Defizit ergibt, orientiert sich an der Differenzierung der Anderen in die „dominante Mehrheit“ und die „unterlegene Minderheit“. Aus der Sicht der Migrationspädagogik ist diese Dominanz ein unumgänglicher Aspekt.

Dies begründet Mecheril wie folgt: „Jeder gesellschaftliche Kontext ist ein kultureller Dominanzkontext, der bestimmte Lebensformen präferiert und andere benachteiligt oder gar verunmöglicht“ (Mecheril 2004, 220). Mecheril geht sogar soweit, die Meinung zu vertreten, dass jene Ansichten, welche kontingente Vorherrschaften bestimmter Lebensformen nicht berücksichtigen, einer totalisierenden Illusion aufsitzen (vgl. ebd).

Für das pädagogische Handeln schlägt Mecheril im Anschluss an die Berücksichtigung des Dominanzverhältnisses vor, dass „mit aller Kritik an assimilatorischen Ansätzen<sup>25</sup> [...], [sind] für Migrationsandere auch Angebote bedeutsam, die Teilhabe an der vorherrschenden kulturellen und sprachlichen Lebensform ermöglichen“ (ebd.).

#### 4.3.3. Individuum als handlungsfähiges Subjekt

Im Anschluss an das letzte Feld, welches die Selbst-Positionierung des Individuums in den Fokus stellt, diskutiert Mecheril die Wahrnehmung von Migranten als Handlungssubjekte. Diese Diskussion beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Anerkennung. Anerkennung ist in diesem Zusammengang „mit einer für die Moderne charakteristischen Vorstellung von dem zur Stellungnahme, zum Urteilen und zum Handeln fähigen Subjekt [verbunden]“ (Mecheril 2004, 217).

---

<sup>25</sup> Durch das Kapitel 2.2 wurde auch in dieser Arbeit erörtert, dass Mecheril einer jener Autoren ist, welcher dem Paradigmenwechsel zum Leben mit zwei Kulturen folgt.

Als Handlungsfähigkeit wird als Ziel pädagogischen Handelns verstanden, welches das Vermögen zur (gegenstands-, welt-, und selbstbezogenen) Stellungnahme begründet und befördert (vgl. 219).

Dementsprechend folgt Mecheril der Würdigung des Anerkennungsansatzes:

„kulturelle Anerkennung ist nur deshalb sinnvoll und begründbar, da und insofern die Anerkennung von kulturellen Gemeinschaften und Gruppen garantiert, dass ihre Mitglieder über die Bedingungen der Möglichkeiten verfügen, sich als je spezifisches soziales Wesen zu verstehen und zu kultivieren. Der rechtfertigbare Sinn der Erfordernis, natio-ethno-kulturelle Lebensformen anzuerkennen, findet sich somit darin, dass sie den Handlungs- und Erfahrungs- und Selbstgestaltungskontext ausbilden, in dem Individuen sich selbst als die, die sie zu sein meinen, darstellen können“ (ebd. 218).

Unter Berücksichtigung der Migrationspädagogik weist Mecheril auf zwei Gefahren hin, welche in Hinblick auf die Handlungsfähigkeit zu beachten sind. Einerseits stellt das Konzept der Handlungsfähigkeit die Bestätigung des Ausschlusses Marginalisierter durch die Anerkennung „ihrer Identität“ dar (vgl. 220). Und andererseits dürfen dabei die Dominanzverhältnisse nicht außer Acht gelassen werden (ebd.).

Im Anschluss an die Diskussion der Kritik der Kulturalisierungstendenz, der Übernahme des Dominanzverhältnisses und der Berücksichtigung des Individuums als handlungsfähiges Subjekt ergibt sich folgende Schlussfolgerung für die Akkulturation.

#### 4.3.4. Akkulturation als migrationspädagogisches Thema

In diesem letzten Kapitel zur migrationspädagogischen Perspektive soll die Akkulturation im Fokus stehen. Die Erläuterung der Akkulturation aus pädagogischer Sicht geht aus den migrationspädagogischen Ansätzen des pädagogischen Kapitels hervor. Zunächst greife ich jedoch abermals die Beschäftigung mit dem Dominanzverhältnis aus Kapitel 4.3.2 auf.

Aus der Wichtigkeit der Berücksichtigung des Dominanzverhältnisses, ist es – wie oben gezeigt – bedeutsam, die Teilhabe sowohl an den vorherrschenden kulturellen und sprachlichen Formen zu ermöglichen. Mecheril betont jedoch, dass diese Teilhabe nicht anhand des assimilativen Modelles, also der totalen Anpassung definiert ist. Stattdessen plädiert Mecheril für die Berücksichtigung der pluralen Zugehörigkeiten<sup>26</sup> hinsichtlich der Ermöglichung von Teilhabe.

---

<sup>26</sup> An dieser Stelle nennt Mecheril die *Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit* (vgl. ebd. 220). Das Konzept der Mehrfachzugehörigkeit geht dabei – wie auch bei einer multi-kulturellen Identität – von der Existenz pluraler Zugehörigkeiten eines Menschen aus.

Folgendes Zitat geht darauf näher ein:

„Im Rahmen einer Migrationspädagogik ist es bedeutsam, in einer mehrfachzugehörige Disponiertheiten<sup>27</sup> berücksichtigenden Weise strukturell die Entwicklung von individuellen Dispositionen zwanglos zu ermöglichen, die dem durch die dominanten Lebensformen geprägten und symbolisierten Kontext antworten“ (Mecheril 2004, 220).

Laut Mecheril könnte dieses Handeln im Begriff Akkulturation gefasst werden (vgl. ebd.).

Um diesen Gedankengang besser folgen zu können, gebe ich ihn nun in eigenen Worten wieder. Disponiertheiten verwende ich bei dieser Erklärung als Zugehörigkeitserfahrung. Wohl wissentlich um die nicht korrekte Bezeichnung, übersetze ich den Begriff der Disponiertheiten mit „Zugehörigkeitserfahrung“, da diese zu einem besseren Verständnis beitragen soll.

In Bezug auf die Teilhabe von Individuen ist es zunächst wichtig, all jene Zugehörigkeitserfahrungen, die schon gemacht wurden, zu berücksichtigen. Ziel der pädagogischen Teilhabe ist es, die Entwicklung neuer Erfahrungen zu ermöglichen, welche im Laufe der Zeit die Eingebundenheit in eine Gruppe ermöglichen. Diese Ermöglichung soll dabei den Kontext der dominanten Lebensform berücksichtigen. Mecheril betont in diesem Zusammenhang, dass die Entscheidung, diese Möglichkeiten anzunehmen, dabei einzig und allein bei den Individuen selbst liegen (ebd. 221).

Wie schon in Kapitel 2.1 erläutert, handelt es sich bei der Definition der Akkulturation der Pädagogik um folgende Definition: „Akkulturation ist der Prozess zusätzlichen und weiteren Lernens von Fertigkeiten und der Prozess zusätzlichen Erwerbs von Qualifikationen, welche die Handlungsfähigkeit von `anderen` Gruppen und Personen in Dominanzzusammenhängen ermöglichen (sollen)“ ( Mecheril 2004, 220).

Zusammenfassend kann zur Akkulturation aus der migrationspädagogischen Perspektive folgendes festgehalten werden:

Akkulturation besteht einerseits aus dem Lernen von Fertigkeiten und andererseits soll durch den Erwerb von neuen Fähigkeiten die Handlungsfähigkeit ermöglicht werden. Dieser Prozess ereignet sich in Dominanzzusammenhängen.

Der pädagogische Umgang mit Akkulturation besteht darin, das Individuum dazu zu befähigen, im Sinne des handlungsfähigen Subjektes, selbst aktiv zum Eingliederungsprozess

---

<sup>27</sup> Disposition wird dabei als ein Phänomen verstanden, „das aus [...] wiederholten Erfahrungen resultiert, die die Eingebundenheit eines Individuums in soziale Zusammenhänge anzeigen und diese Eingebundenheit ermöglichen. Die als Gewohnheit sichtbar werdenden Vermögen einer Person, ihre Empfangsamkeit und Befangenheiten stellen Dispositionen dar“ (Mecheril 2004, 147).

beizutragen. Dementsprechend werden Möglichkeiten entwickelt, welche das Individuum im Einbindungsprozess in eine Gesellschaft unterstützt. Dabei bleibt es dem im Fokus stehenden Subjekt offen, die pädagogischen Möglichkeiten als Hilfe des Einbinungsprozesses wahrzunehmen. So kann es nur Angebote, nicht aber einen Zwang zur akkulturativen Transformation geben (vgl. Mecheril 2004, 221). In der Diskussion rund um die oben genannten „vier diskursiven Felder“ konnten die wichtigsten Ansätze der Migrationspädagogik eruiert werden. Anhand dieses Kapitels konnten nun die für diese Arbeit bedeutsamsten Ansätze der Migrationspädagogik eruiert werden.

Die folgende Darstellung zu den empirischen Forschungen zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollen nun mit der Berücksichtigung dieser migrationspädagogischen Perspektive in Verbindung gebracht werden. Dazu wird das Augenmerk erstens auf das Konzept des natio-ethno-kulturellen Anderen, welcher sich in ein „Wir“ fühlt eingebunden und durch die Differenz zu anderen Gruppen abgrenzt, gelegt. Zweitens wird die Wahrnehmung der jugendlichen Migranten in den empirischen Studien anhand der vier diskursiven Felder untersucht. Da diese Arbeit im Anschluss an den Paradigmenwechsel im Sinne des Lebens „mit“ zwei Kulturen folgt, wird das erste Feld, in dem Fremde als „Minderbemittelte“ gesehen werden, folglich nicht mehr berücksichtigt. Dementsprechend analysiere ich die Studien dahingehend, inwiefern die Jugendlichen mit Migrationshintergrund als „Andere“ wahrgenommen werden, nämlich als *die* Anderen, als Opfer und als Handlungssubjekte.

In der gesamten bisherigen Arbeit finden sich oftmals – und aus gutem Grund – Verweise zu dem folgenden Kapitel. Diese Tatsache gründet in der an empirischen Arbeiten dargestellten Zusammenhang der kulturellen Identität mit der Akkulturation. Diese Verbindung findet auf unterschiedlichen Wegen statt. Da die Literatur zur Thematik *Jugendliche mit Migrationshintergrund* eher spärlich ist, verwende ich auch Arbeiten, welche sich etwa nur auf Teilgebiete der Akkulturation, wie beispielsweise die Integration konzentrieren.

## **5. Empirische Studien zum Einfluss des Akkulturationsprozesses auf Jugendliche**

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit empirischen Studien zum Thema Akkulturation von Jugendlichen. Der bisherige Teil der Arbeit, welcher sich vorwiegend mit theoretischen Diskursen beschäftigt hat, soll nun durch in der Literatur dargestellte empirische Befunde sowohl verdeutlicht, als auch erweitert werden.

Die Erweiterung besteht dabei darin, die Auswirkungen der kulturellen Identität auf Akkulturation Jugendlicher mit Migrations-hintergrund aufzugreifen.

Die Gliederung der folgenden Studien orientiert sich an den im Fokus stehenden Personengruppen, die sich wie folgt definieren: Von breit gefächerten Migrations-hintergründen, über nationale Eingrenzung, bis hin zur geschlechtsspezifischen Unterscheidung bei den Untersuchungen der Jugendlichen. Zufällig richtet sich diese Gliederung auch nach einer chronologischen Reihung, beginnend bei der aktuellsten Studie von Makarova aus dem Jahr 2008.

Hiermit möchte ich anführen, dass die Studien nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt wurden:

- Bezieht sich die Studie auf Jugendliche mit Migrationshintergrund?
- Handelt es sich um die Bearbeitung von Akkulturation bzw. Teile der Akkulturation (Marginalisierung, Integration, Assimilation und Separation/Segregation)?
  - Werden Akkulturationsdimensionen dargestellt?
  - Werden Akkulturationsstrategien dargestellt?
- Behandelt die Studie die kulturelle Identität bzw. nimmt sie Bezug auf Zugehörigkeitskontexte?

Die Studien werden auf die Darstellung der Erforschung der Akkulturation und der kulturellen Identität sowie der Zugehörigkeitsgefühle begrenzt. Teilweise wurden schon in der Erörterung zur Lebenssituation einige Bereiche der nun folgenden Studien aufgezeigt.

### 5.1. Makarova (2008): Akkulturation und kulturelle Identität

Die Pädagogin Elena Makarova erforscht in ihrem Werk „Akkulturation und kulturelle Identität“ (2008) anhand von Fragebögen Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz. Die empirische Studie geht von der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seinem Entwicklungskontext aus und untersucht diese im Rahmen der Mikrosysteme Familie und Schulklasse (vgl. Makarova 2008, 78)<sup>28</sup>. Die kulturelle Identität wird dabei durch das Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnischen Gruppe und dessen Bedeutung für die Jugendlichen analysiert (ebd. 87), während die Akkulturation der Jugendlichen anhand der Akkulturationsdimensionen sowie –strategien des Interaktiven Akkulturationsmodelles erforscht werden. Akkulturationsdimensionen sowie -strategien des Interaktiven Akkulturationsmodelles erforscht werden.

---

<sup>28</sup> Dieser Rahmen wurde bereits im Kapitel zur Lebenssituation angesprochen (vgl. 3.2).

Makarova bezieht sich in ihrer Studie auf das *Interaktive Akkulturationsmodell* (Bourhis et al. 1997), welches in Anlehnung an das Akkulturationsmodell von Berry entstanden ist. Das Modell von Bourhis et al. beschäftigt sich, ebenso wie das Akkulturationsmodell von Berry, auf die Akkulturationsorientierungen der Einwanderer wie auch auf die der Einheimischen.<sup>29</sup> Ebenso wie bei Berry entstehen durch die beiden Akkulturationsdimensionen die jeweiligen Akkulturationsstrategien (vgl. Kap. 2.3).

Der Unterschied zwischen dem Interaktiven Akkulturationsmodell von Bourhis et al. und jenem von Berry liegt darin, dass nach Bourhis et al. die Trennung der ethnischen Gruppe von der einheimischen Gruppe nicht zwingend zu Marginalitätsgefühlen führt, beispielsweise dann nicht, wenn ein Individuum sich als unabhängig von seiner kulturellen Zugehörigkeit wahrnimmt (vgl. Makarova 2008, 41). Daher trennten Bourhis et al. die Akkulturationsstrategie Marginalisierung in *Anomie* und *Individualisierung*. Zusätzlich wird beim Interaktiven Akkulturationsmodell der Beeinflussung durch die Einheimischen deutlich mehr Beachtung geschenkt. Dementsprechend darf dieser Aspekt nicht außer Acht gelassen werden, da die jeweiligen Akkulturationsorientierungen davon abhängen.

#### 5.1.1. Forschungsergebnisse

In der Darstellung der Forschungsergebnisse sei erwähnt, dass der Untersuchung des Zusammenhanges der kulturellen Identität mit der Akkulturation eine Analyse der Akkulturation der Jugendlichen vorausgeht. Anhand folgender Ergebnisse soll der Ausgangspunkt für die Forschungsergebnisse hinsichtlich der kulturellen Identität aufgezeigt werden:

- Der Migrationshintergrund der Jugendlichen steht in Verbindung mit den Präferenzen in der jeweiligen Akkulturationsdimension sowie mit der Wahl der Akkulturationsstrategie (ebd. 105).
- Die Akkulturationseinstellungen variieren „in Abhängigkeit von den in der Interaktion mit Einheimischen wahrgenommenen Akkulturationsstrategien“ (ebd. 108).

Das bedeutet:

„Wenn jugendliche Migranten glauben, dass die Einheimischen von ihnen Integration oder Assimilation erwarten, dann tendieren die weniger zur Beibehaltung der Herkunftskultur und mehr zur Übernahme der Mehrheitskultur als wenn sie der Meinung sind, dass Schweizerinnen und Schweizer ihre Segregation wünschen“ (ebd.).

---

<sup>29</sup> Abermals verweise ich darauf, dass ich – auch in der Darstellung dieser Studie – die Akkulturation der Einwanderer respektive der Jugendlichen mit Migrationshintergrund fokussiere.

- Die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe macht einen signifikanten Unterschied für die Beibehaltung der Herkunftskultur aus, jedoch nicht für die Beibehaltung der Übernahme der Mehrheitskultur (vgl. Makarova 2008, 115).
- Außerdem konnte das Interaktive Akkulturationsmodell bestätigt werden, „da es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der von Migrantinnen und Migranten präferieren Akkulturationseinstellung [...] und der von ihnen wahrgenommenen Akkulturationsstrategie seitens der Einheimischen [gibt]“ (ebd. 129).

Im Folgenden werden die Hauptaussagen der Studie von Makarova dargestellt:

- (1) „Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und der Art der subjektiven Zugehörigkeit“ (ebd. 159f).<sup>30</sup>

Dementsprechend wird je nach Entwicklung der subjektiven Zugehörigkeit die jeweilige Akkulturationsstrategie gewählt. Bedeutsame Unterschiede entstanden dabei zwischen der pluralen und der singulären subjektiven Zugehörigkeit. Jugendliche, welche eine plurale subjektive Zugehörigkeit entwickeln, favorisieren eher die Integrationsstrategie, wohin dagegen Jugendliche mit einer singulären subjektiven Zugehörigkeit eher die Segregations- bzw. Separationsstrategie bevorzugen (ebd. 161). Dementsprechend hängt auch die Pluralität der Identität eng mit der Akkulturationsstrategie zusammen, da sich diese vorwiegend aus dem Gefühl der subjektiven Zugehörigkeit ergibt (vgl. Kap. 2.5.2).

- (2) Die Präferenz einer Akkulturationsstrategie hängt eng mit der Intensität und der Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie als auch zur Minoritätsethnie zusammen (vgl. Makarova 2008, 161f).

Jugendliche (sowohl Einheimische als auch Migranten), die sich der *Majoritätsethnie* zuschreiben und gleichzeitig eine Integrations- oder Assimilationsstrategie bevorzugen, „zeigen sowohl eine stärkere Intensität des Zugehörigkeitsgefühls zur Majoritätsethnie als auch eine positivere Beurteilung ihrer Zugehörigkeit zur einheimischen Majorität“ (ebd. 164). Jugendliche, die sich der Minoritätsethnie zuschreiben und die Integrations- oder die Separationsstrategie favorisieren, weisen sowohl eine stärkere Intensität des Zugehörigkeitsgefühls zu einer Minoritätsethnie als auch eine positivere Beurteilung ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minorität auf (vgl. ebd.).

---

<sup>30</sup> Vgl. Kapitel 2.5.1.2

(3) Es liegt ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der persönlichen Eingebundenheit (in die subjektive kulturelle Zugehörigkeit) und der Präferenz einer Akkulturationsstrategie vor (vgl. Makarova 2008, 165).

Dazu wurde folgendes festgestellt: Jugendliche, „die eine Integrationsstrategie verfolgen, [haben] eine stärkere persönliche Eingebundenheit in die einheimische Mehrheit“ (ebd.). Die jugendlichen Migrantinnen und Migranten, welche hingegen „die Separationsstrategie favorisieren, neigen demnach zu einer stärkeren persönlichen Eingebundenheit in eine ethnische Minoritätsgruppe“ (ebd.).

Die Ergebnisse der Studie von Makarova zeigen, dass sich die kulturelle Identität – die hier hauptsächlich durch das Zugehörigkeitsgefühl zur Minoritäts- bzw. Majoritätsethnie untersucht wurde – durch maßgeblichen Einfluss auf die Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirkt. Diese Auswirkung konnte an der unterschiedlichen Favorisierung der jeweiligen Akkulturationsstrategie deutlich gemacht werden.

## 5.2. Weiss (2007): Integration versus Desintegration

In ihrer Untersuchung zur Integration von Jugendlichen der zweiten Generation in Österreich befasst sich Hilde Weiss (2007) mit Jugendlichen, deren Eltern aus der Türkei, Exjugoslawien und aus „anderen Ländern“<sup>31</sup> kommen. Diese untersucht sie – ebenso wie Makarova – anhand von Fragebögen. Im Fokus der Studie steht die Frage, inwiefern sich die Wechselwirkung der strukturellen Integration, der Sozialintegration und der ethnischen Identität auf Jugendliche der zweiten Generation auswirkt. Folgende Auflistung schildert die Art der Messung, welche Weiss für die Untersuchung dieser Dimensionen verwendet:

- Die *strukturelle Integration* wird anhand des sozialen Aufstieges versus des sozialen Abstiegs in Relation zur Ausgangslage der Eltern erfasst (vgl. Weiss 2007, 201). Dabei gilt: „All jene, die im Vergleich zur Bildungsposition des Vaters<sup>32</sup> selbst eine schlechtere Positionierung aufweisen, sind abgestiegen“ (ebd.). Dieser Abstieg gilt dabei aufgrund der negativen psychosozialen Folgen<sup>33</sup> als problematische Verfestigung und wird daher als Symptom des Scheiterns von Integration angesehen (vgl. ebd.). Das Beibehalten einer mittleren bzw. höheren Position wird dagegen als erfolgreiche Positionsbehauptung wahrgenommen (ebd.).

---

<sup>31</sup> Dieser Begriff ist an dieser Stelle nicht näher erläutert (vgl. Weiss 2007, 192).

<sup>32</sup> An dieser Stelle wird nicht genau erläutert, warum es sich um die Bildungssituation der *Väter* handelt. Meiner Vermutung zufolge ist der Grund, dass Väter im Gegensatz zu Müttern im Aufnahmeland bessere Bildungsqualifikationen aufweisen.

<sup>33</sup> Wie bspw. Frustrationsanomie und Re-Ethnisierung (vgl. Weiss 2007, 201).

- Die Untersuchung der *sozialen Integration* folgt der Auffassung, dass erfolgreiche Eingliederung im Sinne der Integration (neben anderen Komponenten) anhand der jeweiligen Kontakte zu Freunden gemessen werden kann (vgl. Weiss 2007, 202). Dabei werden die Jugendlichen nach eigenethnischen versus gemischten Kontakten dichotomisiert (ebd.).
- Die *ethnische Identität* wird, wie es auch (zumindest teilweise) bei Makarova der Fall war, anhand der Bedeutung der Beziehung zur Herkunftskultur gemessen. Die Frage lautet dabei: Wo fühle ich mich ethnisch zugehörig? Die Antwort dieser Frage wird anhand folgender Merkmale erfasst: Medienkonsum in der Muttersprache, Besuch eigenethnischer Vereine und Bedeutung der Religion (ebd.).

Aus diesen Komponenten geht laut Weiss die Frage, wie stark oder schwach sich die Jugendlichen zugehörig fühlen, was wiederum ein entscheidender Faktor für die ethnische Identität darstellt, hervor.

#### 5.2.1. Forschungsergebnisse

Das Forschungsergebnis von Hilde Weiss wird anhand der acht Muster, die sich aufgrund des Wechselspieles der strukturellen Integration, der sozialen Integration und der ethnischen Identität ergeben, explizit.

Diese acht Muster ergeben sowohl typische Formen der Intergration sowie der Desintegration als auch einige Zwischenformen und werden nun, nach Häufigkeit des Auftretens gereiht, dargestellt (vgl. 202ff):

- (1) Das erste Muster ist eine Zwischenform der Integration versus der Desintegration und definiert sich über die Dimensionen des sozialen Aufstiegs, einem eigenethnischen Freundeskreis und einer starken Hinwendung zur Herkunftskultur.
- (2) Das zweithäufigste Variante orientiert sich am sozialen Aufstieg, einer geringen ethnischen Orientierung und gemischten Freundschaftskontakten. Dieses Muster gilt aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft als „erfolgreich integriert“.
- (3) Die nächste Zwischenform bildet die Kombination aus dem sozialen Abstieg, gemischten Freundschaften und einer geringen ethnischen Bindung.
- (4) Das vierte Kombination beinhaltet die Beibehaltung des Bildungsniveaus oder schlechteres Bildungsniveau, eine starke Bindung zur Herkunftskultur und ausschließlich innerethnische Kontakte. Diese Gruppe gilt als problematisch, da sie weder strukturell, noch sozial, noch kulturell integriert ist (vgl. Desintegration).

- (5) Dieses und das folgende Muster (Muster 6) kommen gleich oft vor. Diese Form des Wechselspieler beinhaltet die Komponenten des Bildungsaufstieges und die starke Bedeutung der Herkunftskultur, trotz gemischtem Freundeskreis.
- (6) Das sechste Muster umschließt ethnische Freundeskreise, obwohl die Jugendlichen den ethnischen Gewohnheiten keine große Bedeutung zumessen. Dabei ist in diesem Muster die Bildungssituation egal.
- (7) Diese Kombination schließt an das vorige an und unterscheidet sich nur durch den „vererbten“ niedrigen Status bzw. Bildungsabstieg.
- (8) Die letzte Wechselwirkung ist abermals eine Zwischenform und äußert sich in einem sozialen Abstieg und trotz starker ethnischer Orientierung in gemischten Freundschaften.

An der Studie von Weiss ist zu sehen, welche pluriformen Möglichkeiten es durch diese drei Indikatoren gibt, und dass die ethnische Zugehörigkeit sich – wie bei den Lebensstilen angenommen – maßgeblich auf die Akkulturation im Sinne der Integration versus Desintegration auswirkt. Im Vergleich zur Studie von Makarova (2008) sind die vielen unterschiedlichen Zwischenformen der Integration, die durch den Zusammenhang der Bildungssituation und der innerethnischen bzw. gemischten Freundschaften mit der ethnischen Identität entstehen, besonders auffallend. Sie verdeutlichen den Eingliederungsprozess von Jugendlichen im Sinne der Desintegration versus Integration als einen mannigfaltigen Prozess, der nicht einfach dichotom beantwortet werden kann.

### 5.3. Gapp (2007): Traditionalismus und Marginalisierung

Die Studie von Gapp entstammt, ebenso wie die Darstellungen zur Untersuchung von Hilde Weiss, dem Werk „Leben in zwei Welten – Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation“ (2007). Im Gegensatz zu Weiss befasst sich Gapp weniger mit der Integration von Jugendlichen, sondern fokussiert die Marginalität – also die kulturelle Randständigkeit – jugendlicher Angehöriger der zweiten Generation in Österreich. Die Marginalität der Jugendlichen wird dabei unter dem Gesichtspunkt der subjektiven marginalen Gefühle und in Anlehnung an das Konzept des „marginal man“, welches eng mit der Kulturkonfliktthese in Verbindung steht, untersucht (vgl. Gapp 2007, 134). Laut diesem Konzept lebt der Zugewanderte an der Grenze beider Kulturen, fühlt sich jedoch keiner zugehörig (ebd.).

Wie oben beschrieben wurde das Modell der Marginalisierung aufgrund der unzureichenden empirischen Forschung und der Tatsache, dass es unwahrscheinlich ist, weder die Herkunftsidentität zu schätzen noch Beziehungen zum Aufnahmeland aufbauen zu wollen, kritisiert (vgl. Kap. 2.3.1). In dieser Studie wird die Marginalität jedoch als Problem der Identitätsfindung bzw. der kulturellen Integration verstanden und als Wahrnehmung von Zweispältigkeit und Problem der kollektiven Zugehörigkeit definiert (vgl. Gapp 2007, 134). Aus den Darstellungen der Studie von Gapp geht hervor, dass die Mehrheit der untersuchten Jugendlichen das Gefühl der subjektiven Marginalität verspüren (ebd. 143). Dieses Ergebnis gründet in der Hinterfragung folgender Items: Entwurzelungsgefühle, Spannungsgefühle und Gefühle des Fremdseins (ebd.). Über die Hälfte der untersuchten Jugendlichen (52 %) haben einem bis zwei Items der Gefühle der subjektiven Marginalität zugestimmt (ebd.). Zusätzlich wurde untersucht,

„ob diese subjektive Marginalität auch mit Distanz zu kulturellen Orientierungen, traditionellen wie auch modernen, einhergeht, oder ob eine solche problematische Zugehörigkeit nicht sogar mit einer verstärkten Verhaftung an den Traditionen – als Wunsch nach `festen´ unhinterfragten Orientierungen – einhergeht“ (ebd.).<sup>34</sup>

Dazu erläuterte Gapp, dass sich speziell bei der Gruppe der Jugendlichen mit türkischem Hintergrund starke Abweichungen zu den anderen Nationalitäten zeigen, die türkischstämmigen Jugendlichen der größten kulturellen Distanz zur modernen Lebensweise unterliegen (vgl. ebd.). Trotzdem betont Gapp, diese Differenzen nicht überzubewerten, da die Mehrheit der türkischen Jugendlichen diesen Werten ablehnend gegenübersteht (ebd.).<sup>35</sup>

Die soeben skizzierten Untersuchungen von Gapp dienen dem Vorwissen der folgenden Untersuchung. Diese behandelt die Frage, ob Jugendliche der zweiten Generation, die verstärkt zu Traditionalismus<sup>36</sup> neigen, auch verstärkt Gefühle der Marginalität aufweisen.

### 5.3.1. Forschungsergebnisse

„Von den Jugendlichen, die keinem der Traditionalismus-Items zugestimmt haben, weisen auch 71 % keine oder lediglich schwache `marginal-man´ Gefühle auf. Dagegen sind 46 % der stark traditionalistisch eingestellten Migrantengleichaltrigen auch in mittlerem bis starkem Maße von diesen Gefühlen betroffen“ (Gapp 2007, 143).

---

<sup>34</sup> Gapp verweist an dieser Stelle auf Hämming (2000), welcher in diesem Zusammenhang auf die These der kulturellen Differenz verweist (ebd.).

<sup>35</sup> Aus der Abbildung 5.3 ist zu erkennen, dass sich türkische Jugendliche am häufigsten von dem Problem des Loyalitätsdilemmas angesprochen fühlen (vgl. Gapp 2007, 142)

<sup>36</sup> Als „Traditionalismus“ wurden Aussagen über die Geschlechtsrollen, das Senioritätsprinzip in der Familie, Kollektivismus und Gruppenloyalität gewertet (ebd.).

Gapp fand heraus, dass ein wesentlicher Teil der Jugendlichen, die keinem der Traditionalismus-Items<sup>37</sup> zugestimmt haben, schwache „marginal man“ Gefühle aufweisen (vgl. Gapp 2007, 143). Die genannten Items beziehen sich dabei auf die Tradition des Herkunftslandes und können meiner Ansicht nach auch im Sinne des Zugehörigkeitsgefühles zur eigenen Tradition gewertet werden. Dementsprechend gehen laut Gapp stärkere Wertdiskrepanzen, in diesem Fall zwischen traditioneller und moderner Orientierung, deutlich mit Gefühlen der subjektiven Heimatlosigkeit und Unentschiedenheit zwischen den beiden Nationen und ihren Alltagskulturen einher (ebd. 145).

Diesen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass abermals das Gefühl der Zugehörigkeit eng mit der Akkulturationsorientierung – in diesem Fall bezogen auf die Marginalität – verbunden ist. Dementsprechend hat die Art und Weise der Entwicklung des subjektiven Gefühls der Zugehörigkeit Auswirkungen auf die Integration als auch auf die Marginalisierung. Auffallend ist an dieser Studie, dass die Marginalisierung anhand des Begriffes des *Traditionalismus des Herkunftslandes* untersucht wird. Die Items zu diesem Begriff beziehen sich auf Fragen zu den traditionellen Geschlechtsrollen, der Familie und Freunde und der Verlautbarung der eigenen Meinung in Bezug auf Andere (ebd. 144) und stellen folglich eine wesentliche Verbindung zu der oben dargestellten Lebenssituation dar. Demnach kann sowohl die Verbindung der kulturellen Identität (in Form der subjektiven Zugehörigkeit) mit der Akkulturationsstrategie (Marginalität) als auch die Notwendigkeit, den Lebenskontext der Jugendlichen bei der Untersuchung des Akkulturationsprozesses zu berücksichtigen, bestätigt werden.

#### 5.4. Riegel (2004): Zugehörigkeit junger Frauen

Die letzte angeführte Studie stammt aus dem Werk „Der Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung“ von der Sozialpädagogin Christine Riegel (2004). Sie untersucht typische Orientierungs- und Handlungsmuster der Töchter von ArbeitsmigrantInnen<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Items des Traditionalismus: vgl. ebd. 144

<sup>38</sup> Arbeitsmigranten werden jene Menschen genannt, die aufgrund ihres Berufes in ein anderes Land auswandern. Diese Arbeit bezieht sich allerdings auf die Jugendlichen der zweiten Generation, deshalb wird an dieser Stelle nicht näher auf Arbeitsmigranten eingegangen. In Bezug auf meine Arbeit ist anzumerken, dass Riegel in ihrem Buch oftmals die Bezeichnung „Migrantin“ verwendet. In diesem Zusammenhang weist die Autorin selbst darauf hin, dass der Begriff Migrantin nicht zutreffend ist, jedoch als Kürzel verwendet wird (vgl. Riegel 2004, 14f). Migrantin ist deshalb mit „junge Frauen mit Migrationshintergrund“ gleichzusetzen. Bei der Zitation Christine Riegels schließe ich mich ihrer Bezeichnung an.

Als Orientierungs- und Handlungsmuster werden Muster im Verhalten der jungen Frauen<sup>39</sup> bezeichnet, welche es ihnen ermöglichen, sich in Bezug auf ihre Zugehörigkeit und Identität im sozialen Raum zu orientieren und gemäß ihren Anschauungen zu handeln.

Die Studie wurde in Deutschland durchgeführt und setzt ihren Schwerpunkt auf die Bedeutung des Migrationshintergrundes, einerseits für das Geschlecht und andererseits für die Übergangsphase zwischen Jugend und Erwachsensein.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Verwendung dieser Studie einen besonderen Stellenwert für diese Arbeit darstellt. Im Gegensatz zu den anderen Studien wird die kulturelle Identität in dieser Untersuchung nicht in direkten Bezug zur Akkulturationsstrategie dargestellt. Diesen Zusammenhang werde ich im Anschluss an die in der bisherigen Arbeit aufgeführten Ergebnisse Makarovas (2008) herstellen.

Meines Erachtens stellen die Erkenntnisse dieser Arbeit einen wichtigen Aspekt zur Akkulturationsforschung Jugendlicher mit Migrationshintergrund dar, da sich Riegel auf die *subjektive Sicht* der jungen Frauen bezieht.

Trotz dieser Bedeutsamkeit sei explizit darauf hingewiesen, dass sich Riegel auf die Sichtweisen der Frauen beschränkt. Dieser Aspekt darf beim Lesen folgender Zeilen nicht unberücksichtigt bleiben.

Bei der Erforschung junger Frauen mit Migrationshintergrund fand Christine Riegel heraus, dass die Identifikationen zu verschiedenen Zugehörigkeitskontexten emotionale Verbundenheit aufweisen (vgl. Riegel 2004, 339). Dementsprechend fühlen sich die untersuchten Frauen nicht nur zu einem Kontext zugehörig, sondern verfügen über ein plurales subjektives Zugehörigkeitsgefühl. Da die kulturelle Identität vor allem aus dem subjektiven Zugehörigkeitsgefühl entsteht, kann an dieser Stelle auch von einer multi-kulturellen Identität der jungen Frauen ausgegangen werden. Obwohl junge Frauen aktive Ein- und Ausgrenzung durch Zuschreibungen erfahren (ebd. 324) fühlen sie sich sowohl dem Heimatland der Eltern als auch dem Aufnahmeland emotional verbunden.

Gemein ist den jungen Frauen, dass alle einen deutlichen Willen zur Integration zeigen (ebd.). „Integration gestaltet sich für die jungen Frauen konkret als Bemühen, den gesellschaftlichen Regeln des Zusammenlebens, der Kommunikation und Partizipation am gesellschaftlichen Leben in Deutschland zu entsprechen“ (ebd. 343).

---

<sup>39</sup> Da der Jugendbegriff in dieser Arbeit besonders weit gefasst wird, wird auch diese Studie, in welcher nicht mehr von Jugendlichen, sondern von „jungen Frauen“ die Rede ist, eingegangen. Außerdem ist Literatur zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu jugendlichen Migranten sehr begrenzt.

#### 5.4.1. Forschungsergebnisse

Inwiefern die kulturelle Identität im Falle dieser Studie von Riegel eine Verbindung zur Akkulturation(strategie) aufweist, kann durch die Bezugnahme auf die Studie Makarovas (2008) verdeutlicht werden.

Zur Erinnerung: Laut Makarova liegt ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der persönlichen Eingebundenheit durch die subjektive Zugehörigkeit und der Präferenz der Akkulturationsstrategie vor (vgl. Kap. 5.1). Jugendliche, welche eine plurale subjektive Zugehörigkeit entwickeln, favorisieren eher die Integrationsstrategie (vgl. ebd). Dementsprechend können die subjektiven kulturellen Zugehörigkeitskontexte von jungen Frauen als Einwirkung auf die Präferenz der Akkulturationsstrategie gesehen werden.

Diese Aussage bestätigt zum Einen die Forschungsergebnisse Makarovas, da sie hier, in der Studie von Riegel bestätigt werden können. Zusätzlich kann abermals eine enge Verbindung der kulturellen Identität – in Form der pluralen subjektiven Zugehörigkeit – mit der Wahl des jeweiligen Eingliederungsprozesses bestätigt werden.

Im nächsten Kapitel wird sowohl diese Darstellung der empirischen Studien, als auch der Zusammenhang der Akkulturationsforschung mit der Migrationspädagogik diskutiert. Folglich kann dieses Kapitel als Beantwortung der Forschungsfrage gesehen werden.

### **6. Diskussion**

An dieser Stelle der Arbeit findet zunächst eine Diskussion zum Thema des wissenschaftlichen Diskurses über Jugendliche mit Migrationshintergrund allgemein und dann insbesondere in Hinblick auf die wechselseitigen Auswirkungen der kulturellen Identität sowie der Akkulturation statt. Anschließend wird die Verknüpfung der Akkulturationsforschung zu Jugendlichen ausländischer Herkunft mit der migrationspädagogischen Perspektive in Bezug auf den migrationspädagogischen Akkulturationsbegriff erläutert. Dazu sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

#### 6.1. Darstellung des deutschsprachigen Diskurses zur Akkulturationsforschung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnte zunächst festgestellt werden, dass die Literatur dazu spärlich ausfällt. Diese Tatsache bestätigte sich besonders im Bereich der empirischen Studien.

Zur Erinnerung: In Anbetracht meiner Forschungsfrage wurde die Auswahl der Studien anhand folgender Merkmale getroffen: die im Fokus des Interesses stehende Personengruppe sind Jugendliche mit Migrationshintergrund (wobei die Jugendphase sehr weit gefasst wurde) und die Bezugnahme der Auswirkung der kulturellen Identität (bzw. ethnischen Zugehörigkeit) auf die Akkulturation (oder Teile davon).

Trotz den weitgefassten Merkmalen ließen sich nur wenige Studien finden, welche diesen Anforderungen genügten.

#### (1) Angaben zur Aufenthaltsdauer Jugendlicher mit Migrationshintergrund

Der Grund liegt meines Erachtens zunächst in der Definition der Jugendlichen. Oftmals kann aus der jeweiligen Literatur nicht in Erfahrung gebracht werden, wie lange sich Jugendliche schon im Aufnahmeland befinden (vgl. etwa Schönplüg 2000, 2003). Dort ist beispielsweise – ohne genaue Definition – die Rede von „türkischen Migranten und türkischen Migrantinnen“ (ebd.).

In dieser Arbeit konnte an vielen Stellen gezeigt werden, dass die Dauer des Aufenthaltes im Aufnahmeland einen deutlichen Unterschied, beispielsweise in der Sprachentwicklung, macht. Deshalb erachte ich die Unterteilung in Jugendliche mit Migrationshintergrund und jugendliche Migranten auch als besonders bedeutsam. Trotzdem wird diese Tatsache in der Literatur meines Erachtens nicht genügend berücksichtigt.

Aufgrund dieser unzulänglichen Informationen über die Dauer konnten einige Studien nicht in die Arbeit einbezogen werden, da sie sonst zu fälschlichen Aussagen geführt hätten. Möglicherweise könnte die Auswahl der Studien vielfältiger ausfallen, würden entsprechende Angaben angeführt sein.

#### (2) Eingrenzung versus Spezialisierung

Zusätzlich fiel ein weiteres Merkmal bei der Untersuchung der Literatur zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins Auge, nämlich die Tatsache, dass sich in dieser engen Auswahl an Studien drei von zwei Studien „nur“ auf bestimmte Merkmale, wie beispielsweise bestimmte nationale Personengruppen bei Gapp<sup>40</sup> und Weiss (auf türkische, exjugoslawische und andere Länder) oder auch auf „nur“ eine Geschlechtsgruppe vertretende Personengruppe wie bei Riegel, konzentriert haben. Einzig die Studie von Makarova bezieht sich exakt auf alle geforderten Merkmale. Der Grund für diesen Unterschied liegt in den diversen Schwerpunkten der Forschungen.

---

<sup>40</sup> Damit der Text flüssiger gelesen werden kann, nenne ich in diesem Kapitel keine Jahreszahlen. Durch die oftmalige Verwendung der Autoren, müssen diese nicht jedes Mal aufs Neue genannt werden. Alle genannten Autoren samt Jahreszahlen sind entweder im jeweiligen Kapitel oder im Literaturverzeichnis zu finden.

Da sich Makarova als Einzige explizit mit der Verbindung der kulturellen Identität und der Akkulturation befasst, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass in ihrer Studie eine besonders hohe Korrelation zu den von mir gestellten Anforderungen besteht.

Neben den Unterschieden in den Personengruppen existieren auch unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Akkulturation. Ebenso wie Riegel befasst sich Weiss ausschließlich mit der Integration versus Desintegration und Gapp konzentriert sich hauptsächlich auf die Gefühle, die aufgrund von Marginalität auftreten. Ebenso ist Riegels Blick auf den Fokus der Integration gerichtet.

Das Problem bei der Setzung des Schwerpunktes auf nur eine Form des Eingliederungsprozesses liegt darin, dass diese Studien eventuell die Möglichkeiten der jeweiligen weiteren Eingliederungsprozesse unberücksichtigt lassen. Weiss richtet ihren Fokus zwar auch auf Zwischenformen der Integration, jedoch kommt beispielsweise die Assimilation in diesem Sinne zu kurz.

Diese Tatsache der Eingrenzung auf bestimmte Personengruppen, aber auch auf bestimmte Eingliederungsmöglichkeiten ist in einem zwiespältigen Licht zu sehen, da es sich einerseits um eine Spezifizierung auf eine bestimmte Personengruppe handelt, die dadurch genauer untersucht wird und auf der anderen Seite die Einengung der Akkulturationsforschung auf bestimmte Merkmale aufweist. Inwiefern dieser Aspekt als Vor- oder Nachteil gesehen werden kann, bleibt aufgrund der zur Beurteilung notwendigen näheren Betrachtung der jeweiligen Studie an dieser Stelle aus.

#### 6.1.1. Wechselseitige Beziehung zwischen Akkulturation und kultureller Identität

In Bezug auf die Verbindung der kulturellen Identität mit dem Akkulturationsprozess deutet alles darauf hin, dass sich die Entwicklung und der Verlauf der kulturellen Identität signifikant auf den Eingliederungsprozess von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beziehen. Diese Verbindung von Akkulturation und kultureller Identität unter dem Gesichtspunkt jugendlicher ethnischer Minderheiten ergibt folgende Teilaspekte:

##### (1) Messung des Zusammenhanges von Identität und Akkulturation

Auffallend ist, dass die kulturelle Identität bei Weiss und Makarova anhand des ethnischen Zugehörigkeitsgefühles gemessen wird. Im Gegensatz dazu erfasst Gapp die kulturelle Identität anhand von „marginal man“ Gefühlen im Sinne der Marginalisierung.

In Bezug auf die Messung der Akkulturation konzentrieren sich Riegel, Weiss und Gapp auf eine, höchstens zwei Formen der Eingliederung von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Dazu ist hinzuzufügen, dass der Fokus der Studie von Weiss zwar auf „nur“ einer

Akkulturationsstrategie liegt, diese allerdings in Bezug auf die Integration versus Nicht-integration viele Zwischenformen ergibt.

Die Verbindung von Akkulturationsstrategie und kultureller Identität bei Riegel ist insofern besonders, als sie aus den Ergebnissen der Studie von Makarova abgeleitet wurde.

### (2) Wechselseitiger Einfluss von kultureller Identität und Akkulturation

Dieser Teilaspekt der Darstellung der Ergebnisse meiner Studie befasst sich mit der Art und Weise der Verbindung der Dimensionen kulturelle Identität und Akkulturation.

Aus allen empirischen Studien, sowie der theoretischen Erläuterung zur kulturellen Identität wird die Einflussnahme der kulturellen Identität auf die Akkulturation deutlich. Allerdings handelt es sich – wie Makarova herausgefunden hat – außerdem um die Beeinflussung der Akkulturation auf die kulturelle Identität.

In ihrer Studie bestätigte Makarova den Zusammenhang der Präferenz der Akkulturationsstrategie mit der Art der subjektiven Zugehörigkeit (welche hier als Bestimmungsmerkmal der kulturellen Identität gilt). Dadurch kann von einem *wechselseitigen Einfluss* von kultureller Identität und Akkulturation von Jugendlichen ausländischer Herkunft ausgegangen werden.

### (3) Ergebnisse zur Auswirkung der Akkulturation auf die kulturelle Identität

Zu den Ergebnissen der Studien ist anzumerken, dass sich durch die unterschiedlichen Ausgangslagen auch pluriforme Ergebnisse ergeben.

Makarova beispielsweise bezieht die Auswirkung der kulturellen Identität auf Akkulturation auf die Favorisierung der Strategie bei Makarova. Zusätzliche Präferenz der Strategie hängt mit Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Identität zusammen.

Weiss hingegen kam zum Ergebnis, dass die Integration, welche durch den jeweiligen Zusammenhang der Dimensionen Bildungssituation, Freundeskreis und ethnische Identität gemessen wurde, vielfältige Zwischenformen bildet.

Gapp kam zu dem Schluss, dass Gefühle der Marginalisierung in Zusammenhang mit der Tradition stehen. Anhand von Wertdiskrepanzen zwischen einer traditionellen und einer modernen Orientierung konnte Gapp Gefühle der Heimatlosigkeit messen.

In Hinblick auf die Studie von Riegel konnten die Aussagen Makarovas, nämlich dass die Akkulturationsstrategie im Wesentlichen von der pluralen kulturellen Zugehörigkeit bestimmt wird, bestätigt werden. Folgedessen gaben die pluralen kulturellen Zugehörigkeitsgefühle der jungen Frauen Aufschluss über die Integration als ihre Form des Eingliederungsprozesses.

#### (4) Wechselwirkung von Individuum und Umwelt

Dieser Aspekt befasst sich mit der Beachtung der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt. Schon im Kapitel 3 konnte festgestellt werden, dass sowohl die Jugendphase als auch Lebensbereiche wie Schule, familiärer Kontext, Ausgrenzungsprozesse usw. die Entwicklung der kulturellen Identität maßgeblich mitbestimmen.

Aus verschiedenen Aussagen wurde der Tatsache, dass das Individuum nie getrennt von seinem jeweiligen Kontext untersucht werden kann, große Bedeutung beigemessen.

Paul Mecheril hat in diesem Zusammenhang mit dem Begriff des natio-ethno-kulturellen Anderen dazu beigetragen, dass die Beachtung des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes unbedingt notwendig ist.

Auch Weiss und Gapp folgen dieser Ansicht, indem sie den Aspekten, wie dem sozialen Auf- bzw. Abstieg, dem Freundeskreis und der Tradition, in Hinblick auf die Untersuchung der kulturellen Identität Beachtung schenken.

##### (4a) Wechselwirkung zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und einheimischen Jugendlichen

Ein Unterpunkt der Berücksichtigung der Umwelt besteht aus der Beachtung der herrschenden Wechselwirkung zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlicher mit ausländischem Migrationskontext. In diesem Zusammenhang sind die Studien von Makarova und Riegel, welche sich auf Einheimische in Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund beziehen, zu erwähnen.

##### (5) Bestätigung multikultureller Identitäts- sowie pluraler Zugehörigkeitsformen

Im letzten Punkt wird untersucht, ob und inwiefern Aussagen zur Entwicklung multikultureller Identitäten sowie pluraler Zugehörigkeitsformen getätigt wurden. Sowohl Riegel als auch Makarova beschäftigen sich mit dem subjektiven Gefühl der Eingebundenheit in verschiedene Kontexte.

Nun folgt die Bearbeitung des zweiten Aspektes meiner Forschungsfrage, in welchem untersucht wird, ob und inwiefern die Akkulturationsforschung von Jugendlichen mit der Perspektive der Migrationspädagogik in Verbindung steht.

## 6.2. Die Akkulturationsforschung Jugendlicher mit Migrationshintergrund und der Zusammenhang mit der Migrationspädagogik

Es besteht ein banaler, jedoch wesentlicher Zusammenhang zwischen der hier untersuchten Forschung zu Jugendlichen und der Beschäftigung mit der migrationspädagogischen Perspektive. Dieser ist folgender: *beide Forschungsrichtungen<sup>41</sup> thematisieren die Akkulturation (zunächst) in irgendeiner Form.*

Diese Thematisierung wurde zwar schon im Zuge der bisherigen Arbeit dargestellt, soll jedoch im Folgenden in aller Kürze noch einmal in Erinnerung gerufen werden. Daraus leiten sich dann die Unterschiede und die mögliche pädagogische Relevanz der Akkulturationsforschung ab.

Laut Mecheril wird Akkulturation in der Migrationspädagogik als Prozess des Lernens von Fertigkeiten verstanden. Überdies soll – das ist der hier bedeutsame Punkt – die Akkulturation durch den zusätzlichen Erwerb von Qualifikationen *die Handlungsfähigkeit in Dominanzverhältnissen ermöglichen.* Im Anschluss an die migrationspädagogische Perspektive und in Bezug auf Angehörige einer ethnischen Minderheit bedeutet dies, dass – in diesem Fall – Jugendliche mit Migrationshintergrund als Subjekt jene Fähigkeiten ausbilden, die auf Grund des bestehenden Dominanzverhältnisses Handlungsfähigkeit verleihen. Die pädagogische Konsequenz auf den Akkulturationsprozess lautet gemäß Mecheril *Teilhabe.*

In Anschluss an die Berücksichtigung des Dominanzverhältnisses sollen Migranten dazu befähigt werden, an den vorherrschenden kulturellen sowie sprachlichen Formen *teilzuhaben.* Dabei betont Mecheril, dass es sich nicht um einen assimilativen Prozess, sondern um die Berücksichtigung der Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit, also des *natio-ethno-kulturellen Anderen* handelt.

Im Gegensatz zum migrationspädagogischen Ansatz geht aus der Darstellung der Akkulturationsforschung folgende Definition<sup>42</sup> hervor: Akkulturation wird als ein längerfristiger Prozess verstanden und vom Kulturkontakt angestoßen. Damit gehen der *Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die Veränderung von Werten und Normen sowie von Verhaltensweisen und Lebenseinstellungen* einher.

---

<sup>41</sup> Die Akkulturationsforschung wird hier anhand der gesamten Darstellungen der theoretischen und empirischen Erkenntnisse zum Thema des Eingliederungsprozesses skizziert. Dabei wird von einem interdisziplinären Standpunkt ausgegangen.

<sup>42</sup> Diese Definition entstammt meiner Zusammenfassung der in Kapitel 2.1 genannten Ausführungen zum Akkulturationsbegriff. Dieser Begriff vereint sowohl Ansätze der Soziologie, Psychologie als auch der Pädagogik. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei der pädagogischen Auffassung von Akkulturation um eine *rein migrationspädagogische Sichtweise.*

Durch die verschiedenen Eingliederungsvarianten entstehen dabei, gemäß Berry, folgende vier Akkulturationsstrategien: Integration, Assimilation, Separation und Individualisierung (vgl. Kap 2.3.1).

#### 6.2.1. Unterschiedliche Ansätze zum Akkulturationsbegriff

##### (1) Positiver versus neutraler Akkulturationsbegriff

In der Auffassung der Migrationspädagogik wird Akkulturation, neben dem Lernen von Fertigkeiten, als ein Prozess verstanden, der das Individuum zu etwas befähigt, nämlich zur Handlungsfähigkeit. Diese Definition beinhaltet eine positive Sichtweise, da durch den Akkulturationsprozess neue Möglichkeiten dezidiert dazu führen, sich selbstbestimmter im jeweiligen sozialen Kontext zu bewegen. Auch die Darstellung der empirischen Studien hat gezeigt, dass die Akkulturation nicht ausschließlich positive Eingliederungsprozesse untersucht, sondern auch Ausgrenzungen im Sinne der Marginalisierung.

Die Frage an dieser Stelle lautet: Ist auch bei sozialer und kultureller Randständigkeit die Rede vom Erwerb von Handlungsfähigkeit durch die Akkulturation? Diese Beantwortung bleibt an dieser Stelle offen.

##### (2) Konsequenz des Handelns

Der bedeutsamste Unterschied liegt in der Konsequenz des Handelns.

Während der Ansatz der Akkulturationsforschung auf Zusammenhänge und Bedeutungen des Akkulturationsprozesses hinweist, liegt der Schwerpunkt der Beschäftigung mit der Akkulturation aus migrationspädagogischer Sicht auf der Untersuchung, die Individuen bei diesem Prozess, durch die Ermöglichung von Teilhabe, bestmöglich zu unterstützen.

##### (3) Gemeinsamkeit: besteht in der Einbeziehung des/der anderen

Gemein ist beiden Forschungsrichtungen, dass sie sich beide auf die Einbeziehung der Aufnahmegesellschaft beziehen. Die Migrationspädagogik konzentriert sich dabei auf die Berücksichtigung von Dominanzverhältnissen.

Außerdem sehen sowohl die Migrationspädagogik als auch die Akkulturationsforschung die Angehörigen einer ethnischen Minderheit in einen gesellschaftlichen Rahmen gebettet. Der Ausdruck, welchen Mecheril diesbezüglich verwendet, ist jener des natio-ethno-kulturellen Anderen.

### 6.2.2. Konsequenz für die Pädagogik

Die Konsequenz für die Pädagogik ergibt sich aus der Erforschung Jugendlicher mit Migrationshintergrund, sowohl mit Ansätzen der interdisziplinären Akkulturationsforschung als auch durch die migrationspädagogischen Ansätze.

Die genaue Untersuchung der kulturellen Identität im Zusammenhang mit dem Akkulturationsprozess durch die Beachtung der Akkulturationsdimensionen und -strategien könnte dazu beispielsweise durch die migrationspädagogische Perspektive, welche Individuen als Handlungssubjekte versteht, Dominanzverhältnis sowie die Wahrnehmung des natio-ethno-kulturellen Anderen berücksichtigt, erweitert werden. Anschließend könnten diese Ergebnisse durch die Migrationspädagogik insofern untersucht werden, als sich daraus die Teilhabe an kulturellen und sprachlichen Formen ermöglichen und unterstützen lässt. Demnach werden Akkulturationsprozesse Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Anschluss an die migrationspädagogische Perspektive dahingehend untersucht, den Prozess der Eingliederung bestmöglich zu unterstützen.

## 7. Ausblick

Zusammenfassend stelle ich die Hauptaussagen dieser Arbeit dar:

Die Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Verbindung von Akkulturation und kultureller Identität hat sich als ausbaufähig herausgestellt. Ein mögliches Problem in der spärlichen Literatur ergibt sich aufgrund der Nichtberücksichtigung der Dauer des Aufenthaltes der Jugendlichen im neuen Land. Außerdem konnte eine wechselseitige Beeinflussung der Akkulturation und der kulturellen Identität festgestellt werden. Die kulturelle Identität wird dabei hauptsächlich an dem subjektiven Gefühl der Zugehörigkeit definiert. Der Zusammenhang zwischen der Akkulturationsforschung und der Migrationspädagogik besteht dabei aus der gegenseitigen Bereicherung. Diese besteht in der Erweiterung der Akkulturationsforschung hinsichtlich des natio-ethno-kulturellen Anderen, der Handlungsfähigkeit von Subjekten und der Relevanz von Dominanzverhältnissen. Umgekehrt stellen die Forschungen zu Akkulturationsdimensionen und -strategien eine wichtige Basis für die Entwicklung eingliederungsfördernder Maßnahmen durch die Pädagogik dar.

Für weitere Forschungsarbeiten es daher interessant, Jugendliche mit Migrationshintergrund zunächst anhand der wechselseitigen Beziehung von Akkulturationsforschung und Migrationspädagogik zu untersuchen, um anschließend an diese Studie pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

## 8. Literatur

- Aicher-Jakob, Marion (2010): Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher. Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Badawia, Tarek (2002): „Der Dritte Stuhl“ – Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant\*innen mit kultureller Differenz.- Frankfurt am Main: IKO.
- Bründel, Heidrun u. Hurrelmann, Klaus (1995): Akkulturation und Minoritäten. Die psychosoziale Situation ausländischer Jugendlicher in Deutschland unter dem Gesichtspunkt des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas. In: Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht.- Weinheim u. München: Juventa, 293-313.
- Erikson, Erik (1966): Identität und Lebenszyklus.- Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ferchthoff, Wilfried (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Freise, Josef (2004): Aspekte der Identitätsentwicklung zugewanderter Jugendlicher: allgemeine Spannungsfelder, das Problem der Diskriminierung und Konsequenzen für die Jugendhilfe. In: Feld, Katja/Freise, Josef/Müller, Annette (Hrsg.): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes in der sozialen Arbeit.- Münster: Lit, 11-31.
- Fuhrer, Urs u. Mayer, Simone (2005): Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation. In: Fuhrer, Urs u. Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur.- Stuttgart: Kohlhammer, 59-85.
- Gapp, Patrizia (2007) Konflikte zwischen Generationen? Familiäre Beziehungen in Migrantenfamilien. In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften, 131-154.
- Geisen, Thomas (2007): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Riegel, Christine u. Geisen, Thomas (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechtskonstruktionen.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften, 7-26.

- Göppel, Jürgen (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen.- Stuttgart: Kohlhammer.
- Gogolin, Ingrid u. Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER.- Opladen: Leske u. Budrich.
- Gogolin, Ingrid u. Nauck, Bernhard (1999): Vorwort.- In: Gogolin, Ingrid u. Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER.- Opladen: Leske u. Budrich, 9-14.
- Gogolin, Ingrid (2000): Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In: Gogolin, Ingrid u. Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER.- Opladen: Leske u. Budrich, 15-36.
- Haertl, Anne (2004): Jugendliche und Jugendverbandsarbeit deutscher Minderheiten in Osteuropa und Zentralasien – Identitäten und Auswanderung.- In: Feld, Katja/Freise, Josef/Müller, Annette (Hrsg.): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes in der sozialen Arbeit.- Münster: Lit, 97-134.
- Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen.- Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Herwartz-Emden, Leonie u. Küffner, Dieter (2006): Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern.- In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 2/2006, 240-254.
- Hoch, Christian (2005): Zur Bedeutung des „Pädagogischen Bezuges“ von Hermann Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne – eine erziehungsphilosophische Reflexion.- Würzburg: Ergon.
- Hugger, Kai-Uwe (2009): Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Makarova, Elena (2008): Akkulturation und kulturelle Identität. Eine empirische Studie bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz.- Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

- Mecheril, Paul (2004): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) – Zugehörigkeit.- Münster: Waxmann.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung.- Kempten: Klinkhardt.
- Otyakmaz, Berrin Özlem (1995): Auf allen Stühlen – das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland.- Köln: Neuer ISP.
- Schönpflug, Ute (2000): Akkulturation und Entwicklung: Die Rolle dispositioneller persönlicher Ressourcen für die Ausbildung ethnischer Identität türkischer Jugendlicher in Deutschland. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung.- Opladen: Leske u. Budrich:, 129-156.
- Raithel, Jürgen/Dollinger Bernd/Hörmann Georg (2007): Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Riegel, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung.- Frankfurt am Main: IKO.
- Riegel, Christine u. Geisen, Thomas (Hrsg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechtskonstruktionen.- VS Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schönpflug, Ute (2000): Akkulturation und Entwicklung: Die Rolle dispositioneller persönlicher Ressourcen für die Ausbildung ethnischer Identität türkischer Jugendlicher in Deutschland. In: Gogolin, Ingrid u. Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER.- Opladen: Leske u. Budrich, 129-156.
- Schönpflug, Ute (2003): Migration aus kulturvergleichender psychologischer Perspektive.- In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.- Göttingen: Hogrefe, 515-542.
- Schönpflug, Ute (2005): Ethnische Identität und Integration. In: Fuhrer, Urs u. Usculan, Haci-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur.- Stuttgart: Kohlhammer, 206-225.

- Straßegger-Einfalt, Renate (2008): Brennpunkt Jugendalter. Schulisches und außerschulisches Selbstkonzept von Jugendlichen. Geschlechts- und Schultypenunterschiede.- Graz: Leykam.
- Straub, Jürgen u. Thomas, Alexander (2003): Positionen, Ziele und Entwicklungslinien der kulturvergleichenden Psychologie. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.- Göttingen: Hogrefe, 29-80.
- Straub, Jürgen (2003): Psychologie und die Kulturen in einer globalisierten Welt. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.- Göttingen: Hogrefe, 543-566.
- Tietzmann, Peter F./Schmitt-Rodermund, Eva/Silbereisen K. Rainer (2005): Zwischen den Kulturen: Zur Akkulturation jugendlicher Immigranten. In: Fuhrer, Urs u. Usculan, Haci-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur.- Stuttgart: Kohlhammer, 86-110.
- Unterwurzacher, Ute (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bibliographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.- In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften, 71-96.
- Uslucan, Haci-Halil (2005): Chancen von Migration und Akkulturation.- In: Fuhrer, Urs & Usculan, Haci-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur.- Stuttgart: Kohlhammer, 226-242.
- Weiss, Hilde (2007): Wege zur Integration? Theoretischer Rahmen und Konzepte der empirischen Untersuchung.- In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-33.
- Weiss, Hilde u. Strodl, Robert (2007): Soziale Kontakt und Milieus – ethnische Abschottung oder Öffnung? Zur Sozialintegration der zweiten Generation.- In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften, 97-130.

Weiss, Hilde u. Wittmann-Roumi Rassouli, Moujan (2007): Ethnische Traditionen, religiöse Bindungen und „civic identity“. - In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften, 155-188.

Zick, Andreas (2010): Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches.- Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.

#### Onlinequellen:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): Bundesregierung beschließt Migrationsbericht 2010. Online im Internet: URL:  
<http://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2011/111214-0028-pressemitteilung-bmi-migrationsbericht.html?nn=1366068> [Stand: 2011-12-28]

Makarova, Elena (2008): Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und von einheimischen Jugendlichen.- Bern: Institut für Erziehungswissenschaft. Online im Internet: URL:  
<http://141.30.37.165/docs/P79.pdf> [Stand: 2012-01-03]

Sam, David L. u. Berry, John W. (2006): The Cambridge handbook of acculturation psychology.- Cambridge: University Press. Online im Internet: URL:  
[http://books.google.at/books?id=8wDGcPo8fX0C&dq=berry+acculturation+assimilation&hl=de&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.at/books?id=8wDGcPo8fX0C&dq=berry+acculturation+assimilation&hl=de&source=gbs_navlinks_s) [Stand: 2012-01-03]

Statistik Austria (2011a): Statistisches Jahrbuch für Migration & Integration 2011: Rund 1,5 Millionen Menschen in Österreich haben Migrationshintergrund. Online im Internet: URL:  
[http://www.statistik.at/web\\_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/057229](http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/057229) [Stand 2011-11-24]

Statistik Austria (2011b): Statistisches Jahrbuch für Migration & Integration 2010: Integration je nach Zuwanderergruppe unterschiedlich vorangeschritten. Online im Internet: URL:  
[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html) [Stand 2011-11-24]

Universität Bern (2011): Mitarbeitende APP. Online unter: URL:  
[http://edu.unibe.ch/content/app/mitarbeitende\\_app/dr\\_elena\\_makarova/index\\_ger.html](http://edu.unibe.ch/content/app/mitarbeitende_app/dr_elena_makarova/index_ger.html) [Stand 2011-01-15]

Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer: Stuttgart. Online im Internet: URL:

[http://books.google.at/books?id=G28dCYnKXacC&pg=PA15&dq=hermeneutik+p%C3%A4dagogik&hl=de&sa=X&ei=e0v8TrL\\_D8nrOej86fYE&ved=0CDcQ6AEwAQ#v=onepage&q=hermeneutik%20p%C3%A4dagogik&f=false](http://books.google.at/books?id=G28dCYnKXacC&pg=PA15&dq=hermeneutik+p%C3%A4dagogik&hl=de&sa=X&ei=e0v8TrL_D8nrOej86fYE&ved=0CDcQ6AEwAQ#v=onepage&q=hermeneutik%20p%C3%A4dagogik&f=false) [Stand 2011-12-28]

Zukunft Europa (2010): Migration und Integration in Europa. Online im Internet: URL:

<http://europa.gv.at/site/7216/default.aspx#a2> [Stand 2011-11-24]

## Anhang

### **Abstract**

Die vorliegende Arbeit widmet sich einerseits der Frage, wie in der deutschsprachigen Literatur auf die Akkulturation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit besonderem Fokus auf die kulturelle Identität eingegangen wird. Andererseits beschäftigt sie sich mit der Thematik, welchen besonderen Stellenwert die Migrationspädagogik dabei einnimmt.

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wird zunächst die deutschsprachige Literatur zur Akkulturation dahingehend untersucht, inwiefern der Akkulturationsprozess sich auf Jugendliche mit Migrationshintergrund und im Speziellen auf die kulturelle Identität der Jugendlichen auswirkt. Dazu werden sowohl theoretische als auch empirische Arbeiten interdisziplinär vorgestellt und miteinander in Verbindung gesetzt.

Der pädagogische Bezug zur Akkulturation ergibt sich aus der Darstellung der Migrationspädagogik nach Paul Mecheril. Die Ansätze der Migrationspädagogik werden in Hinblick auf den Zusammenhang mit den Erhebungen der Akkulturationsforschung erörtert.

Aus meinen Untersuchungen ging hervor, dass in der Literatur zur Akkulturationsforschung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum in Bezug auf den Fokus „*kulturelle Identität*“ noch Lücken zu verzeichnen sind. Außerdem konnte die enge Verbindung zwischen dem Akkulturationsprozess und der Entwicklung der kulturellen Identität durch die Darstellung der theoretischen als auch der empirischen Studien bestätigt werden.

In Hinblick auf die Verknüpfung der Akkulturationsforschung mit der Migrationspädagogik konnte durch die unterschiedliche Ausrichtung der Zielsetzungen eine gegenseitige Bereicherung der Forschungsansätze festgestellt werden.

# Lebenslauf



## Persönliche Daten

Name Julia Maier  
Geburtsdaten 19.05.1988, Wien  
Familienstand ledig  
Staatsbürgerschaft Österreich  
Sprachen Englisch in Wort und Schrift, Französisch Grundkenntnisse

## Ausbildung

1994 – 1998 Volksschule Pirquetgasse, Wien  
1998 – 2006 Bundesgymnasium Polgarstraße, Wien  
Juni 2006 Matura  
Oktober 2006 - dato Studium Pädagogik  
Schwerpunkte: Sozialpädagogik,  
Psychoanalytische Pädagogik

## berufliche Erfahrungen

**07/2007;07/2008;  
07/2009;08/2010;  
08/2011** Kindergartenassistentin, Baxter  
Betriebskindergarten

**09/2007-05/2008** Kinderbetreuerin, Projekt „Mama lernt  
Deutsch“ Interface

**10/2007-dato** Kinderturntrainerin, WAT Stadlau

**10/2007-dato** Lernbetreuung, Projekt „Lernhilfe“  
Interface

**25.-30.09.2009** Mitarbeit bei „ECER“  
(European Conference on Educational  
Research 2009)

Wien, Jänner 2012