

Inhalt

I Jahrgang 11 | Ausgabe 16 | www.interculture-journal.com

Vorwort

Elias Jammal

*Interkulturelle Philosophie
und Interkulturalität*

Dominic Busch

*Aktuelle Entwicklungen in der
sprachwissenschaftlichen Forschung zur
interkulturellen Kommunikation*

Anne Schreiter

*Kultur zwischen Ökonomisierung
und kreativer Unordnung.
Eine designtheoretische Perspektive*

Jan-Christoph Marschelke

*Recht und Kultur -
Skizze disziplinärer Zugänge der
Rechtswissenschaften zu Kultur
und Interkulturalität*

Mirjam Hermann/

Maja Schachner/ Peter Noack

*„Ich bin eigentlich anders.“
Subjektive Konstruktionen ethnischer
Identität im Migrationskontext
und neue Wege in der psycho-
logischen Akkulturationsforschung*

Karsten Müller/ Regina Kempen/

Tammo Stratmann

*Methodische Ansätze und Entwicklungen
interkultureller Forschung in der
Wirtschaftspsychologie am Beispiel
organisationaler Einstellungen*

Elke Bosse

*Perspektivtriangulation am
Beispiel der Kombination von
Gesprächs- und Inhaltsanalyse*

Vasco da Silva/
Helena Drawert

*Zur linguistischen Analyse
biografisch-narrativer Interviews:
Die Innen- und Außenperspektive
von internationalen Studierenden
am Beispiel von zwei aktuellen
Forschungsprojekten*

Gesine Hofinger/

Verena Jungnickel/

Robert Zinke/ Laura Künzer

*Interprofessionelle Zusammenarbeit
in Integrierten Leitstellen*

Isabella Waibel

*Interkulturelle Communities
im Hochschulbereich: Konzept für
ein deutsch-polnisches Netzwerk*

Gundula Gwenn Hiller/

Stephan Wolting

*Akademische Wissensproduktion
als interkulturelles Forschungsfeld*

Jan-Christoph Marschelke

*Interdisziplinäre „Best Practice“ -
Das Projekt „Globale Systeme
und interkulturelle Kompetenz“
(GSiK) der Universität Würzburg*

Interkulturelle Forschung an deutschsprachigen Hochschulen

– disziplinäre Perspektiven und interdisziplinäre Best Practices

Gastherausgeber:

Daniela Gröschke | Jürgen Bolten

Herausgeber:
Jürgen Bolten
Stefanie Rathje

2012

unterstützt von: / supported by:

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

„Ich bin eigentlich anders.“ Subjektive Konstruktionen ethnischer Identität im Migrationskontext und neue Wege in der psychologischen Akkulturationsforschung

[„Actually I am different.“ Subjective constructions of ethnic identity in a migration context and new ways in psychological acculturation research]

Mirjam Hermann

B.Sc. (Psych.), Universität Bremen, derzeit Master Klinische Psychologie.

Maja Schachner

M.Sc. (Psych.), Graduate School for Human Behaviour in Social and Economic Change, Friedrich-Schiller-Universität Jena und Universiteit van Tilburg, NL.

Peter Noack

Prof. Dr., Lehrstuhl Pädagogische Psychologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Abstract [English]

Psychological acculturation research deals with situations in which regular contact between members of different cultures occurs and an adaptation on the side of the individuals and groups involved becomes necessary. This adaptation is the result of a dynamic and interactive process, the core of which form the acculturation orientations or ethno-cultural identities of the individuals involved (Arends-Tóth / Van de Vijver 2006b). Taking the example of an interview study conducted with pupils with a migration background, the psychological acculturation process shall be explained, with a particular emphasis on the role of ethnic identity in this process. The study is based on recent research which shows that acculturation orientations can vary by life domain and context (Phinney / Devich-Navarro 1997, Roccas / Brewer 2002, Benet-Martinez et al. 2002, Arends-Tóth / Van de Vijver 2006a). The present study aimed at finding out (1) how children construct their ethnic identities and view cultural differences, (2) whether and to what extent ethnic identities of children in early adolescence are already domain specific, and (3) what could be possible reasons for an alternation between life domains. The results largely confirm earlier quantitative studies with adults and show that a domain specific analysis of ethnic identity already makes sense at this age. The children already showed differences in their ethnic identity or acculturation orientation between the public and the private life domain. Perceived cultural distance, group status, context specific expectations of others and discrimination are discussed as possible reasons for this shift.

Keywords: Ethnic identity, acculturation orientations, domain specificity

Abstract [Deutsch]

Die Psychologische Akkulturationsforschung beschäftigt sich mit Situationen, in denen regelmäßiger Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen stattfindet und eine Anpassung auf Seiten der involvierten Gruppen und Individuen erforderlich wird. Diese Anpassung ist das Resultat eines dynamischen und interaktiven Prozesses, in dessen Zentrum die Akkulturationseinstellungen bzw. die ethnisch-kulturelle Identität der Beteiligten stehen (Arends-Tóth / Van de Vijver 2006b). Am Beispiel einer Interviewstudie mit Schülern mit Migrationshintergrund soll die psychologische Forschung im Hinblick auf die Rolle der ethnischen Identität im Akkulturationsprozess veranschaulicht werden. Die Grundlage bildet neuere Forschung, die zeigt, dass Akkulturationsorientierungen nach Lebensbereichen und Kontext variieren können

(Phinney / Devich-Navarro 1997, Roccas / Brewer 2002, Benet-Martinez et al. 2002, Arends-Tóth / Van de Vijver 2006a). Ziel der beschriebenen Studie war es, herauszufinden, (1) wie Kinder im frühen Jugendalter ihre ethnische Identität konstruieren und woran sie ethnische Unterschiede festmachen, (2) inwiefern ethnische Identität auch bei Kindern im frühen Jugendalter bereichsspezifisch ist, und (3) was mögliche Gründe für Unterschiede zwischen den Bereichen sein könnten. Die Ergebnisse bestätigten weitestgehend frühere quantitative Studien mit Erwachsenen und zeigten, dass die Auseinandersetzung mit ethnischer Identität nach Lebensbereichen auch in dieser Altersgruppe sinnvoll ist. Bereits in diesem Alter gab es teilweise Unterschiede zwischen dem privaten und dem öffentlichen Bereich. Als mögliche Ursachen werden wahrgenommene kulturelle Distanz und Status der jeweiligen Gruppe, kontextspezifische Erwartungen der anderen und Diskriminierung diskutiert.

Stichworte: Ethnische Identität, Akkulturationsorientierungen, Domänenspezifität

1. Einleitung

„[M]an kann hier irgendwie nicht so sein, wie man ist ... Ich bin eigentlich anders“, so äußert sich eine 11-jährige Schülerin, die in Deutschland aufgewachsen ist und zur Schule geht, deren Mutter aus Mazedonien und deren Vater aus der Türkei stammen. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes von 2010 beträgt der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung im Alter zwischen 10 bis 15 Jahren in Deutschland durchschnittlich 30 Prozent. Oft fühlen sie sich zerrissen zwischen der Kultur ihres Herkunftslandes, die mehr oder weniger stark im Elternhaus gelebt wird, und der deutschen Mehrheitskultur, mit der sie außerhalb des Elternhauses konfrontiert werden. Schulen in kulturell heterogenen Gebieten nehmen hier eine bedeutende Rolle ein, da sie Orte sind, an denen interkultureller Kontakt und Austausch stattfinden kann und das, was in der Psychologie als Akkulturation bezeichnet wird.

Redfield, Linton und Herskovits (1936:149) definierten Akkulturation als „die Phänomene, die daraus resultieren, wenn Individuen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund regelmäßigen direkten Kontakt miteinander haben, der zur Veränderung der kulturellen Muster und Gewohnheiten auf einer oder beiden Seiten führt.“ Somit ergibt sich ein dynamischer Akkulturationsprozess aus der Interaktion zwischen den kulturellen Minderheiten auf der einen und der Mehrheitskultur auf der anderen Seite. Die psychologische Akkulturationsforschung befasst sich somit mit allen Situationen, in denen

regelmäßiger Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen stattfindet und eine Anpassung auf Seiten der involvierten Gruppen und Individuen erforderlich wird. Die spezifischen Situationen können hierbei sehr unterschiedlich sein – so gibt es Menschen, die als Flüchtlinge in andere Länder kommen, Menschen, die für bessere wirtschaftliche Verhältnisse migrieren oder auch Situationen, in denen der interkulturelle Kontakt und Austausch zeitlich begrenzt ist, wie es z. B. bei Ex-Patriates oder Austauschstudenten der Fall ist oder im Hinblick auf die in den 60er Jahren nach Deutschland eingewanderten Gastarbeiter geplant war.

Der Akkulturationsprozess kann in Akkulturationsbedingungen, -orientierungen und -ergebnisse unterteilt werden. Den zentralen Aspekt, der auch Gegenstand dieser Studie ist, bilden die *Akkulturationsorientierungen*, die auch als *ethnische Identität* bzw. ethnisches Zugehörigkeitsgefühl oder Einstellungskomponente im Akkulturationsprozess aufgefasst werden können. Die Akkulturationsorientierungen, die oft zweidimensional im Sinne einer Orientierung zur Herkunfts- und zur Mehrheitskultur dargestellt werden, können über Akkulturationsbedingungen beeinflusst werden und sich unmittelbar auf die Akkulturationsergebnisse auswirken, wie Arends-Tóth und Van de Vijver (2006b) in ihrem „Acculturation-Framework“ verdeutlichen (siehe Abbildung 1). Wenn die primäre kausale Abfolge auch wie beschrieben ist, so ist die umgekehrte Wirkrichtung, in der sich Orientierungen und Ergebnisse wiederum auch auf die Bedingungen auswirken, auch möglich. Akkulturation kann also als dynamischer Prozess aufgefasst werden, in dem sowohl die unterschiedlichen Komponenten als auch die beteiligten Gruppen miteinander interagieren.

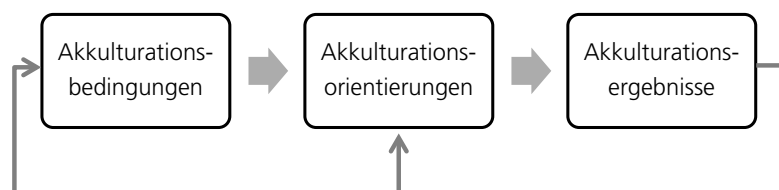


Abb. 1: Acculturation-Framework, basierend auf „Issues in the conceptualization and assessment of acculturation“. Quelle: Arends-Tóth / Van de Vijver 2006b:36.

Zu den Bedingungen zählen neben individuellen Voraussetzungen wie Persönlichkeit und kognitive Leistungsfähigkeit auch Eigenschaften der Herkunftskultur, der spezifischen Migrantengruppe und der Mehrheitsgesellschaft sowie Aspekte, die sich aus der Interaktion dieser Gruppen bzw. der interkulturellen Situation ergeben (z. B. wahrgenommene kulturelle Distanz, wahrgenommener sozialer Status, wahrgenommene Diskriminierung). Studien haben beispielsweise gezeigt, dass geringe wahrgenommene kulturelle Distanz mit

einer höheren Orientierung an beiden Kulturen einher geht (Redmond / Bunyi 1993, Galchenko / Van de Vijver 2007), wogegen geringe wahrgenommene kulturelle Distanz in Verbindung mit einem hohen wahrgenommenen sozialen Status der ethnischen Gruppe zu einer höheren Orientierung an der Mehrheitskultur führen (Arends-Tóth / Van de Vijver 2009). Vermittelt über die Akkulturationsorientierungen wirken sich Bedingungen schließlich auch auf die Akkulturationsergebnisse aus. So hat eine internationale Studie mit Jugendlichen in 13 Ländern beispielsweise gezeigt, dass wahrgenommene Diskriminierung zu einer niedrigeren Orientierung an der Mehrheitskultur und einer höheren Orientierung an der Herkunftskultur führt, was wiederum insbesondere für die schulische Anpassung und im Hinblick auf Verhaltensprobleme negative Konsequenzen hat (Vedder / Van de Vijver / Liebkind 2006). Zudem scheint ein Zusammenhang zwischen niedrigerem sozialen Status und wahrgenommener Diskriminierung zu bestehen, was sich negativ auf das Selbstwertgefühl auswirkt (z. B. Verkuyten 1998).

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen psychologischen und soziokulturellen Ergebnissen. Positive psychologische Ergebnisse des Akkulturationsprozesses sind z. B. das subjektive Wohlbefinden, Selbstbewusstsein, Lebenszufriedenheit und die Abwesenheit von psychosomatischen Problemen. Positive soziokulturelle Ergebnisse sind die Fähigkeit, im Alltag in der jeweiligen Kultur zu Recht zu kommen, die Sprache zu beherrschen, Beziehungen innerhalb der jeweiligen Kultur aufzubauen und im jeweiligen kulturellen Kontext *nach den Regeln* spielen zu können. Frühere Studien haben gezeigt, dass sich die Anbindung an die Herkunftskultur vor allem positiv auf psychologische Ergebnisse auswirkt, während die Annahme der neuen Kultur sich vor allem auf die soziokulturellen Ergebnisse auswirkt (Ward 2001, Sam et al. 2006). Neuere Studien (Schachner / Van de Vijver / Noack 2011a, Jackson / Van de Vijver i. V.) haben jedoch gezeigt, dass sich das Aufrechterhalten der Herkunftskultur indirekt über die psychologischen Ergebnisse auch auf die soziokulturellen Ergebnisse auswirkt.

Der zentrale Aspekt des Modells, die Akkulturationsorientierungen, stellt die Einstellungskomponente dar und ist stark vom subjektiven Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen Kultur geprägt. Daher werden sie oft mit ethnischer Identität gleich gesetzt, die als multidimensionales Konstrukt eine Vielzahl von relevanten Komponenten wie Selbstkategorisierung, Commitment und Bindung, Kenntnis von kulturellen Praktiken, Werten und Überzeugungen umfasst (Phinney / Ong 2007, Ashmore / Deaux / McLaughlin-Volpe 2004).

Die Akkulturationsorientierungen werden auf zwei Dimensionen erfasst, die sich aus der individuellen Antwort auf die beiden Fragen ergeben, wie weit die Herkunftskultur aufrecht erhalten werden soll und wie weit der Wunsch besteht, sich an die Mehrheitskultur anzupassen (Berry 1997, Bourhis et al. 1997). Daraus ergeben sich vier verschiedene Akkulturationsstrategien (Berry 1997): Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung (siehe Abbildung 2).

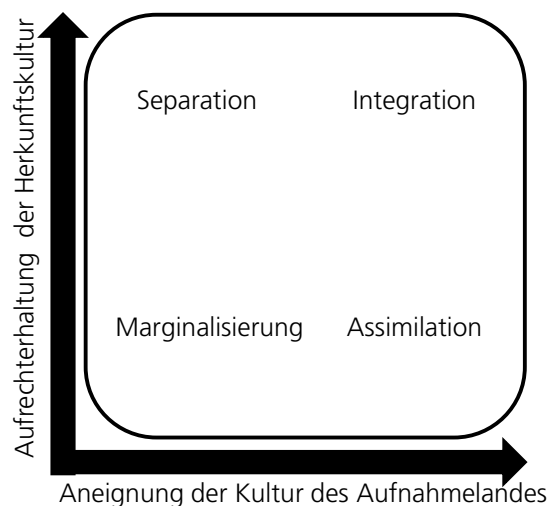


Abb. 2: Akkulturationsstrategien, basierend auf "Immigration, Acculturation and Adaption". Quelle: Berry 1997:10.

Integration im eigentlichen Sinne bedeutet, dass sich das Individuum in beiden Kulturen *zu Hause* fühlt. Im Hinblick auf positive Ergebnisse – sowohl soziokulturelle wie Schulleistung als auch psychologische wie Selbstbewusstsein – ist dies die am meisten bevorzugte Strategie (Sam et al. 2006). *Assimilation* bedeutet, dass sich das Individuum stark an die Kultur des Aufnahmelandes anpasst und dabei die Kultur des Herkunftslandes vernachlässigt. Dies kann kurzfristig zu positiven soziokulturellen Ergebnissen führen, geht aber langfristig oft mit psychischen Problemen einher, da ein Teil der eigenen Herkunft und Identität nicht ausgelebt wird (Sam et al. 2006). Assimilation ist im öffentlichen Diskurs zum Thema Migration oft die von der Mehrheitsgesellschaft bevorzugte Variante. *Separation* bedeutet, dass der Fokus auf der Aufrechterhaltung der Herkunftskultur liegt und die Kultur des Aufnahmelandes nur minimal angenommen wird. Soziale Kontakte werden fast nur innerhalb der Migrantengruppe gepflegt und es findet eine Abschottung von der Mehrheitsgesellschaft statt. Die eigene ethnische Gruppe kann hier zwar als Quelle für psychisches Wohlbefinden dienen und ein gewisses Sicherheits- und Heimatgefühl in der Fremde vermitteln, jedoch ist klar, dass diese Strategie im Hinblick auf ein langfristiges Leben und Möglichkeiten im Aufnahmeland nicht hilfreich ist. So zeigen Jugendliche, die dieses Profil aufweisen, zwar posi-

tive psychologische Ergebnisse, aber zugleich auch negative soziokulturelle Ergebnisse (Sam et al. 2006). Zuletzt gibt es noch das Phänomen der *Marginalisierung*, in dem eine Distanzierung von beiden Kulturen stattfindet. Dies ist eigentlich keine Strategie im eigentlichen Sinne, sondern beschreibt eher eine misslungene Akkulturation, die mit Orientierungslosigkeit, sozialer Isolation und oft erheblichen psychischen Problemen einhergeht.

Neuere Forschung hat zudem gezeigt, dass die Strategie eines Individuums in verschiedenen Situationen und Lebensbereichen wechseln kann. So gibt es beispielsweise die grobe Unterscheidung zwischen dem privaten und öffentlichen Bereich, wobei sich das Private auf Werte und eine innere Haltung sowie das Leben zu Hause bezieht und das Öffentliche auf alles, was außerhalb des Heims passiert und nach außen hin sichtbar ist (Arends-Tóth / Van de Vijver 2006a).

Die Akkulturationsorientierungen in beiden Kontexten können einerseits als kompatibel angesehen werden (Phinney / Devich-Navarro 1997, Benet- Martínez / Leu / Lee / Morris, 2002, Benet-Martínez / Haritatos 2005) und nur wenig kulturelle Distanz und Konflikt zwischen ihnen wahrgenommen werden (Cheng / Lee 2009). Diese Individuen scheinen sich somit gleichzeitig unabhängig von Situationen an beiden Kulturen zu orientieren, was in der Forschung mit Überlagerung (Phinney / Devich-Navarro 1997) oder Verflechtung (Roccas / Brewer 2002) bezeichnet wird. Im Gegensatz dazu kann sich im Extremfall eine Person im öffentlichen Bereich fast voll assimilieren, aber im privaten Bereich Separation betreiben. Beide Kulturen werden somit trotz der Orientierung an beiden Kulturen als gegensätzlich und unvereinbar empfunden (Phinney / Devich-Navarro 1997, Benet-Martínez / Haritatos 2005). Die Identitäten dieser Individuen scheinen nach dem Prinzip der Alternation (Phinney / Devich-Navarro 1997) oder der Kompartimentierung, also der Bereichsbildung (Roccas / Brewer 2002) konstruiert zu sein und je nach sozialem Kontext zu variieren, was auch als „*cultural frame switching*“ bezeichnet wird (z. B. Benet-Martínez / Leu / Lee / Morris, 2002).

Als Ursache für diese Konstruktion der ethnischen Identität, die mit der Schwierigkeit einhergeht, die verschiedenen Kulturen in einer verbundenen Identität zusammen zu bringen, werden neben Persönlichkeitsfaktoren wie geringe Offenheit und neurotische Dispositionen akkultorative Stressoren wie Diskriminierung, angespannte interkulturelle Beziehungen, Sprachprobleme, kulturelle Isolation und Separation angesehen (Benet-Martínez / Haritatos 2005).

Einerseits kann diese Strategie der Alternation durch das Erreichen einer kontextspezifischen Passung von Vorteil sein, da

sich eine mangelnde Passung zwischen der bevorzugten und wahrgenommenen Akkulturationsstrategie laut dem „Interactive Acculturation Model“ (Bourhis et al. 1997) negativ auf Akkulturationsergebnisse auswirken kann (Zagefka / Brown 2002, Baysu / Phalet / Brown 2011). Andererseits können sich als unvereinbar empfundene ethnische Identitäten negativ auf das psychologische Wohlbefinden auswirken (Chen / Benet-Martínez / Bond 2008) und in einer Konfusion der ethnischen Identität münden (Schwartz et al. 2007).

Insgesamt ist im Bereich der Akkulturationsforschung jedoch bisher wenig bekannt zu Ursachen und Wirkung von Alternation der ethnischen Identität in spezifischen Kontexten (Phinney / Devich-Navarro 1997, Benet-Martínez / Haritatos 2005, Baysu / Phalet / Brown 2011).

Hinzu kommt, dass ein Großteil der Forschung in diesem Bereich bisher mit Erwachsenen durchgeführt wurde. Es ist aber bekannt, dass gerade im frühen Jugendalter bzw. in der frühen Adoleszenz starke Veränderungen in der Identitätsentwicklung stattfinden (Phinney 1989, 1992). In dieser Phase rücken neben den physiologischen Veränderungen auch Fragen bezüglich der eigenen ethnischen Identität stärker in den Vordergrund und es kommt zu einer verstärkten aktiven Exploration und Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Es stellt sich somit die Frage, wie stark die Orientierungen an Herkunftskultur und der Mehrheitskultur von Kindern und Jugendlichen in der frühen Adoleszenz ausgeprägt sind und wie ihre ethnische Identität konstruiert ist.

1.1 Fragestellungen und Ziele der Studie

Ziel dieser qualitativen Studie¹, die als Vorstudie in eine quantitative Längsschnittstudie eingebettet ist, ist es, zunächst einmal herauszufinden, inwiefern die genannten theoretischen Modelle auf Kinder dieser Altersgruppe (10-13, frühe Adoleszenz) anwendbar sind. Die zentralen Forschungsfragen lauten daher:

- 1.) Welches Verständnis haben Kinder in diesem Alter von ethnischer Identität und wie beschreiben sie ihre eigene Identität? Welche Aspekte werden im Hinblick auf Aufrechterhaltung und Anpassung genannt? Wo werden Unterschiede zwischen den Kulturen wahrgenommen und wie werden diese beschrieben?
- 2.) Welche Akkulturationsorientierungen zeigen die Kinder? Gibt es Unterschiede zwischen privatem und öffentlichem Bereich?
- 3.) Wie begründen die Kinder ihre Akkulturationsorientierungen im jeweiligen Bereich und falls es einen Wechsel bzw. eine Alternation gibt, womit könnte dies zusammenhängen?

2. Methode

2.1 Stichprobe

Im Rahmen dieser Studie wurden vierzehn halbstrukturierte Interviews mit zehn- bis dreizehnjährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der Klassenstufe fünf und sechs eines Gymnasiums (vier Schülerinnen und ein Schüler, 35%) oder einer Hauptschule (drei Schülerinnen und sechs Schüler, 65%) durchgeführt. Die Verteilung bezüglich des Geschlechts war ausgewogen (sieben weiblich, sieben männlich).

Die Schülerinnen unterschieden sich stark hinsichtlich ihres Migrationshintergrundes (Türkei (4), Türkei und Mazedonien (1), Iran (1), Indien (1), Vietnam (1), Kasachstan (1), Eritrea (1), Iran und Ungarn (1), Portugal (1), Marokko (1), Paraguay und Kroatien (1)) und ihrer Religionszugehörigkeit (Islam (7), Christentum (4), Hinduismus (1), keine Religion (2)). Vier (30%) der Schülerinnen und Schüler wurden im Herkunftsland ihrer Eltern geboren und hatten noch ein paar Jahre dort gelebt, bevor sie mit ihrer Familie nach Deutschland emigriert sind. Alle anderen Schülerinnen und Schüler gehören der zweiten Generation an. Auch hinsichtlich der Bildungsnähe der Familie (d. h. geschätzte Anzahl Bücher im Haushalt und das Erlernen eines Musikinstruments; Deutsche Shell 2002) wiesen die Schülerinnen und Schüler große Unterschiede auf, die jedoch in erwarteter Weise mit dem Schultyp zusammen hingen.

Diese unterschiedlichen Fälle hinsichtlich der Merkmale Bildungsniveau repräsentiert über den Schultyp, Migrationshintergrund und Bildungsnähe der Familie wurden bewusst gewählt, um die Heterogenität des Untersuchungsfeldes gemäß der „Regel der maximalen strukturellen Variation“ (Kleining 1982:234) abzubilden. Diese Strategie hat zum Ziel, einer Stichprobenverzerrung vorzubeugen und die qualitative Repräsentation zu erhöhen (Kruse 2009:79ff.).

2.2 Erhebungsinstrument

Diese Studie bedient sich der qualitativen Interview-Methode, wobei die „Kinder als Experten ihrer Lebenswelt“ (Trautmann 2010:46) angesehen werden. Diese Methode lässt den Schülerinnen und Schülern die Freiheit, sich über ihre Wahrnehmung und Erfahrungen zu äußern.

Die Interviews wurden mit Hilfe eines Interviewleitfadens erhoben. Die Form des halbstrukturierten Interviews wurde gewählt, da gezielt bestimmte Aspekte aufgegriffen und erfragt werden sollten. Zudem sollten die subjektiven Deutungsmuster der Schülerinnen und Schüler erfasst und die Interviews

inhaltsanalytisch ausgewertet werden, was sich bei dieser Form von Interviewführung anbietet (Kruse 2009).

Die Struktur des Leitfadens orientiert sich an den Empfehlungen von Kruse (2009) und Trautmann (2010). Die Auswahl der Konzepte und inhaltlichen Aspekte des Interviewleitfadens basiert auf den im theoretischen Teil eingeführten Konzepten der Migrations- und Akkulturationsforschung und umfasst Fragen zu Akkulturationsbedingungen (Wahrgenommene kulturelle Distanz in Anlehnung an Galchenko / Van de Vijver 2007, wahrgenommener sozialer Status in Anlehnung an Schalk-Soekar et al. 2004, wahrgenommene Diskriminierung in Anlehnung an Ward 2008, wahrgenommene Akkulturationserwartungen seitens Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrerinnen und Lehrern, weitestgehend selbst konstruiert) und Akkulturationsorientierungen (Ethnische Identität in Anlehnung an Phinney 1992, Phinney / Ong 2007; domänenspezifische Akkulturationsorientierungen in Anlehnung an Arends-Tóth / Van de Vijver 2003).

2.3 Durchführung

Die Interviews führte eine deutsche Interviewerin in Absprache mit der Klassenlehrerin und nach Zustimmung der Eltern während einer Unterrichtsstunde in einem separaten Raum des Schulgebäudes durch. Die Interviews dauerten im Durchschnitt vierzig Minuten und wurden auf Tonband aufgezeichnet.

2.4 Analyse

Anschließend wurden die Tonaufnahmen mithilfe des Programms f4 transkribiert. Da der Inhalt des Gesagten im Vordergrund stand, wurde wörtlich transkribiert, wobei alle Äußerungen originalgetreu erfasst wurden; Pausen, Betonungen und sonstige stilistische Eigenschaften aber außen vor gelassen wurden. Anschließend wurden die Transkripte mit ATLAS.ti, einer Software für qualitative Datenanalyse (Muhr 1994), analysiert. Kodiert wurden die Interviews nach dem Prinzip der halboffenen Kodierung (Frieze 2009), einer Mischform aus Top-Down- und Bottom-Up-Kodierung, die sowohl theoriegeleitete Kategorien beinhaltet als auch für zusätzliche Kategorien, die sich aus dem Text selbst ergeben, offen ist.

Aus dem Interviewmaterial und der Literaturrecherche ergaben sich zunächst vier große Kategorien bezüglich der Akkulturationsorientierungen (Aufrechterhaltung der Herkunftskultur und Aneignung der Mehrheitskultur im privaten und öffentlichen Lebensbereich). Innerhalb dieser Kategorien wurden thematische Subkategorien gebildet (wie z. B. Zugehörigkeitsgefühl, Sprachgebrauch, religiöse Praktiken, Feiern kultureller Festlichkeiten), die sich sowohl aus dem Inter-

viewmaterial ergaben als auch theoriegeleitet waren (Arends-Tóth / Van de Vijver, 2006a). Die Kategorisierung der Akkulturationsbedingungen erfolgte nach dem gleichen Top-Down und Bottom-Up geleiteten Prinzip und es ergaben sich Subkategorien wie z. B. wahrgenommene kulturelle Distanz, wahrgenommener sozialer Status der eigenen ethnische Gruppe oder Interesse seitens Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrerinnen und Lehrern.

3. Ergebnisse

Zuerst wurde für jeden Schüler einzeln basierend auf dessen kategorisierten Antworten die Ausprägung der Akkulturationsorientierungen auf beiden Dimensionen im privaten und öffentlichen Lebensbereich ermittelt. Hierzu wurden relevante Textstellen zunächst anhand ihrer Intensität im Hinblick auf den jeweiligen Identitätsbereich durch die drei Ausprägungsstufen *niedrig*, *mittel* und *hoch* bewertet und anschließend die relativen Häufigkeiten über die jeweiligen Unterkategorien erfasst. Eine Aussage innerhalb der Subkategorie Feiern kultureller Feste wie „also ich kenn die [iranischen und ungarischen Feste] eigentlich nicht. Neujahr kenn ich, aber das feiern wir auch nicht so richtig“ wurde beispielsweise hinsichtlich der Orientierung an der Herkunftskultur im privaten Bereich als *gering* gewertet, wohingegen eine Aussage wie „Wir gehen in die Moschee und da gibt’s auch oft Feiertage und die feiern wir auch dann ... z. B. das heißt Kurban und das bedeutet Schlachtfest“ als *hoch* eingestuft wurde. Anschließend wurde jedem Kind auf beiden Dimensionen und in beiden Lebensbereichen eine Ausprägungsstufe zugeordnet. Die Kategorie *mittel* wurde zusätzlich für diejenigen eingeführt, die innerhalb der übergeordneten Konzepte sowohl hohe als auch niedrige Tendenzen zeigten und sich somit zwischen den beiden anderen Kategorien *hoch* und *niedrig* bewegten.

Hinsichtlich der Subkategorien zeigen die Ergebnisse, dass die Kinder ihre ethnische Identität im privaten Bereich vor allem am Feiern von kulturellen Festen wie „[Wir feiern] Divali ... Ja, gleich wie Weihnachten“, Ausüben religiöser Praktiken wie „an einem Tag beten wir fünfmal“, typische Speisen aus dem Herkunftsland wie „manchmal machen wir halt so kleine Fische, die sind so groß, ja, und da machen wir ganz viele davon und die tun wir dann halt in so Fladenbrot“ sowie am Sprachgebrauch wie „also mit meiner Mutter sprech ich Türkisch und mit meinem Vater“ festmachten. Im öffentlichen Bereich dagegen wurde vor allem über das Zusammensein mit anderen Kindern der gleichen ethnischen Gruppe „Also früher war ich mit einer anderen Vietnamesin mit in meiner Klasse, die ist jetzt auf die Real ... Also wir treffen uns immer

in der großen Pause“, Hilfe bei Schulaufgaben „[Ich gehe zu den] deutschen [Mitschülern], weil die das mehr verstehen. Also die türkischen verstehen das auch, aber deutsch find ich halt viel besser“ oder bei emotionalen Problemen „ [Ich gehe zu den] türkischen [Mitschülern] [...] weil die halt aus meinem Land sind. Und mich viel besser verstehen“ sowie über das subjektive Zugehörigkeitsgefühl auf die Frage nach ihrer Herkunft wie „Äh, dann denk ich immer, die sagen dann, du kommst bestimmt aus China und so. Dann sag ich nein, ich komm aus Vietnam und so“ berichtet.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (73%) im privaten Lebensbereich ihre ethnische Herkunftskultur zu einem hohen Ausmaß beibehält. So berichten sie beispielsweise über typisches Essen aus ihrem Herkunftsland, das zu Hause gekocht wird oder über religiöse Themen. Aus der Gruppe derjenigen, die sich im privaten Lebensbereich stark an ihrer Herkunftskultur orientieren, weist nur ein Drittel gleichzeitig auch eine starke Tendenz auf, sich im privaten Bereich die Mehrheitskultur anzueignen, indem sie beispielsweise Feste aus beiden Ländern feiern „also wir feiern die deutschen und die marokkanischen Feste“ oder beide Sprachen sprechen wie z. B. „mit meiner Mutter sprechen wir ganz normal deutsch, und abends kommt mein Vater, der spricht mit uns marokkanisch“. Die restlichen zwei Drittel orientieren sich dagegen sehr viel mehr an ihrer Herkunfts- als an der Mehrheitskultur „ich les [Koran] oder ich bete halt zu Hause“. Ein kleinerer Teil der Schülerinnen und Schüler (ca. 27%) zeigt im privaten Bereich eine starke Orientierung an der Mehrheitskultur und nur eine recht geringe Orientierung an ihrer Herkunftskultur „also, wir feiern schon Weihnachten ... also, ich kenn die [iranischen Feste] eigentlich nicht“.

Im öffentlichen Lebensbereich weist die Mehrheit (60%) dagegen eine starke Orientierung an der Mehrheitskultur auf und gibt an, „lieber deutsch“ sein zu wollen. Einige dieser Schülerinnen und Schüler scheinen sich von ihrer Herkunftskultur recht stark zu distanzieren:

„Ich hab halt irgendwie das Gefühl, wenn ich das machen würde [Sachen aus dem Land mitbringen], würden die anderen denken, die gibt mit ihrem Land an... Ich wollt's halt vermeiden, dass die wirklich sowas denken könnten“

oder „Also z. B. manche hier, also Türken, die tun so, als ob sie die coolsten überhaupt wären. Das mag ich gar nicht.“ Nur ein kleiner Teil (13%) zeigt eine hohe Orientierung an der eigenen Herkunftskultur und äußert, dass es „eigentlich ein schönes Gefühl“ sei, über den eigenen Migrationshintergrund zu sprechen und es etwas „Gutes“ und von „Vorteil“ in der Schule sei, aus einem anderen Land zu kommen. Ein

knappes Drittel (27%) scheint sich zwar an beiden Kulturen zu orientieren, allerdings nur zu einem mittleren Ausmaß. Diese Schülerinnen und Schüler zeigen keine klare Tendenz innerhalb einer Orientierung. So sind sie einerseits stolz, wenn sie über ihre ethnische Herkunft gefragt werden, fühlen sich aber andererseits auch unwohl, da sie beispielsweise zu Beginn „ganz anders gekleidet“ gewesen seien und spüren, dass sie „eigentlich anders“ sind.

Es fällt auf, dass sich insgesamt die Zahl der Kinder, denen die Aneignung der Mehrheitskultur sehr wichtig ist, zwischen privatem und öffentlichem Bereich kaum verändert (fast zwei Drittel in beiden Bereichen; siehe Abbildung 3). Was sich allerdings sehr stark unterscheidet ist die Orientierung zur Herkunftskultur: Während dies im privaten Bereich für über zwei Drittel der Kinder sehr wichtig ist und sie sich auch emotional damit identifizieren wie z. B. „[D]ann nimmt man einfach des Koran und liest ein paar Seiten und dann tut man, keine Ahnung, dann fällt ein Stein von Herzen oder so. Das find ich gut dann immer. Weil immer wenn ich irgendwie bedrückt bin oder traurig bin, dann tu ich immer ein zwei Seiten lesen“, geben nur 13 Prozent an, diese Orientierung auch im öffentlichen Bereich zu zeigen und Gefühle wie „Also ähm, ich hab schon ein bisschen stolz, dass ich auch das andere Land so gut kenne und sonst ist es eigentlich ganz normal“ zu äußern. Die stärkere Orientierung an der Herkunftskultur im privaten Lebensbereich dient hinsichtlich der psychologischen Ergebnisse offensichtlich als emotionale Unterstützung.

Viele Kinder wechseln von einer tendenziell separativen Orientierung im privaten Bereich zu einer tendenziell assimilativen Haltung im öffentlichen Bereich. Während es im privaten Bereich auch Kinder gibt, die eine Tendenz zur Integration zeigen (also einen ebenso starken Bezug zur Herkunfts- wie zur Mehrheitskultur haben), gibt es dieses Muster im öffentlichen Bereich überhaupt nicht bzw. wesentlich schwächer. Einige dieser Kinder assimilieren sich in der Schule stärker wie z. B. „Ich bin ja, eigentlich auch deutsch, meine Eltern sind ja nur aus dem Ausland“ oder

„Ja, weil halt, türkisch ist halt wichtiger, aber dass ich halt auf die Realschule komme, hat meine Mutter gesagt, dass ich mich halt auf Diktat und solche Sachen halt konzentrieren soll“.

Letztere Aussage weist auf den funktionellen Aspekt der assimilativen Tendenz hin, der – im Gegensatz zur stärkeren Orientierung an der Herkunftskultur im privaten Bereich – im Zusammenhang mit den soziokulturellen Ergebnissen im öffentlichen Lebensbereich steht. Andere identifizieren sich mit beiden Kulturen weniger „Ich bin nicht stolz, aber auch nicht egal. Also mir macht’s nichts aus“ und rutschen so ins Mittelfeld des Schaubilds. Letzteres ist als solches nicht unbedingt bedenklich, kann es aber werden, wenn sich die Kinder noch mehr von beiden Kulturen distanzieren und eine Marginalisierungstendenz aufweisen.

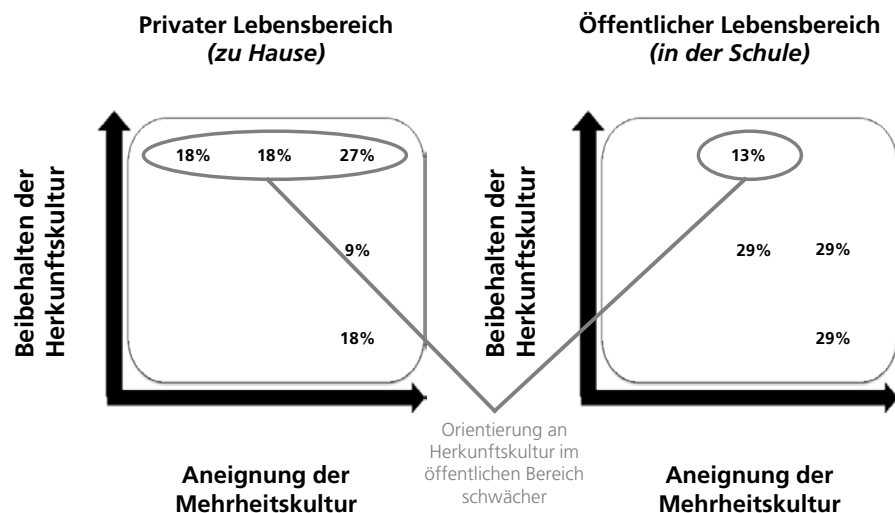


Abb. 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Akkulturationsorientierungen im privaten und öffentlichen Lebensbereich. Quelle: Eigene Darstellung.

Mögliche Ursachen für diese Verschiebung können eine hohe wahrgenommene kulturelle Distanz, Diskriminierungserfahrungen sowie eine Anpassung an die Erwartungen im jeweiligen Umfeld sein.

Zunächst einmal ist auffällig, dass diese Verschiebung hauptsächlich auf Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund aus Ländern zutrifft, die eine hohe, objektive kulturelle Distanz aufweisen, wie z. B. Türkei, Marokko, Eritrea und Vietnam (Schwartz 2004). Aber auch die subjektiv wahrgenommene Distanz scheint eine Rolle zu spielen: Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die eine hohe kulturelle Distanz bezogen auf die Religion wie „Türken tragen halt ein Kopftuch“, auf Autorität wie „[Meine Eltern sind] sehr strenger“ und Lebensstil wie „Also, wir sind mehr verbunden an unsere Familie“ wahrnehmen, zeigt eine mittlere bis hohe Orientierung an der Herkunftskultur und nur eine geringe bis mittlere Orientierung an der Mehrheitskultur. Eine Ausnahme stellt eine Schülerin dar, die eine mittlere Orientierung an der Herkunftskultur und eine starke Orientierung an der Mehrheitskultur aufweist. Interessant ist, dass sie die wahrgenom-

mene kulturelle Distanz bezogen auf die Autorität und Strenge ihrer Eltern im Vergleich zu den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern als „gemein“ bewertet und somit durchaus einen Konflikt mit der Herkunftskultur bzw. zwischen den beiden Kulturen wahrnimmt.

Eine hohe kulturelle Distanz zwischen der Herkunftskultur bzw. der im Elternhaus gelebten Kultur und der deutschen Kultur nimmt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wahr, die zugleich im öffentlichen Bereich über negative Erfahrungen sowie einen niedrigen sozialen Status ihrer ethnischen Gruppe berichten. Im Zusammenhang mit den Akkulturationsorientierungen im jeweiligen Bereich fällt auf, dass diejenigen, die im öffentlichen Lebensbereich eine hohe Tendenz aufweisen, ihre ethnische Kultur aufrechtzuerhalten (13%), weder über negative Erfahrungen bezüglich ihrer ethnischen Herkunft noch über einen geringen sozialen Status ihrer eigenen ethnischen Gruppe berichten. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (87%) berichten dagegen darüber, dass „die mit Migrationshintergründen eigentlich mehr Außenseiter sind“ und dass deutsche Mitschülerinnen und Mitschüler Aussagen wie „Scheiß Ausländer und so“ äußern und dass sie eher „schlechte Sachen“ über das Herkunftsland wissen.

Bezüglich des sozialen Status der ethnischen Gruppe sind insbesondere die Türken stark stigmatisiert bzw. haben einen niedrigen wahrgenommenen Status. So äußern sich z. B. nicht-türkische Migranten aus dem Gymnasium und der Hauptschule häufig negativ über Türken wie „Naja, die Türken sind nicht immer freundlich“ und distanzieren sich von ihnen: „Überhaupt ich geb mich nicht so gerne mit Türken ab, weil die sind meistens so aggressiv und auch ein bisschen seltsam und so.“ Sowohl das Erleben negativer Erfahrungen als auch ein als gering wahrgenommener sozialer Status gehen im Vergleich zum privaten Bereich im öffentlichen Bereich mit einer geringeren Orientierung an der Herkunftskultur einher. Gleichzeitig zeigt die Mehrheit dieser Schülerinnen und Schüler eine stärkere oder mindestens gleichbleibend hohe Orientierung an der Mehrheitskultur.

Hinzu kommt, dass die meisten Kinder in der Schule starke Assimilationserwartungen bzw. eine Ignoranz der kulturellen Hintergründe der Schüler wahrnehmen: 80 Prozent aller Schülerinnen und Schüler schätzen das Interesse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler bezüglich ihrer ethnischen Herkunft als gering ein. Im Unterricht sei zudem seitens der Lehrerinnen und Lehrer generell bisher wenig über verschiedene Kulturen gesprochen worden. So berichtet ein Schüler, dass „wir bis jetzt nichts gemacht [haben], also über mein Land und so.“ Dennoch würden sich nahezu alle Schülerinnen und

Schüler unabhängig von ihren Akkulturationsorientierungen wünschen, dass kulturelle Vielfalt stärker im Unterricht behandelt wird und Wissen über das eigene und andere Länder vermittelt wird. Die Äußerungen hierzu sind sehr emotional wie „Ja, also, des fänd' ich toll“ oder „Eh, cool, weil es gibt ja nicht so oft irgendwas aus dem Iran und das ist dann schon interessant“ oder auch

„[w]eil irgendwie find' ich's auch unfair, dass die über manche Länder Bescheid wissen, aber nicht über alle. Weil es gibt ja, zum Beispiel über Deutschland wissen ja deutsche Lehrer ganz viel, aber über ausländische Länder wissen sie nicht so viel, über Türkei zum Beispiel. Wenn schon die Hauptstadt, aber des nützt ja auch keinem“.

Auch hinsichtlich des Schultyps zeigen sich Unterschiede: Während es im Gymnasium kein Kind gibt, was im privaten Bereich eine separative Tendenz zeigt, findet sich diese Haltung bei ca. 80 Prozent der Hauptschüler. Im öffentlichen Bereich gibt es dagegen kaum Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern – beide zeigen tendenziell eine assimilative bzw. integrative Haltung. Hauptschüler alternieren also stärker zwischen privatem und öffentlichem Bereich im Hinblick auf ihre Akkulturationsorientierungen.

4. Diskussion

Zunächst konnte gezeigt werden, dass die Kinder bereits in der frühen Adoleszenz ein ethnisches Zugehörigkeitsgefühl äußern. Im privaten Bereich steht dies hauptsächlich mit dem Feiern kultureller Feste, dem Ausüben religiöser Praktiken, typischen Speisen aus dem Herkunftsland oder aus Deutschland sowie dem Sprachgebrauch in Zusammenhang. Im öffentlichen Bereich findet die ethnische Identität dagegen Ausdruck über das Zusammensein mit deutschen Kindern oder mit anderen Kindern der gleichen ethnischen Gruppe, die Suche nach Hilfe bei Schulaufgaben und emotionalen Problemen bei den deutschen Kindern oder in der eigenen Gruppe sowie über das subjektive Zugehörigkeitsgefühl auf die Frage nach ihrer Herkunft. Kulturelle Unterschiede nehmen die Kinder hauptsächlich hinsichtlich religiöser Aspekte, Autorität (z. B. in der Eltern-Kind-Beziehung) und Lebensstil wahr.

Die meisten Schülerinnen und Schüler weisen zudem Unterschiede hinsichtlich ihrer Akkulturationsorientierungen zwischen dem öffentlichen und dem privaten Lebensbereich auf. Die Akkulturationsorientierungen scheinen also bereits in dieser Altersgruppe domänenspezifisch zu sein (Arends-Tóth / Van de Vijver 2003). Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler identifiziert sich im privaten Lebensbereich stärker mit der Herkunftskultur als im öffentlichen Bereich. Selbst bei Kindern, die im privaten Bereich eine eher integrative Haltung

haben, zeigt sich diese Tendenz. Wie könnte man dies erklären?

Es fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler verstärkt dieses Muster zeigen, die über Diskriminierungserfahrungen berichten, große kulturelle Unterschiede bezogen auf Lebensstil und kulturelle bzw. religiöse Werte wahrnehmen und im öffentlichen Lebensbereich Ignoranz bzw. Assimilationserwartungen begegnen.

Der Zusammenhang zwischen wahrgenommener Diskriminierung sowie negativen Erfahrungen im allgemeinen, z. B. indem die Kinder von Klassenkameraden gehänselt werden oder das Gefühl haben, von den Lehrern aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt zu werden, und einer Assimilationstendenz im öffentlichen Bereich bestätigt die Befunden aus quantitativen Studien mit Erwachsenen (Schalk-Soekar et al. 2004). Andere Studien, die nicht zwischen privatem und öffentlichem Bereich unterscheiden, zeigen jedoch, dass Diskriminierung auch zu Separation führen kann (Schachner / Van de Vijver / Noack 2011b, Jackson / Van de Vijver / Burckhard 2011). In der Tat ist es möglich, dass Menschen, die im öffentlichen Bereich mit Diskriminierung konfrontiert werden und sich daraufhin stärker anpassen, dies durch eine separative Haltung im privaten Bereich ausgleichen bzw. sich in der ethnischen Gemeinschaft und der Familie emotionale Unterstützung zu holen. Eine solche Kompensationstendenz über die Bereiche hinweg zeigt sich auch in unserer Studie. Zukünftige quantitative Studien sollten daher Akkulturationsorientierungen bereichsspezifisch messen, um frühere widersprüchliche Befunde zu klären.

Auch der Zusammenhang zwischen einer höheren Orientierung an der ethnischen Kultur und höherer wahrgenommener kultureller Distanz bestätigt die Ergebnisse aus quantitativen Studien (z. B. Redmond / Bunyi 1993, Galchenko / Van de Vijver 2007), auch wenn die Unterscheidung nach Lebensbereichen in dieser Studie zeigt, dass sich dies vor allem im privaten Bereich auswirkt. Zudem sprechen die Befunde aus dieser qualitativen Studie dafür, dass nicht nur die kulturelle Distanz an sich eine Rolle spielt, sondern auch die subjektive Bewertung der wahrgenommenen Unterschiede. So kann bei gleicher wahrgenommener Distanz die Situation offenbar als unterschiedlich konflikthaft empfunden werden. Jedoch ist anzumerken, dass in dieser Altersgruppe nicht nur der Kulturkonflikt eine Rolle spielt, sondern auch ein möglicher Generationenkonflikt mit den Eltern, der durch kulturelle Unterschiede noch verstärkt werden kann. Im Sinne eines Feedbackloops im Modell (siehe Abbildung 1) ist es auch möglich, dass eine starke Orientierung zur Mehrheitskultur dazu führt, dass mehr Distanz und auch mehr Konflikte zwischen den

Kulturen wahrgenommen werden, was wiederum zu einer Verstärkung der Mehrheitsorientierung führt, um sich von der eigenen Herkunft abzugrenzen – und vom Elternhaus zu lösen.

Wahrgenommene Konflikte zwischen der Orientierung an der Herkunftskultur und der Orientierung an der Kultur der Mehrheitsgesellschaft hängen zudem stark mit den Erwartungen im jeweiligen Umfeld zusammen. Nahezu alle Schülerinnen und Schüler äußerten im Interview den Wunsch nach mehr Möglichkeiten, um in der Schule ihre Herkunftskultur einzubringen bzw. diese zu leben – und zwar unabhängig von ihren Akkulturationsorientierungen. Die starke Assimilationstendenz im öffentlichen Bereich scheint also zum großen Teil eine Anpassung an die in der Schule vorherrschenden Erwartungen zu sein. Auffällig ist außerdem, dass im privaten Lebensbereich nur Hauptschülerinnen und Hauptschüler Separation zeigen und Gymnasiastinnen und Gymnasiasten tendenziell eher Integration oder Assimilation. Es liegt nahe, dass es sich hier um einen Selektionseffekt dahingehend handelt, dass Kinder, in deren Elternhaus geringer Wert auf das Aneignen der deutschen Kultur gelegt wird, bereits in der Vor- und Grundschulzeit soziokulturell weniger angepasst sind (z. B. indem sie geringere Deutschkenntnisse haben und weniger Erfahrung im Umgang mit Deutschen) und somit geringere Chancen haben eine Gymnasialempfehlung zu bekommen. Hinsichtlich der Orientierung im öffentlichen Bereich zeigen sich jedoch kaum Unterschiede zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten. Insgesamt neigen die Hauptschüler in unserer Studie also im Vergleich zu den Gymnasiasten verstärkt zur Alternation zwischen dem privaten und dem öffentlichen Bereich. Um im jeweiligen Umfeld nicht anzuecken und die negativen Konsequenzen einer nicht erwartungskonformen Orientierung im jeweiligen Bereich zu vermeiden (Zagefka / Brown 2002), bleibt oft als einzige Möglichkeit, sich kontext- bzw. domänenspezifisch anzupassen (Arends-Tóth / Van de Vijver 2003) – zu Hause an die dort gelebte Kultur und die Erwartungen der Eltern und in der Schule an die deutsche Mehrheitskultur und die Erwartungen der Lehrer und Mitschüler.

Obwohl sich die Kinder mit beiden Kulturen identifizieren, sehen sie ihre beiden Identitäten bzw. die Orientierungen zu den beiden Kulturen nicht als vereinbar an (Benet-Martínez / Haritatos 2005), sondern variieren sie je nach Situation und Kontext. Diese qualitative Studie konnte zeigen, dass bereits Kinder im Alter von 10 Jahren Konflikte zwischen der Herkunftskultur und der deutschen Kultur wahrnehmen, die nicht unbedingt der wahrgenommenen kulturellen Distanz entsprechen müssen, sondern auch andere Ursachen wie z. B.

wahrgenommene Diskriminierung im öffentlichen Bereich und eine Anpassung an die Erwartung der anderen im jeweiligen Kontext haben können. Als Folge neigen bereits Kinder dieses Alters zur Alternation (Phinney / Devich-Navarro 1997) oder Kompartimentierung (Roccas / Brewer 2002) ihrer ethnischen Identitäten.

Doch wie wirkt sich eine solche Alternation aus? Es ist möglich, dass der wahrgenommene Konflikt und die damit verbundene Alternation zwischen dem privaten und dem öffentlichen Bereich ihrerseits vorhandene Anpassungsprobleme – sowohl psychologischer als auch soziokultureller Natur – noch verstärken, indem sie kognitive Ressourcen verbrauchen und Stress verursachen. Es kann so leicht ein Teufelskreis entstehen, in dem die Schülerinnen und Schüler stets versuchen, den wahrgenommenen Erwartungen im jeweiligen Kontext gerecht zu werden, was das Gefühl der Unvereinbarkeit der verschiedenen Kulturen und den damit verbundenen inneren Konflikt noch verstärkt.

Natürlich kann eine stärkere Orientierung zur Herkunfts- und zur Mehrheitskultur im jeweiligen Kontext auch zielführend sein: Im Schulkontext stehen primär soziokulturelle Akkulturationsziele oder -ergebnisse im Vordergrund, wobei eine assimilative Strategie einen Vorteil darstellen kann (Baysu / Phalet / Brown 2011). Zu Hause dagegen werden primär psychologische Ziele verfolgt. Frühere Studien haben gezeigt, dass hierfür eher die Orientierung an der Herkunftskultur wichtig ist (Arends-Tóth / Van de Vijver 2006b, Sam et al. 2006). Trotz allem bleibt jedoch zu bedenken, dass sich eine solche Zerrissenheit auf Dauer negativ auswirken kann. Ein Ausgleich der Orientierungen zur Herkunftskultur und der Kultur des Aufnahmelandes über verschiedene Lebensbereiche hinweg sollte daher wohl nur eine (temporäre) Notlösung und kein erwünschtes Ergebnis sein.

Im Hinblick auf die Akkulturationsforschung im Allgemeinen zeigt unsere Studie, dass es wichtig ist, Akkulturationsorientierungen domänenspezifisch zu betrachten, um den Akkulturationsprozess besser zu verstehen. Nur durch eine domänenspezifische Betrachtung von ethnischer Identität bzw. Akkulturationsorientierungen können widersprüchliche Befunde aus quantitativen Studien geklärt und die Wirkweise von verschiedenen Akkulturationsbedingungen verstanden werden. In Bezug auf mögliche Gründe für eine Alternation der ethnischen Identität bzw. Akkulturationsorientierung über Lebensbereiche hinweg konnte diese Studie vorherige Studien teils bestätigen und teils ergänzen, jedoch bleiben weiterhin viele Fragen offen, die in zukünftigen Studien bearbeitet werden sollten. Auch mit den Konsequenzen von Alternation im Hinblick auf die Akkulturationsergebnisse sollte sich zukünftige

Forschung verstärkt auseinander setzen. Es sollte insbesondere geprüft werden, inwiefern sich Integration, die durch einen Wechsel zwischen Assimilation im öffentlichen und Separation im privaten Bereich entsteht, in ihren Auswirkungen von einer *echten* Integration über alle Lebensbereiche hinweg unterscheidet.

Weiterhin hat unsere Studie, gezeigt, dass eine domänenspezifische Betrachtung von Akkulturationsorientierungen auch oder vielleicht besonders für Kinder und Jugendliche wichtig ist, die noch stark im Elternhaus eingebunden sind und sich die Kontexte, in denen die Erwartungen zu ihren eigenen Orientierungen passen würden, noch nicht so frei wählen können und sich auch weniger von den Erwartungen in ihrem Umfeld abgrenzen können, wie es vielleicht für Erwachsene der Fall ist. Aber auch in Studien mit Erwachsenen sowie in der Praxis sollte darauf geachtet werden, die Orientierungen in verschiedenen Lebensbereichen und ihr Zusammenwirken im Blick zu haben. Wann immer der Vorwurf der Separation in *Parallelgesellschaften* gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund laut wird, wie es in den Medien in letzter Zeit gehäuft der Fall ist, sollte man sich gleichzeitig fragen, inwiefern der hohe Anpassungsdruck und die Diskriminierungserfahrungen, denen viele dieser Menschen im öffentlichen Bereich ausgesetzt sind, dazu beigetragen haben. Im Umkehrschluss sollten möglichst früh – bereits im Kindergarten und in der Grundschule – präventive Maßnahmen und Interventionen in Betracht gezogen werden, die Menschen mit Migrationshintergrund auch im öffentlichen Bereich Raum geben, ihre Herkunftskultur zu leben, ohne dass dies von der Mehrheitskultur als Ablehnung oder Abgrenzung von der deutschen Kultur verstanden wird.

Literatur

Arends-Tóth, J. / Van de Vijver, F. J. (2003): Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology* 33(2), S. 249-266.

Arends-Tóth, J. / Van de Vijver, F. J. (2006a): Assessment of psychological acculturation. In: Sam, D. L. / Berry, J. W. (Hrsg.): *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. New York: Cambridge University Press, S. 142-162.

Arends-Tóth, J. / Van de Vijver, F. J. (2006b): Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. In: Bornstein, M. H. / Cote, L. R. (Hrsg.): *Acculturation and parent child relationships: Measurement and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 33-62.

Arends-Tóth, J. / Van de Vijver, F. J. (2009): Cultural differences in family, marital and gender-role values among immigrants and majority members in the Netherlands. *International Journal of Psychology* 44(3), S. 161-169.

Ashmore, R. / Deaux, K. / McLaughlin-Volpe, T. (2004): An organizing framework for collective Identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin* 130(1), S. 80-114.

Baysu, G. / Phalet, K. / Brown, R. (2011): Dual identity as a two-edged sword: identity threat and minority school performance. *Social Psychology Quarterly* 74(2), S. 121-143.

Benet-Martínez, V. / Haritatos, J. (2005): Bicultural Identity Integration (BII): Components and socio-personality antecedents. *Journal of Personality* 73(4), S. 1015-1049.

Benet-Martínez, V. / Leu, J. / Lee, F. / Morris, M. W. (2002): Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33(5), S. 492-516.

Berry, J. (1997): Immigration, acculturation and adaption. *Applied Psychology* 46(1), S. 5-34.

Bourhis, R. Y. / Moise, L. C. / Perreault, S. / Senécal, S. (1997): Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology* 32(6), S. 369-386.

Cheng, C.-Y. / Lee, F. (2009): Multiracial identity integration: Perception of conflicts and distance among multicultural individuals. *Journal of Social Issues* 65(1), S. 51-68.

Chen, S. / Benet-Martínez, V. / Bond, M.H. (2008): Bicultural identity, bilingualism, and psychological adjustment in multicultural societies. *Journal of Personality* 76(4), S. 803-838.

Deutsche Shell (2002): *Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Friese, S. (2009): *ATLAS.ti Einführungskurs: Lernmodul 2 – Teil 2. Kodieren: Methodische Umsetzung*. URL: http://www.quarc.de/fileadmin/downloads/ATLAS.ti%20Lernmodul%202_Kodieren_methodische%20Aspekte.pdf [Zugriff am 30.11.2010].

Galchenko, I. / Van de Vijver, F. J. (2007): The role of perceived cultural distance in the acculturation of exchange students in Russia. *International Journal of Intercultural Relations* 31(2), S. 181-197.

Jackson, L. / Van de Vijver, F. J. (2011): *Diversity in the Workplace: A Dual Process Model*. Zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript.

Jackson, L. / Van de Vijver, F. J. / Burckhard, A. (2011): Adverse Acculturation Conditions and Well-Being of Mine Employees in the North-West Province. *Journal of Psychology in Africa* 21(3), S. 385-396.

Kleining, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie Qualitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34(2), S. 224-253.

Kruse, J. (2009): *Reader "Einführung in die Qualitative Interviewforschung"*. URL: <http://www.qualitative-workshops.de> [Zugriff am 15.10.2009].

Muhr, T. (1994): ATLAS/ti: Ein Werkzeug für die Textinterpretation. In Böhm, A. / Muhr, T. / Mengel, A. (Hrsg.): *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag (Schriften zur Informationswissenschaft), S. 317-324.

Phinney, J. S. (1989): Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence* 9(1-2), S. 34-49.

Phinney, J. S. (1992): The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research* 7(2), S. 156-176.

Phinney, J. S. / Devich-Navarro, M. (1997): Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence* 7(1), S. 3-32.

Phinney, J. S. / Ong, A. D. (2007): Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology* 54(3), S. 271-281.

Redfield, R. / Linton, R. / Herskovits, M. J. (1936): Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist* 38(1), 149 - 152.

Redmond, M. / Bunyi, J. (1993): The relationship of intercultural communication competence with stress and the handling of stress as reported by international students. *International Journal of Intercultural Relations* 17(2), S. 235-247.

Roccas, S. / Brewer, M. (2002): Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review* 6(2), S. 88-106.

Sam, D. / Vedder, P. / Ward, C. / Horenczyk, G. (2006): Psychological and sociocultural adaptation of immigrant youth. In: Berry, J. W. / Phinney, J. / Sam D. / Vedder, P. (Hrsg.): *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 117-142.

Schachner, M. K. / Van de Vijver, F. J. R. / Noack, P. (2011a): School adjustment and the role of parents – a comparison of Turkish and other immigrants to Germany. In: Durgel, E. / Celenk, O. (Hrsg.): *Family Dynamics and Acculturation of Turkish Immigrants in Europe*. Symposium vorgestellt auf dem European Regional Congress of the International Association of Cross-Cultural Psychology, Istanbul, Türkei, Juli 2011.

Schachner, M. K. / Van de Vijver, F. J. R. / Noack, P. (2011b). Perceptions of school climate and psychological adaptation of children with a migration background. In: Schachner, M. (Hrsg.): *Predictors of psychological adaptation – insights from different age groups and acculturative contexts*. Symposium vorgestellt auf dem European Regional Congress of the International Association of Cross-Cultural Psychology, Istanbul, Türkei, Juli 2011.

Schalk-Soekar, S. / Van de Vijver, F. / Hoogsteder, M. (2004): Attitudes toward multiculturalism of immigrants and majority members in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations* 28(6), S. 533-550.

Schwartz, S. (2004): Mapping and interpreting cultural differences around the world. In: Vinken, H. / Soeters, J. / Ester, P. (Hrsg.): *Comparing cultures, dimensions of culture in a comparative perspective*. Leiden, NL: Brill, S. 43-73.

Schwartz, S. / Zamboanga, B. L. / Rodriguez, L. / Wang, S. C. (2007): The structure of cultural identity in an ethnically diverse sample of emerging adults. *Basic and Applied Social Psychology* 29(2), S. 159-173.

Statistisches Bundesamt (2010): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2010*. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff am 30. März 2011].

Trautmann, T. (2010): *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden : VS Verlag.

Vedder, P. H. / Horenczyk, G. (2006): Acculturation and the school. In: Sam, D. L. / Berry, J. W. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York: Cambridge University Press, S. 419-438.

Verkuyten, M. (1998): Perceived discrimination and self-esteem among ethnic minority adolescents. *Journal of Social Psychology* 138(4), S. 479-493.

Ward, C. (2001): The ABCs of acculturation. In: Matsumoto, D. (Hrsg.): *Handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press, S. 411-445.

Ward, C. (2008): *The experience of migrant youth: a generational analysis*. Wellington: Department of Labour.

Zagefka, H. / Brown, R. (2002): The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology* 32(2), S. 171-188.

¹ Die Erhebung dieser Daten wurde durch das Proexzellenz-Programm des Freistaates Thüringen bei der Graduate School for Human Behaviour in Social and Economic Change an der Friedrich-Schiller-Universität Jena finanziert.