

Pionierinnen der nächsten Generation

Ein Blick auf die Adoleszenzphase junger Frauen kosovarischer Herkunft in der Schweiz. Herausforderungen, Strategien und Ressourcen.

Master-Thesis

Manuela Ramona Müller

Begleitperson

Dr. Dilyara Müller-Suleymanova

Zweitgutachterin

Prof. Dr. Eva Mey

Masterstudiengang
Zürich, Herbstsemester 2022

Abstract

Die Phase der Adoleszenz stellt insbesondere weibliche Personen mit Migrationshintergrund vor besondere Herausforderungen, so auch junge Frauen der zweiten Generation aus dem Kosovo. Sozialarbeitende, die Jugendliche beraten, müssen deren Lebenswelt kennen. Ziel dieser Master-Thesis ist es deshalb, die Herausforderungen, denen die jungen Frauen während ihrer Adoleszenz begegnen, sowie ihre Ressourcen und Handlungsstrategien zu ergründen und diese in Beziehung zu vorhandenen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zu setzen. Dafür wurden fünf narrativ-problemzentrierte Interviews mit jungen Frauen kosovarischer Herkunft der zweiten Generation geführt sowie vier Interviews mit Expertinnen, die im beruflichen und/oder privaten Kontext mit ebendieser Zielgruppe zu tun haben. Ausgewertet wurden die Daten mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, wodurch insgesamt sechs Herausforderungen herausgearbeitet werden konnten. Dabei stellen die strenge Erziehung und die damit einhergehenden Einschränkungen in Bezug auf das Ausgehen die zentrale Herausforderung dar. Weiter wurde deutlich, dass die Jugendlichen bei der Bewältigung der Herausforderungen nicht handlungsunfähig sind, sondern auf vier Ressourcen zurückgreifen können und über acht unterschiedliche Strategien verfügen, um ihre Handlungsspielräume zu vergrößern.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
1.1 Problem- und Fragestellung sowie Zielsetzung der Arbeit	2
1.2 Aktueller Forschungsstand.....	3
1.3 Aufbau der Arbeit	4
2 Theoretischer Teil.....	5
2.1 Die Adoleszenz – Begrifflichkeiten und Definition	5
2.1.1 Prozesse während der Adoleszenz	6
2.2 Jugendliche mit Migrationshintergrund und der Begriff der zweiten Generation	8
2.3 Adoleszenz, Migration und transgenerationale Prozesse.....	10
2.3.1 Psychodynamische Aspekte.....	10
2.3.2 Das Migrationsprojekt.....	11
2.3.3 Die Frage der Zugehörigkeit	12
2.4 Soziale Ungleichheit.....	13
2.4.1 Intersektionalität.....	14
2.4.2 Adoleszenz, Migration und soziale Ungleichheit	16
2.5 Exkurs: Die kosovarische Diaspora in der Schweiz.....	17
3 Methodisches Vorgehen.....	19
3.1 Datenerhebung	19
3.1.1 Das narrative Interview	19
3.1.2 Expert:inneninterviews.....	21
3.2 Sampling, Auswahlkriterien und Zugang zu den Interviewpartnerinnen.....	21
3.2.1 Portraits der Interviewpartnerinnen	22
3.2.2 Expertinnen.....	24
3.3 Aufbereitung der Daten	25
3.4 Datenauswertung	26
3.4.1 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	27
3.5 Forschungsethische Herausforderungen	28
4 Empirischer Teil.....	30
4.1 Innerfamiliale Herausforderungen und Konfliktthemen.....	30
4.1.1 Strenge Erziehung	30

4.1.2 Konfliktthema Ausgang.....	31
4.1.3 Beziehung zum Vater	33
4.1.4 Erwartungen.....	33
4.1.5 Fehlende Unterstützung und Parentifizierung	36
4.1.6 Auswirkungen, Erklärungsversuche und Interpretationen	37
4.2 Ausserfamiliäre Herausforderungen.....	44
4.2.1 Erwartungen und soziale Kontrolle	44
4.2.2 Soziale Ausgrenzungserfahrungen	45
4.2.3 Auswirkungen, Erklärungsversuche und Interpretationen	48
4.3 Strategien	51
4.3.1 Tricks, Lügen und Geheimnisse	51
4.3.2 Individuelle Strategien	52
4.3.3 Auswirkungen, Erklärungsversuche und Interpretationen	57
4.4 Ressourcen	59
4.4.1 Mutter.....	59
4.4.2 Peergroup	60
4.4.3 Verwandtschaft.....	62
4.4.4 Professionelle Unterstützungsangebote	63
4.4.5 Auswirkungen, Erklärungsversuche und Interpretationen	64
5 Diskussion der Ergebnisse.....	66
5.1 Herausforderungen	68
5.1.1 Strenge Erziehung	68
5.1.2 Die Selbstständigkeit	70
5.1.3 Soziale Ausgrenzungserfahrungen	72
5.2 Migrationspezifische Aspekte.....	74
5.3 Gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen sozialer Ungleichheit	74
5.4 Entwicklung von Strategien.....	76
5.5 Ressourcen	79
5.6 Implikationen für die Praxis der Sozialen Arbeit	81
6 Fazit.....	83
6.1 Limitationen und Ausblick	84
Literaturverzeichnis	85
Anhang	93

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Der Entwicklungsprozess der Adoleszenz	7
Abbildung 2. Die Wechselwirkungen zwischen den Kategorien und den Ebenen	15
Abbildung 3. Die Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	27
Abbildung 4. Darstellung der Ergebnisse.....	67
Abbildung 5. Bildungssystem Kanton Aargau	94

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Übersicht der Expertinnen.....	24
---	----

Danksagung

Den Herausforderungen aus dem beruflichen Alltag sei der Inhalt dieser Arbeit gedankt und geschuldet. Ich danke deshalb all den Mädchen und jungen Frauen, die mir im Berufsalltag begegnen und mir einen Einblick in ihre Lebenswelt ermöglichen. Die Herausforderungen, die sich dadurch für mich ergeben, legten den Grundstein für diese Arbeit.

Ein besonderer Dank gilt den fünf jungen Frauen, die sich Zeit genommen haben für ein Interview. Ich danke ihnen für das Vertrauen, dass sie mir entgegen gebracht haben und für die spannenden und tiefen Einblicke in ihre Leben. Daraus entstand eine Fülle an Material, mit dem ich unzählige weitere Seiten hätte füllen können. Ich wünsche ihnen alles erdenklich Gute auf ihrem weiteren Lebensweg und hoffe, dass all ihre Wünsche in Erfüllung gehen.

Ein weiterer Dank geht an die vier Expertinnen, die sich trotz vollen Agenden Zeit für ein Interview genommen haben und ihre differenzierten Perspektiven mit mir teilten.

Und last but not least natürlich auch ein grosses Dankeschön an meine Begleitperson

Dr. Dilyara Müller-Suleymanova, die mich fachlich ausgezeichnet unterstützt hat und der es stets gelang, meine Sorgen in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten in Neugierde und Freude zu verwandeln.

1 Einleitung

Die Adoleszenz stellt eine anspruchsvolle Zeit im Lebenslauf eines jeden Menschen dar. In dieser Phase des Lebens werden „wichtige Entscheidungen und Vorentscheidungen für die weitere Lebensgestaltung“ getroffen und es erfolgt eine Positionierung in Bezug auf die berufliche und familiäre Zukunft (Fend, 1991, S. 15). Folgt man der Argumentation von Eriksson, haben Jugendliche die Aufgabe der Identitätsfindung zu bewältigen: Die vorausgegangenen Entwicklungsaufgaben stellen Teilelemente dar, die nun zu einer individuellen Identität verbunden werden müssen. Körperliche Veränderungen und immer komplexere Ansprüche aus dem Umfeld stellen dabei für die Jugendlichen eine zusätzliche Herausforderung dar (Flammer, 2015, S. 96–100). Darüber hinaus entwickeln die Jugendlichen Fähigkeiten, die sie selbstbestimmter werden lassen. Dazu gehört unter anderem die Qualifikation für eine Erwerbstätigkeit, der nachgegangen wird und die zur Sicherung der Existenz ausreicht, sowie die emotionale Ablösung von den Eltern (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 33–34).

Jugendliche mit Migrationshintergrund begegnen möglicherweise zusätzlichen Herausforderungen, welche gemäss King und Koller (2009, S. 11) sehr unterschiedlich aussehen können und durch Faktoren wie z. B. dem Migrationszeitpunkt beeinflusst werden. Es macht einen Unterschied, ob jemand die Migration selbst miterlebt hat und somit zur ersten Generation gehört oder ob jemand in der Schweiz geboren wurde und entsprechend zur zweiten oder einer höheren Generation gehört. Jugendliche der zweiten Generation verfügen über verschiedene Identitäten und fühlen sich verschiedenen Kulturen zugehörig (Müller-Suleymanova, 2020, S. 2), wodurch Differenzen erfahren werden können. Solche Erfahrungen gehören laut King und Koller (2009, S. 20) generell zur Jugend und führen nicht notwendigerweise zu Schwierigkeiten. Vielmehr können so „produktive Vermischungen und Neubildungen sprachlicher, kultureller und normativer Praktiken – im individuellen Bildungsprozess, aber auch in Peergroups, in Familien und in anderen gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen“ entstehen (King & Koller, 2009, S. 18). Trotzdem hat die elterliche Migrationserfahrung und ihre Verarbeitung Einfluss auf die Jugendphase der Kinder und kann zu spezifischen Herausforderungen führen (King & Koller, 2009, S. 12). Kaya (2007, S. 218) weist jedoch darauf hin, dass mögliche Spannungen meist nicht durch die Eltern hervorgerufen werden, sondern durch rassistische Diskriminierungserfahrungen in der Schule. Hagedorn (2014, S. 18) bezeichnet die Schule als „Stigmatisierungs- und Etikettierungsraum“, in dem es zwischen allen Beteiligten zu gegenseitigen Zuschreibungen kommt. Für Mädchen und junge Frauen kann diese Situation zu zusätzlichen Belastungen führen. Folgt man nämlich Crenshaws (2010, S.38–39) Ar-

gumentationsweise der Intersektionalität, stellt das Geschlecht, neben der Klasse und der Ethnizität, eine Differenzkategorie dar. Die Erfahrung von weiblichen Personen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich demnach von der Erfahrung männlicher Personen mit Migrationshintergrund. Die Benachteiligungen aufgrund der Herkunft werden mit der Benachteiligung des Frauseins kumuliert. Anhand eines Beispiels verdeutlicht Riegel (2007) eindrücklich, wie komplex die Lebenslage einer jungen Frau mit Migrationshintergrund sein kann: „Entlang der sozialen Segmentierungslinien Geschlecht, Ethnizität, Religion, Nationalität, (Aus-)Bildung, Generation und der Migrationssituation“ wirken und überlagern sich unterschiedliche „Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse“ (S. 263–264). Vielen wird es gelingen, die Herausforderungen alleine zu bewältigen. Je nach Komplexität kann es aber sein, dass Jugendliche auf Unterstützung durch ihr Umfeld oder durch Fachpersonen, z. B. Sozialarbeitende, angewiesen sind. Um die richtige Unterstützung bieten zu können, müssen sich Professionelle der Sozialen Arbeit gemäss dem Konzept der Lebensweltorientierung von Hans Thiersch mit der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten auseinandersetzen. Dadurch soll sowohl der Alltag mit all seinen Gegebenheiten als auch das Handeln der Personen besser nachvollzogen werden können (Grunwald & Thiersch, 2004, S. 17–19). „Hilfe zur Selbsthilfe“ stellt dabei eine grundlegende Intention dar. Die Adressatinnen und Adressaten sollen einen „gelingenderen“ Alltag führen können, weshalb sie mit ihren Stärken und Schwächen wahrgenommen werden. Bestehende Ressourcen sollen genutzt, gleichzeitig sollen aber auch neue Handlungs- und Verständigungsmuster aufgezeigt werden (Thiersch, 1993, S. 14).

1.1 Problem- und Fragestellung sowie Zielsetzung der Arbeit

Als Schulsozialarbeiterin in der Oberstufe berate und begleite ich häufig Jugendliche mit Migrationshintergrund. Des Öfteren treffe ich auf Herausforderungen bei der Beratung von Mädchen und jungen Frauen aus dem Kosovo, deren Situationen sich nach meinem subjektiven Empfinden allesamt ähneln und sich von jenen anderer Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Diese Arbeit soll mir deshalb die Gelegenheit bieten, mich intensiv mit den Lebenswelten dieser Mädchen und jungen Frauen zu beschäftigen. Mich interessieren ihre Handlungsstrategien und Ressourcen sowie die Herausforderungen, denen sie begegnen. Gleichzeitig soll die Arbeit die Sichtweise von jungen Frauen aus dem Kosovo miteinbeziehen, weil es sich dabei gemäss Riegel (2007, S. 247–248) um einen unabdingbaren Schritt handelt, damit – im Gegensatz zum öffentlichen Diskurs – keine vorschnellen, kulturalisierenden Schlüsse gezogen und die Mädchen und jungen Frauen folglich als Opfer patriarchaler Gesellschaften portraitiert werden. Damit es aber weder zu einer Problematisierung noch zu einer Beschönigung der Lebenswelten kommt, soll der Fokus auch auf gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen sozialer Ungleichheit gelegt werden (King & Koller, 2009, S. 13). Diese Arbeit verfolgt somit das Ziel, unter Einbezug der Betroffenenperspektive und unter

Berücksichtigung struktureller Begebenheiten, einen vertieften Einblick in die Adoleszenzphase junger Frauen kosovarischer Herkunft in der Schweiz zu gewähren. Folgenden Haupt- und Unterfragestellungen soll dafür nachgegangen werden:

Mit welchen Herausforderungen werden junge Frauen kosovarischer Herkunft der zweiten Generation in der Schweiz während der Adoleszenz konfrontiert?

- Welche dieser Herausforderungen sind auf migrationsspezifische Aspekte zurückzuführen?
- Welche gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen sozialer Ungleichheit lassen sich erkennen und inwieweit sind die Jugendlichen und ihre Familien darin verwoben?
- Inwiefern entwickeln die jungen Frauen Handlungsstrategien im Umgang mit den Herausforderungen?
- Auf welche Ressourcen können die jungen Frauen bei der Bewältigung der Herausforderungen zurückgreifen?
- Welche Hinweise lassen sich für die Praxis der (Schul-)Sozialarbeit finden?

1.2 Aktueller Forschungsstand

Grundsätzlich lassen sich in der bestehenden Literatur bereits verschiedenste nationale und internationale Forschungsergebnisse finden, was daran liegt, dass Untersuchungen über die zweite Generation in der Migrationsforschung keine Neuheit darstellen (Müller-Suleymanova, 2020, S. 1). So haben Juhasz und Mey (2003) eine umfangreiche Arbeit über die in der Schweiz lebende zweite Generation veröffentlicht. Weitere Autoren und Autorinnen befassen sich spezifisch mit der Situation von Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien. Bspw. haben sich Fibbi et al. (2015) mit der zweiten Generation türkischer und ex-jugoslawischer Jugendlicher in Basel und Zürich beschäftigt und Müller-Suleymanova (2020; 2021) veröffentlichte verschiedene Untersuchungen über die zweite Generation der bosnischen Diaspora in der Schweiz. Auch zum Übergang von der Kindheit in die Erwachsenenwelt von Jugendlichen mit Migrationshintergrund finden sich Untersuchungen, etwa von Mey und Rorato (2010) sowie King und Koller (2009). Rosen (2014) und Geier (2014) betrachten zudem den Einfluss von Bildung und Schule auf Jugendliche der zweiten Generation. Auch dem Geschlecht wird Rechnung getragen, etwa bei Riegel (2007), King (2009) oder Pott (2009). Da der Kosovo ebenfalls zu Ex-Jugoslawien gehört und somit bei vielen Untersuchungen vermutlich auch kosovarische Personen befragt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass auch deren Lebensrealität zu einem gewissen Grad untersucht worden ist. Ammann Dula (2019) befasst sich etwa in ihrer Dissertation mit den transgenerationalen Prozessen innerhalb einer Familie, deren Wurzeln

teilweise im Kosovo liegen. Eine spezifische Auseinandersetzung mit der kosovarischen Bevölkerung in der Schweiz findet sich bei von Aarburg und Gretler (2008) sowie Burri Sharani et al. (2010). Beide Werke bieten einen ausführlichen Überblick über die kosovarische Diaspora sowie deren Geschichte und Organisation in der Schweiz. Literatur, die sich explizit mit der Situation weiblicher kosovarischer Jugendlicher der zweiten Generation in der Schweiz befasst, fehlt bisher jedoch, und das, obwohl – wie oben schon einmal erwähnt – nach Riegel (2007, S. 248) unbedingt nach den Perspektiven junger Frauen mit Migrationshintergrund gefragt werden sollte.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nach dem einleitenden Kapitel 1 folgen im Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen der Arbeit. Im Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen erläutert und die Datenerhebung, -aufbereitung sowie -auswertung werden dargestellt. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4 dargelegt und abschliessend in Kapitel 5 diskutiert. Kapitel 6 beinhaltet schliesslich die Schlussfolgerung, Limitationen sowie einen Ausblick.

2 Theoretischer Teil

Um die Fragestellungen bearbeiten zu können, müssen einige theoretische Grundlagen erschlossen werden. Als Erstes erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten *Jugend* und *Adoleszenz* sowie eine genauere Beleuchtung der Herausforderungen und Ressourcen dieser Lebensphase. Es folgt die Klärung der Begrifflichkeiten *mit Migrationshintergrund* und *ausländischer Herkunft* sowie eine Annäherung an den Untersuchungsgegenstand, indem die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz anhand statistischer Daten kurz skizziert wird. Ebenso wird auf den Begriff *zweite Generation* eingegangen. Weiter werden die Parallelen zwischen der Adoleszenz und der Migration beleuchtet und es wird aufgezeigt, inwiefern die Migration der Eltern Einfluss auf Jugendliche der zweiten Generation sowie deren Adoleszenzphase haben kann und welche Herausforderungen daraus resultieren können. Anschliessend wird auf den Einfluss von struktureller sozialer Ungleichheit auf die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingegangen und das Konzept der Intersektionalität wird aufgegriffen. Der Exkurs über die kosovarische Diaspora in der Schweiz am Ende des Kapitels soll eine bessere Einordnung der Einzelfallgeschichten und Interviewinhalte ermöglichen, die zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen werden.

2.1 Die Adoleszenz – Begrifflichkeiten und Definition

Bevor genauer auf die Phase der Adoleszenz eingegangen werden kann, scheint eine Klärung der Begrifflichkeiten sinnvoll. Es wäre naheliegend, von der Jugend anstatt von der Adoleszenz zu sprechen. Warum in dieser Arbeit letzterer Begriff bevorzugt wird, soll im Folgenden dargelegt werden. King (2013, Kap. I.1) widmet dieser Differenzierung ein ganzes Kapitel, welches verdeutlicht, dass es sich dabei um eine komplexe Entscheidung handelt. Insbesondere der Begriff der *Jugend* wird sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft sehr verschieden verwendet. Damit kann Jugend als eine spezifische Zeitspanne in der Biografie eines Menschen bezeichnet werden oder aber auch als Phase der Entwicklung oder als Erziehungsaufgabe gesehen werden (Sander, 2014, S. 31–33). Diese Begriffsunschärfe hat nach King (2010, S. 11) unter anderem damit zu tun, dass sich frühere Endpunkte der Jugend, wie etwa der Einstieg in die Berufswelt oder die Gründung einer Familie in modernisierten Gesellschaften, nicht mehr allgemein festmachen lassen. Es ist z. B. gut möglich, dass aufgrund längerer Ausbildungswege ein Eintritt in die Berufswelt erst mit Mitte oder Ende zwanzig erfolgt und eine Familiengründung sich deshalb ebenfalls nach hinten verschiebt. Heute existiert eine Vielfalt von unterschiedlichsten Lebensentwürfen, wodurch eine Vereinheitlichung solcher End- oder Eckpunkte obsolet wird. Jedoch veranschaulichen diese Beispiele, dass es sich bei

der Jugend oder der Adoleszenz um nichts Naturegegebenes handelt, sondern um ein Konstrukt, geprägt vom jeweiligen historischen und kulturellen Kontext (Sander, 2014, S. 33). King (2013, S. 38) argumentiert, dass die Konstruiertheit dieser Lebensphase mit dem Begriff der Adoleszenz besser zur Geltung kommt. *Adoleszenz* wird im Alltag seltener verwendet und ist somit entsprechend weniger vorbelastet. Der Begriff läuft weniger Gefahr, an ein bestimmtes Lebensalter geknüpft zu werden und kann so den notwendigen Differenzierungsgrad bieten, um die Phase zwischen Kind und erwachsener Person darzustellen. Das heisst natürlich nicht, dass die Verwendung des Begriffs *Adoleszenz* einheitlicher gehandhabt wird. Ein Blick in die Forschung zeigt, dass der Begriff weder eindeutig noch konsequent verwendet wird (King, 2013, S. 31). Um nicht weiter zu einer Diffusion der Begrifflichkeiten beizutragen, ergibt es Sinn, für die vorliegende Arbeit eine Definition für den Begriff und seine Verwendung festzulegen. Finden lässt sich diese bei King und Koller (2009), die sich beide seit Jahrzehnten mit der Adoleszenz beschäftigen. Ihre Definition lautet wie folgt: „Mit dem Begriff ‚Adoleszenz‘ bezeichnen wir im Folgenden die Lebensphase psychischer und sozialer Veränderungen vom Ende der Kindheit bis zum Erwachsensein“ (S. 9). Personen, die sich in der Phase der Adoleszenz befinden, bezeichnen sie als Jugendliche oder junge Erwachsene (King & Koller, 2009, S. 9). Die Definition ist schlüssig und für das Forschungsinteresse dieser Arbeit völlig ausreichend, weshalb der Argumentation von King und Koller gefolgt wird und die Begrifflichkeiten nach ihrem Vorbild verwendet werden. Im nachfolgenden Kapitel folgt nun die Vertiefung, indem auf die Herausforderungen und Chancen der Adoleszenz eingegangen wird.

2.1.1 Prozesse während der Adoleszenz

In der Adoleszenz stellen sich den Menschen viele verschiedene Aufgaben, die es zu bewältigen gilt. Gemäss King und Koller (2009, S. 9) hinterfragen sich die Jugendlichen und setzen sich kritisch mit ihrer Vergangenheit auseinander. Erstmals in ihrem Leben sind sie nun in der Lage, Geschehenes zu reflektieren. Dadurch kann eine Neupositionierung in Bezug auf das Welt- und das Selbstbild sowie auf das inner- und ausserfamiliale Umfeld erfolgen. Gemachte Erfahrungen werden transformiert und es können neue Lebensentwürfe entstehen. Gleichzeitig wird in dieser Zeit auch die Basis für die berufliche Zukunft gelegt, welche massgeblich zur späteren sozialen Position in der Gesellschaft beiträgt. Zudem wird die Geschlechtsidentität ausgebildet und es erfolgt die Aneignung der sexuellen Orientierung und des geschlechtsreifen Körpers. Die Jugendlichen müssen sich mit „den Bedingungen des Gewordenseins, mit Ursprung, Herkunft und Geschichte auseinandersetzen“ (King & Koller, 2009, S. 9–10). Dabei wird während der Adoleszenz gemäss King (2012, S. 39) ein dreiteiliger Prozess bestehend aus Trennung, Umgestaltung und Neuschöpfung durchlaufen:

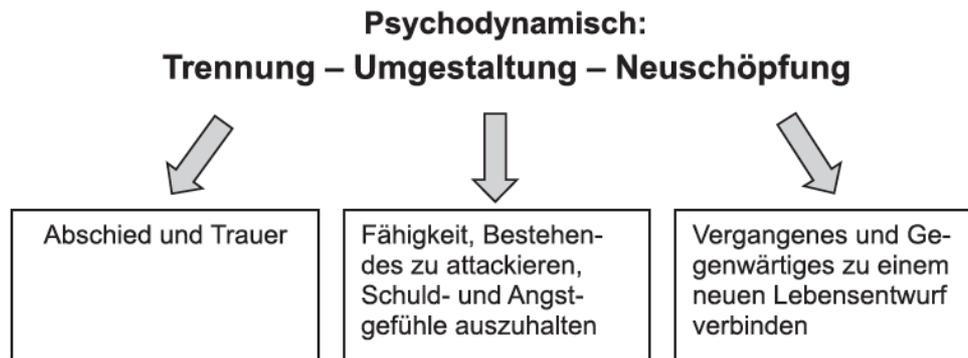


Abbildung 1. Der Entwicklungsprozess der Adoleszenz

Quelle: King, 2012, S. 39

Das Modell von King (2012) nimmt dabei nicht nur die auftauchenden Fragen und Aufgaben in den Blick, sondern beleuchtet auch die benötigte Arbeitsleistung der Jugendlichen. Unter Trennung versteht King (2012, S. 39) das Loslösen von den Eltern und das Abschiednehmen von der Kindheitsphase. Diese Prozesse können schmerzlich sein und es kann Trauer entstehen, welche die Jugendlichen zu verarbeiten haben. Umgestaltung steht für den Prozess der (Neu-)Positionierung. Nun sind Jugendliche in der Lage, gewisse Begebenheiten kritisch zu hinterfragen und zu „attackieren“. Diese Attacken können im Inneren der Jugendlichen ablaufen und sind gemäss King unausweichlich. Jugendliche grenzen sich von ihren Eltern ab, können deren Handeln vielleicht nicht nachvollziehen oder fühlen sich nicht verstanden. Dadurch können Angst- und Schuldgefühle, aber auch Traurigkeit oder Einsamkeit ausgelöst werden, die von den Jugendlichen ausgehalten werden müssen (King, 2012, S. 39–40). Wenngleich es sich dabei um herausfordernde und eventuell auch schmerzhafteste Prozesse handelt, so sind diese gemäss King (2012, S. 40) notwendig, damit das Kind seinen eigenen Weg finden und gehen kann, auch wenn es dafür temporär „auf die Zustimmung und Anerkennung der Eltern verzichten“ muss. Diese Aushandlungsprozesse ermöglichen die Neuschöpfung in der letzten Phase, in der die Verknüpfung von der Vergangenheit mit der Gegenwart erfolgt (King, 2012, S. 40). Die Jugendlichen eignen sich das bisher Erlebte, die Werte und Normen sowie Vorstellungen über Lebensentwürfe und Bindungen, die sie von ihrer Familie vermittelt bekommen haben, in einem reflexiven Prozess an und es findet eine Umformung statt, wodurch sie ihren eigenen Lebensentwurf entwickeln und so zu „Trägern des kulturellen Wandels“ werden (Gerner, 2007, S. 229). Gemäss Schaupp (2014, S. 742–743) handelt es sich dabei um einen Prozess, der Identität stiftet. Sie spricht von einer „Patchwork-Identität“, was verbildlicht, dass die Jugendlichen die anfänglich losen Elemente bestehend aus Erfahrungen inner- und ausserhalb der Familie zu einem Ganzen zusammenfügen. Da die Erfahrungen widersprüchlich sein können, gehören Spannungen und Krisen dazu. Gelingt den Adoleszenten die Reflexion und die Bewertung dieser Diskrepanzen, entstehen neue Identitätsentwürfe.

Auch wenn sich die Aufgaben und die Arbeitsleistung zur Gestaltung neuer Lebens- oder Identitätsentwürfe in erster Linie auf das Individuum beziehen, handelt es sich bei ihrer Bewältigung nicht um eine persönliche Aufgabe, sondern um einen systemischen Prozess. Die Bewältigung kann nur in Wechselwirkung mit dem Umfeld stattfinden. Einen besonders hohen Stellenwert nimmt dabei die Interaktion zwischen den Generationen ein. Auch wenn sich die Beziehung zwischen Eltern und Kind in der Adoleszenz verändert, bleibt sie von grosser Bedeutung (King, 2010, S. 13–14). Gleichzeitig erfolgt während der Adoleszenz eine stärkere Orientierung nach aussen, was dazu führt, dass insbesondere die Peergroup, mit der die Jugendlichen ihre Erfahrungen teilen können, zunehmend an Wichtigkeit gewinnt (King & Koller, 2009, S. 10). Die Adoleszenz ist aber nicht nur eine Phase der Herausforderung, wengleich hier vielleicht dieser Eindruck geweckt wird. Die Adoleszenz ist auch eine Ressource, die neue Denkprozesse ermöglicht und eine Neu- oder Umgestaltung der Beziehung zu Eltern, Kernfamilie und dem ausserfamilialen Umfeld zulässt (King, 2012, S. 38). Sie ist ein Raum der Möglichkeiten, „aus dem Neues hervorgehen kann“ (King & Koller, 2009, S. 11). Damit dies geschehen kann, sind Auseinandersetzungen und Konflikte zwischen den Generationen notwendig. Werden sie vermieden, weil die Jugendlichen keine Auseinandersetzungen mit den Eltern riskieren wollen oder weil sie versuchen, den elterlichen Vorstellungen nachzukommen, geschieht dies zum Nachteil der Kreativität und der Individualisierung, was zur Realisation führen kann, dass die Erwartungen der Eltern gar nicht erfüllt werden können (King, 2012, S. 40). Abschliessend kann somit festgehalten werden, dass es sich bei der Adoleszenz um einen folgenreichen Lebensabschnitt handelt, sowohl für die Jugendlichen als auch für die Eltern. Für Personen mit Migrationshintergrund kann die Adoleszenz durch zusätzliche Aufgaben und Herausforderungen gekennzeichnet sein, wie im Folgekapitel beleuchtet wird.

2.2 Jugendliche mit Migrationshintergrund und der Begriff der zweiten Generation

Bevor genauer auf die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingegangen werden kann, muss diese Gruppierung zuerst genauer definiert werden. Zu unterscheiden sind dabei Personen mit ausländischer Herkunft und Personen mit Migrationshintergrund. Das Bundesamt für Statistik (n. d.) fasst unter ausländischer Herkunft alle Personen, die ständig oder nichtständig in der Schweiz wohnen und über keine Schweizer Staatsbürgerschaft, sondern über unterschiedliche Aufenthaltsbewilligungen verfügen. Personen ausländischer Herkunft werden, ebenso wie eingebürgerte Personen, auch als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet (Bundesamt für Statistik, 2019, S. 8)¹. Folglich entscheidet die Schweizer Staatsbürgerschaft darüber, welche Bezeichnung zu verwenden ist. Innerhalb dieser Arbeit wird

¹ Kinder, die in der Schweiz geboren wurden, von Eltern, die ebenfalls in der Schweiz geboren worden sind, sowie gebürtige Schweizerinnen und Schweizer, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, stellen eine Ausnahme dar.

fortan der Begriff *mit Migrationshintergrund* verwendet, da dieser sowohl Personen mit als auch ohne Schweizerstaatsangehörigkeit berücksichtigt. Eine Ausnahme bezüglich dieser Begriffsverwendung können Zitate anderer Autorinnen und Autoren darstellen.

Es ist nicht ganz einfach, allgemeine statistische Aussagen über die Situation von Jugendlichen zu machen, da das Bundesamt für Statistik (2017; 2022) zumeist eine grobe Einteilung in Personen unter und über 15 Jahren vornimmt. Aus der Statistik geht hervor, dass von den 0- bis 15-Jährigen in der Schweiz rund jedes vierte Kind einen Migrationshintergrund hat. Über 75 % davon wurden in der Schweiz geboren und sind im Besitz der Schweizer Staatsangehörigkeit (Bundesamt für Statistik, 2022). Aussagen zur schulischen Bildung von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen lassen sich ebenfalls finden. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind auf dem niedrigsten Leistungsniveau der Oberstufe (Realschule) beinahe doppelt so häufig vertreten wie Kinder ohne Migrationshintergrund. Auf den höheren Niveaus (Sekundar- und Bezirksschule) sind sie mit 41 % deutlich weniger vertreten als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Nach der obligatorischen Schulzeit ist die häufigste Anschlusslösung sowohl für Personen mit als auch ohne Migrationshintergrund der direkte Einstieg in die berufliche Grundbildung. Übergangs- und Brückenangebote stellen die zweithäufigste Anschlusslösung für Personen mit Migrationshintergrund dar. Für Schweizer Staatsangehörige sind es hingegen häufig Ausbildungen auf Sekundarstufe II (Fach- und Maturitätsschulen). Auch wird statistisch nachgewiesen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund der Altersgruppe von 18 bis 24 Jahren die Schule deutlich häufiger abbrechen als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund, wobei der Abbruch bei Personen der ersten Generation mit 16 % deutlich häufiger vorkommt als bei Personen der zweiten Generation (6 %) (Bundesamt für Statistik, 2017, S. 44–46).

Bei Personen mit Migrationshintergrund, die in der Schweiz geboren wurden, wird von der zweiten Generation gesprochen (Bundesamt für Statistik, 2017, S. 22). Kritische Stimmen werfen dem Begriff der zweiten Generation vor, dass der Individualität der Biografien mit dieser Verallgemeinerung nicht Rechnung getragen werden kann. Juhasz und Mey (2003) entgegnen dem: „Weil aber trotz der Unterschiede auch Gemeinsamkeiten in der Lebenslage von Jugendlichen ausländischer Herkunft bestehen, ist es unseres Erachtens berechtigt und sinnvoll, hin und wieder auch den Begriff der zweiten Generation zu verwenden“ (S. 19). Gleichzeitig scheint es gemäss Juhasz und Mey (2003, S. 18) allerdings sinnvoll, den Begriff der zweiten Generation etwas zu öffnen. Entsprechend dem Verständnis der beiden Autorinnen sind im Rahmen dieser Arbeit mit der zweiten Generation Kinder gemeint, die in der Schweiz geboren worden sind *oder* als Kleinkinder migriert sind. Entgegen der Auslegung von Juhasz und Mey

müssen aber nicht beide Elternteile im Ausland geboren worden sein, da sonst Personen ausgeschlossen werden, die sich irgendwo zwischen der ersten und der zweiten Generation befinden. Etwa wenn die Mutter in der Schweiz aufgewachsen ist und nur der Vater als erwachsene Person immigriert ist oder wenn es sich um Kinder aus binationalen Ehen handelt. Zudem kann nicht davon ausgegangen werden, dass Herausforderungen der zweiten Generation plötzlich versiegen, weshalb auch höhere Generationen miteinbezogen werden sollen.

2.3 Adoleszenz, Migration und transgenerationale Prozesse

Die Konstellation Adoleszenz und Migration stellt in vielerlei Hinsicht eine besondere dar. Ihre Kombination und die resultierenden Auswirkungen sind mannigfaltig. Die Erfahrungen sind sehr individuell und können je nach Herkunfts- und Migrationsland sowie Migrationsmotiv stark variieren. Zudem spielt es eine Rolle, welcher Generation die Adoleszenten angehören (King & Koller, 2009, S. 11). Trotzdem finden sich in der Forschung Hinweise auf Parallelen zwischen der Migration und der Adoleszenz sowie zwischen den Erlebnissen verschiedener Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Klein-Zimmer (2013, S. 198) spricht von einer „Überlappung adoleszenzspezifischer und migrationspezifischer Erfahrungsräume“. King und Koller (2009, S. 12) argumentieren, dass die Migration ähnliche Aufgaben an das Individuum stellt wie die Adoleszenz, nämlich jene der Trennung und der Umgestaltung. Die Autorenschaft spricht deshalb von einer „verdoppelten Transformationsanforderung“ (King & Koller, 2009, S. 12). Inwiefern sich Migrationshintergrund und Adoleszenz bedingen können, soll nun anhand dreier ausgewählter Aspekte genauer betrachtet werden.

2.3.1 Psychodynamische Aspekte

Die Forschung zeigt, dass die gemachten Erfahrungen der Eltern kulturelle Muster generieren, die einen Einfluss darauf haben, wie sie als Eltern auf die Entwicklung und Veränderung ihrer adoleszenten Kinder reagieren (King, 2016, S. 995–997). Bei Kindern der zweiten Generation bedeutet dies, dass nun Anforderungen dazu kommen, die auf Erfahrungen der Eltern basieren und die sie selbst gar nicht gemacht haben. Sowohl Ammann Dula (2019) als auch King (2016) weisen drauf hin, dass die Migrationserlebnisse der Eltern einen grossen Einfluss auf die Kinder haben. King (2016), die sich mit den psychischen Folgen der Migration beschäftigt, zeigt, „dass es die Söhne und Töchter der Migranten mit einer spezifischen Erbschaft zu tun haben: mit den Folgen einer Wanderung, die nicht die ihre war, während diese gleichwohl ihre psychische Entwicklung hochgradig prägen“ (S. 995). Die Verarbeitung der Migrationsgeschichte ist Aufgabe des Individuums aber auch der Familie und erfolgt transgenerational. Psychodynamische Prozesse werden ausgelöst. Die Art und Weise, wie sich eine jugendliche

Person von der Kindheit loslöst, wird mit der Verarbeitung des Verlassens der Heimat verknüpft. Konnten die Eltern Teile ihrer Migrationsgeschichte nicht verarbeiten, werden sie an die Kinder weitergegeben. In der Adoleszenz können die Kinder diese idealerweise transformieren und zu schöpferischen Lebensentwürfen umwandeln. Gelingt dies nicht, kann sich das bspw. negativ auf die Beziehung zu den Eltern, zur sozialen Umwelt oder zu sich selbst auswirken. Ungünstige Verhaltensmuster der Eltern können aufgegriffen und wiederholt werden, es kann zu häufigen Abbrüchen im Lebensverlauf kommen oder zu starken Reaktionen, ausgelöst durch Gefühle der Wut oder Trauer (King, 2016, S. 984–997).

Auch Baros (2009, S. 172–173) konnte darlegen, dass Konflikte und Belastungen innerhalb des Familiensystems eng mit dem „Migrantendasein“ der einzelnen Mitglieder zusammenhängen und dass die Bewältigungsversuche der Eltern oftmals die Problemlagen reproduzieren. Unter diesen Bedingungen müssen die Jugendlichen handlungsfähig werden, was, so Baros, die „migrationsspezifische Dimension adoleszenter Entwicklungskonflikte“ ausmacht. Da weder Eltern noch Kinder die Absichten hinter dem Verhalten der anderen kennen, können sie die Handlungen nicht nachvollziehen. Vielmehr sehen sie ihre eigenen Interessen bedroht und setzen deshalb alles daran, diese durchsetzen zu können. Besonders Beziehungen zu Gleichaltrigen, die ebenfalls über einen Migrationshintergrund verfügen, können dabei eine zentrale Ressource darstellen, weil dieser verdoppelten Transformationsanforderung gemeinsam begegnet werden kann (Mey & Rorato, 2010, S. 11).

2.3.2 Das Migrationsprojekt

Nicht nur die Erfahrungen der Eltern haben Einfluss auf die Kinder, sondern auch die Motive, die hinter der Migration standen. Gemäss Juhasz und Mey (2003, S. 313–314) verlassen die Eltern die Heimat vielfach in der Hoffnung auf ein besseres Leben. Auch wenn sie mit den in der Schweiz erworbenen finanziellen Mitteln in ihrer Heimat vielleicht tatsächlich einen sozialen Aufstieg vollziehen könnten, so reicht es in der neuen Heimat häufig nicht aus, eine höhere soziale Position einzunehmen. Die Aufgabe wird den Kindern übertragen, die dabei häufig auf sich alleine gestellt sind, da die Eltern ihnen aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen, fehlender Schulbildung oder Sprachkenntnisse keine Unterstützung bieten können (King, 2009, S. 41). Die Eltern interessieren sich für das Verhalten der Kinder in der Schule, übernehmen jedoch häufiger eine kontrollierende als eine helfende Funktion (Fibbi et al., 2015, S. 140). Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund haben das Bestreben nach einer höheren sozialen Position verinnerlicht, die Erwartung der Eltern wird zu einem Ziel, das viele auch erreichen. Die Jugendlichen der zweiten Generation werden deshalb von Juhasz und Mey (2003, S. 314) als „Pioniere“ bezeichnet. Sie sind die ersten Familienmitglieder, die in der Schweiz

zur Welt kamen und aufgewachsen sind, und da es den meisten von ihnen gelingt, im Vergleich zur Position ihrer Eltern sozial aufzusteigen, sind sie auch die ersten, die diesen Aufstieg vollziehen. In diesem Sinne gibt es keinen Weg, der für sie vorgebahnt wurde und den sie gehen müssen. Durch den sozialen Aufstieg verschaffen sich die Kinder neue Möglichkeiten, entdecken neue Lebensstile und es kann eine Distanz zum Herkunftsmilieu entstehen. Dies zeigt sich vor allem auch durch den Wechsel der Peergroup. Jugendliche, die sozial aufsteigen, orientieren sich am Zielmilieu und ihnen wird die Zugehörigkeit zur Herkunftsgruppe verwehrt. Daraus resultieren Konflikte, die auf Veränderungen der sozialen Position zurückzuführen sind und nicht, wie häufig behauptet, auf kulturelle Ursachen (Juhász und Mey, 2003, S. 315–316). Des Weiteren kann es zu einer Herausforderung werden, zwischen den Erwartungen der Eltern auf der einen Seite und der grossen Offenheit der noch nicht vorgebahnten Wege auf der anderen Seite seinen eigenen Weg zu finden. Es ist möglich, dass sich die Jugendlichen dafür von den Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die schulische und berufliche Zukunft und den damit verbundenen Bildungsaufstieg für die Familie abgrenzen müssen (King, 2009, S. 28). Sowohl der Wunsch nach sozialem Aufstieg, als auch die Distanzierung zu den Bildungserwartungen der Eltern kann zu Schuldgefühlen führen. Einerseits, weil dadurch die Lebensweise der Eltern abgewertet wird und andererseits, weil die Eltern die Mühen der Migration häufig nur deshalb auf sich genommen haben (King, 2016, S. 988).

2.3.3 Die Frage der Zugehörigkeit

Durch den angesprochenen sozialen Aufstieg können Fragen der Zugehörigkeit auftauchen. Woher kommt man und wohin will man? Fragen, die für Jugendliche mit Migrationshintergrund generell von besonderer Bedeutung sind. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben somit die schwierige Aufgabe einer „Positionierung in zwei Richtungen“. Sie müssen sich einerseits gegenüber der Gesellschaft des Ankunftslandes, andererseits aber auch gegenüber der Generation ihrer Eltern und deren Erfahrungen positionieren (Apitzsch 2003, zitiert nach King & Koller, 2009, S. 16). Die Herausforderung der Adoleszenten hat somit nichts mit der Adoleszenz an sich zu tun, sondern vielmehr mit dem Zwang zu einer eindeutigen Positionierung, weil in unserer Gesellschaft eine mononationale und monokulturelle Perspektive vorherrscht (Klein-Zimmer, 2013, S. 193). Eine beinahe unmögliche Aufgabe, da sie im Ankunftsland auch bei noch so grosser Anstrengung als Ausländer oder Ausländerin wahrgenommen werden, obwohl sie ihr gesamtes Leben an diesem Ort verbracht haben (King, 2016, S. 987). Trotzdem wird die Positionierung verlangt: Wollen sich die Jugendlichen in die teilweise abweisende Gesellschaft des Ankunftslandes integrieren und sich dadurch von den Eltern distanzieren oder sich den Eltern zuwenden und sich von der Ankunfts-gesellschaft distanzieren? Es entsteht ein Loyalitätskonflikt, der entweder darin endet, dass die Kindheit entwertet oder auf die eigene Autonomie verzichtet wird (Geisen, 2007, S. 40). Konflikte der Zugehörigkeit können durch

sogenannte „Weggefährten“ relativiert werden. Das sind Bezugspersonen, häufig Gleichaltrige wie z. B. ein Geschwister oder eine Freundin, die einen ähnlichen Weg im sozialen Raum bestreiten und die Jugendlichen darin bestärken können, den eingeschlagenen Weg weiter zu gehen (Juhasz & Mey, 2003, S. 316).

Im Gegensatz zur gängigen Perspektive des „ganz oder gar nicht“ konnte Klein-Zimmer (2013, S. 194) aufzeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Zugehörigkeiten hybrid konstruieren, wobei sowohl „nationalstaatliche Grenzen über Zugehörigkeitspraxen transzendiert“ als auch „unsichtbare Grenzen re-imaginiert“ werden. Sie geht davon aus, dass diese Fähigkeiten eng mit der elterlichen Migrationsgeschichte und der Auseinandersetzung damit zusammenhängen. Aufbauend auf der Herkunfts- und der Ankunftsgesellschaft kreieren die Jugendliche verschiedene Identitäten, was aber nicht bedeutet, dass sie sich nicht auch anpassen (Klein-Zimmer, 2013, S. 195–197). Auch Fibbi et al. (2015, S. 212) konnten in ihrer Studie zeigen, dass die Jugendlichen der zweiten Generation ihre eigenen Narrative über ihre Identität zusammenstellen, indem sie verschiedenste Quellen der Identifikationen kombinieren, teilweise auch solche, die sich widersprechen. Sie identifizieren sich sowohl mit dem Herkunftsland der Eltern als auch mit dem Ankunftsland. Dabei können Differenzenerfahrungen zwischen Familie und Umwelt entstehen. Diese können durch die Migrationserfahrung gesteigert werden, müssen aber nicht automatisch problematisch sein. Sicher ist jedoch, dass die Bewältigung massgeblich von gesellschaftlichen Strukturen und den vorhandenen Ressourcen abhängt (King & Koller, 2008, S. 18).

2.4 Soziale Ungleichheit

Oben angesprochene Beispiele, wie die Ausgrenzungserfahrungen im Ankunftsland oder mangelnde Unterstützung durch die Eltern bei der Ausbildung, zeigen: Kinder mit Migrationshintergrund treffen im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund auf ungleiche Bedingungen und verfügen über ungleiche Ressourcen. Man spricht in diesem Fall von sozialer Ungleichheit:

Soziale Ungleichheit im weiteren Sinne liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zuganges zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden. (Kreckel, 2004, S. 17)

Das heisst also, dass Ressourcen ungleich verteilt sind und der Zugang dazu nicht für alle Menschen gleich ist (Lutz, 2017, S. 21). Sogenannte Struktur- oder Differenzkategorien be-

stimmen entsprechend auch das menschliche Handeln und Denken. Der Mensch wird in Kategorien eingeteilt, teilt sich aber auch selber in solche ein und bewegt sich zusätzlich in Institutionen und in einer Gesellschaft, die ihrerseits durch Kategorien geprägt sind. Die historisch und kulturell bedingten Kategorien bringen Erwartungen an das Verhalten einer Person mit sich und entscheiden über Zugehörigkeits- oder Ausschlussprozesse. Es entstehen Klassifikationssysteme, wie bspw. Geschlechterrollen *Mann – Frau* oder Bildungstypen *gebildet – ungebildet*, die eine ungleiche Verteilung sozialer und gesellschaftlicher Ressourcen ermöglichen, bedingen und aufrechterhalten. Sie produzieren und reproduzieren damit soziale Ungleichheit (Amelina, 2017, S. 78–79). Das Individuum stellt dabei die Kreuzung dar, wo sich die unterschiedlichen Kategorien wie etwa die des Geschlechts, der Ethnizität, der Bildung oder des Alters überlagern (Fraser, 2003, zitiert nach Lutz, 2017, S. 23–24) und so zu sozialer Ungleichheit und Diskriminierung führen. In diesem Zusammenhang soll das Konzept der Intersektionalität erwähnt sein, welches eine produktive Ergänzung zum Konzept der sozialen Ungleichheit darstellt, weil der Blick dafür eröffnet wird, „dass jeweils verschiedene Prozesse der Ungleichheitsgenese in ihrem Zusammenwirken analysiert werden müssen, da sich strukturelle Ungleichheiten nicht linear addieren“ (von Alemann, 2022, S. 32).

2.4.1 Intersektionalität

Hervorgegangen aus politischen Bewegungen (z. B. dem Black Feminism) in den 1960ern und 1970ern (Nef & Streckeisen, 2019, S. 8–9), wurde der Begriff der Intersektionalität erstmals 1989 von Kimberlé Crenshaw, einer afroamerikanischen Juristin, verwendet (Lenz, 2010, S. 158). Sinnbildlich nutzte Crenshaw die Strassenkreuzung (engl.: intersection), um verschiedene Formen der Diskriminierung darzustellen, die auf ein Individuum, konkret auf eine schwarze Frau, wirken können. Als Auslöser dienten mehrere Gerichtsfälle, die von Crenshaw analysiert worden waren. Sie stellte fest, dass schwarze Frauen in allen Verfahren entweder aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer Rasse diskriminiert wurden. Eine gleichzeitige Diskriminierung beider Aspekte wurde ausgeblendet (Crenshaw, 2010, S. 36). Demnach dürfen die verschiedenen Differenzkategorien, teils augenscheinlich, teils versteckt, nicht isoliert betrachtet werden. Ebenso wenig können sie einfach addiert werden. Die Kategorien entfalten beim Zusammentreffen eine spezifische Wirkung und verschränken sich ineinander (Bronner & Paulus, 2021, S. 80–81).

Die Debatte zur Intersektionalität wurde seit 1989 weitergeführt. Winker und Degele (2009) entwickelten daraus den intersektionalen Mehrebenenansatz, der nicht nur die von ihnen bestimmten vier Kategorien (Geschlecht, Klasse, Ethnizität und Körper) und deren Wechselwirkungen in den Blick nimmt, sondern diese in einem grösseren Kontext einbettet. Dafür nennen

sie drei Ebenen innerhalb von kapitalistisch organisierten Gesellschaften, namentlich die Subjekt-, die Struktur- und die Symbolebene, durch welche die Kategorien beeinflusst, produziert und aufrechterhalten werden (Winker & Degele, 2009, S. 25): Auf der Subjektebene stehen das Individuum und seine Identitätsbildung im Zentrum. Sie umfasst persönliche Orientierungen, Handlungen und Lebensstile. Indem wir uns von Mitmenschen abgrenzen können, werden eigene Unsicherheiten minimiert und unsere soziale Position gestärkt. Gleichzeitig fühlen wir uns sicherer, wenn wir uns mit anderen, gleichgesinnten zusammenschließen können. In der Folge erhalten die Subjekte die Differenzierungsprozesse zwischen den Kategorien, den geltenden Herrschaftssystemen aber auch die herrschenden Wert- und Normvorstellungen aufrecht (Winker & Degele, 2009, S. 61). Der Strukturebene liegen staatliche sowie ökonomische Strukturen und Gesetze zu Grunde. Es geht also hauptsächlich darum, welche individuellen Möglichkeiten oder Benachteiligungen aufgrund der herrschenden Verhältnisse existieren, um einer Erwerbsarbeit nachzugehen und am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (Winker & Degele, 2009, S. 27–30). Die Symbolebene beinhaltet die Werte, Normen, Bilder und Symbole, die uns gesellschaftliche Normalität und Andersartigkeit vermitteln und die das menschliche Handeln prägen. Eine intersektionale Perspektive ist deshalb nur vollständig, wenn auch diese Wert- und Normvorstellung sowie Stereotype in den Fokus genommen und herausgearbeitet werden können (Winker & Degele, 2009, S. 54). Abbildung 2 zeigt die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen und den Kategorien.

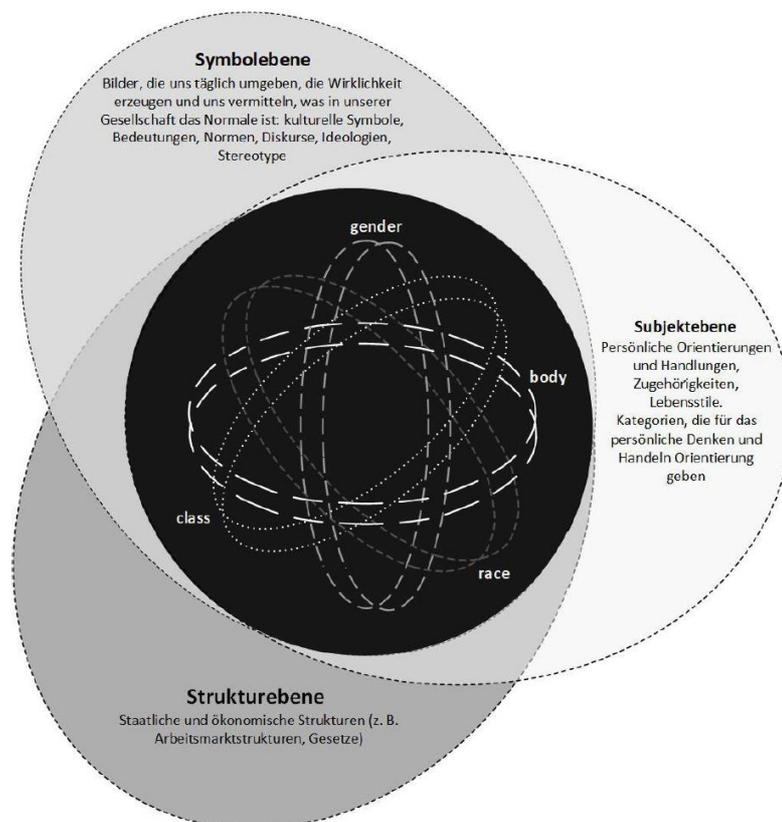


Abbildung 2. Die Wechselwirkungen zwischen den Kategorien und den Ebenen

Quelle: Bronner & Paulus, 2021, S. 83

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Ebenen miteinander verwoben sind und dass die Betrachtung der Kategorien alleine nicht ausreicht, da diese durch die verschiedenen Ebenen geprägt werden. Auch die Position von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird demnach durch die verschiedenen Ebenen beeinflusst, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

2.4.2 Adoleszenz, Migration und soziale Ungleichheit

Die Adoleszenz unterliegt hochgradig dem Einfluss von gesellschaftlich strukturierten Bedingungen, die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse hervorbringen und reproduzieren. Einerseits beinhaltet das gesellschaftliche Konstrukt der Adoleszenz gemäss King und Koller (2009, S. 14) Vorstellungen und Erwartungen von Erwachsenen darüber, welche Aufgaben die Jugendlichen zu bewältigen haben, um die Phase der Adoleszenz zu beenden und sich Zugehörigkeit in der Erwachsenenwelt zu verschaffen. Dies führt zu einem Machtungleichgewicht zwischen den Generationen. Die Erwachsenen geben vor, was die Jugendlichen erfüllen müssen, um in die Erwachsenenwelt eintreten zu können. Sie entscheiden somit über Ein- oder Ausschluss. Dabei werden sie zusätzlich von Geschlechter- und Klassenverhältnissen beeinflusst. Andererseits sieht der oben erwähnte Möglichkeitsraum, als der die Adoleszenz gesehen werden kann, nicht für alle gleich aus. Soziale und gesellschaftliche Bedingungen geben den Grundriss vor und können, je nach sozialer Position der jugendlichen Person, zu mehr oder weniger Einschränkungen führen (Mey & Rorato, 2010, S. 10). Es kann also nicht einfach frei experimentiert und ausprobiert werden, weil z. B. die Schulordnung, das Generationenverhältnis oder der Verhaltenskodex innerhalb der Peergroup zu ebensolchen Einschränkungen führen (Mecherli & Hoffarth, 2009, S. 243). Aufgrund der Herkunft ist die Position von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im sozialen Raum besonders, wodurch in der Adoleszenzphase zusätzliche Herausforderungen auftreten können: „Das adoleszente Suchen nach Neuem, die Gestaltung tragfähiger Selbst- und Weltbezüge ist eingebunden in soziale Verhältnisse, in denen nicht nur Kapitalien, sondern auch soziale Anerkennung ungleich verteilt und vielfache Mechanismen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit am Wirken sind“ (Mey & Rorato, 2010, S. 14). King (2009, S. 42) fasst zusammen und identifiziert gesellschaftliche Rahmenbedingungen, strukturelle Bedingungen der Institution Schule, den Durchlässigkeitsgrad des Bildungssystems sowie die Beziehungen zwischen den Generationen und den Geschlechtern als die Bereiche, die einen massiven Einfluss auf die Adoleszenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben.

2.5 Exkurs: Die kosovarische Diaspora in der Schweiz

Die Geschichte der Migration der albanisch-sprechenden Bevölkerung in die Schweiz reicht bis in die Mitte der 1960er-Jahre zurück. Damals migrierten hauptsächlich unqualifizierte männliche Gastarbeiter aus dem ehemaligen Jugoslawien, um der schlechten wirtschaftlichen Lage in ihrer Heimat zu entkommen. In den 1980er-Jahren folgte eine zweite Welle der Migration. Erneut waren es vor allem Männer, die in der Schweiz Beschäftigung im Bau-, Landwirtschafts- oder Industriesektor fanden. Die Gastarbeiter hatten temporäre Aufenthaltsbewilligungen und hatten erst nach mehreren Jahren in der Schweiz die Möglichkeit, einen Antrag auf Familienzusammenführung zu stellen (Iseni, 2013, S. 229). Bis anfangs der 1990er-Jahre waren die saisonalen Gastarbeiter und ihre Familien gerngesehene und wichtige Arbeitskräfte für die Schweizer Wirtschaft. Mit der Einführung des sogenannten Drei-Kreise-Modells wurde die Arbeitsmigration in die Schweiz jedoch massiv beschränkt (Amman Dula, 2019, S. 12). Dabei handelt es sich um ein Modell, das 1991 vom Bundesrat entworfen worden war. Es gab Auskunft darüber, aus welchen Staaten und unter welchen Bedingungen ausländische Arbeitskräfte rekrutiert werden durften. Osteuropäische Staatsangehörige fielen unter den zweiten Kreis, aus dem nur noch begrenzt Arbeitskräfte rekrutiert werden durften (EKR, 1996, S. 1–2). Trotzdem erfolgte zu jener Zeit die dritte und stärkste Migrationswelle. Einerseits, weil der saisonale Status von langjährigen Gastarbeitern zu permanenten Aufenthaltsbewilligungen umgewandelt wurde, was zu einem rasanten Anstieg von Familienzusammenführungen führte. Andererseits, weil die Balkankriege jener Jahre tausende Menschen zur Flucht zwangen, die unter anderem in der Schweiz Asyl beantragten, wodurch die gesetzlichen Bestimmungen des Drei-Kreise-Modells nicht greifen konnten (Amman Dula, 2019, S. 12). Mit der rasanten Zunahme von Einwanderungen aus dem Kosovo ging ein zunehmend negativer Diskurs in der Öffentlichkeit einher. Politische Entscheide wie bspw. das obengenannte Drei-Kreise-Modell, negative Haltungen gegenüber Asylsuchenden, schwache wirtschaftliche Positionen der Kosovoalbanerinnen und Kosovoalbaner und weitere Phänomene der 1990er-Jahre wie etwa die Drogenkrise verstärkten das negative Bild der einst wenig wahrgenommenen, aber gerngesehenen Gastarbeiter. Ein Ruf, der vor allem auch durch die einseitige mediale Berichterstattung bis heute besteht. Insbesondere junge Kosovaren werden stereotypisiert und mit Kriminalität und Gewalt assoziiert. Auch junge Kosovarinnen haben zuweilen mit Vorurteilen zu kämpfen, da sie oftmals als Opfer patriarchaler und islamischer Strukturen gesehen werden, denen ein unabhängiges Leben abgesprochen wird. Unabhängig ob weiblich oder männlich führen diese Art von Vorurteilen zu Herausforderungen für die Betroffenen, etwa bei der Lehrstellen- oder Jobsuche (Burri Sharani et al., 2010, S. 41–42). Tatsächlich war die Gesellschaft im Kosovo lange Zeit so strukturiert, dass Männer die dominante und Frauen die untergeordnete Rolle eingenommen haben. Die Grossfamilie war die gängige Form des Zu-

sammenlebens und der sogenannte Kanun, eine Art Moralkodex, stellte „den zentralen Bezugsrahmen für das Leben und Praktizieren albanischer Traditionen“ dar. Während der Zeit der Sozialistischen, Föderativen Republik Jugoslawien (1945–1991) verloren sowohl der Kanun als auch die Grossfamilie an Bedeutung, wodurch auch die bisherigen Rollenverteilungen innerhalb der Familien aufgeweicht wurden. Heute kann, wie bei vielen anderen Gruppen mit Migrationshintergrund, beobachtet werden, dass die Tradition für in der Schweiz lebende Kosovarinnen und Kosovaren einen höheren Stellenwert hat als für diejenigen, die im Kosovo leben. Obwohl die Grossfamilie an Stellenwert verloren hat, wird der Begriff Familie von Personen aus dem Kosovo viel weiter gefasst als von der Schweizer Bevölkerung, indem auch weit entfernte Verwandte ebenfalls zum nahen Familienumfeld gezählt werden (Burri Sharani et al., 2010, S. 82–85).

Zuverlässige statistische Aussagen über die Anzahl der albanisch-sprechenden Gemeinschaft können erst seit einigen Jahren gemacht werden. Die Schweizer Statistik hat die Einwanderungen aus dem Kosovo lange Zeit nicht spezifisch erfasst, weshalb der Anteil der kosovarischen Bevölkerung innerhalb der Zuwanderungen aus dem damaligen Jugoslawien nur geschätzt werden konnte (Iseni, 2013, S. 229–230). Sicher ist, dass seit dem Kriegsende die Asylmigration nicht mehr möglich ist, und da der Kosovo, ebenso wie viele Länder Ex-Jugoslawiens, nicht der europäischen Union angehört, eine vereinfachte Migration aufgrund der Personenfreizügigkeit nicht möglich ist (Amman Dula, 2019, S. 12). Dies hat zu einem starken Rückgang der Zuwanderungen geführt, nicht aber zu einer Stagnation. Die Einwanderung hält nach wie vor bis heute an (Burri Sharani et al., 2010, S. 32). Aus dem Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund vom Bundesamt für Statistik (2017, S. 14–23) geht hervor, dass Staatsangehörige aus dem Kosovo heute nach italienischen, deutschen, französischen und portugiesischen Ausländerinnen und Ausländern die grösste Gemeinschaft der dauerhaft in der Schweiz lebenden Ausländerinnen und Ausländer darstellen. Die grösste Altersgruppe bilden dabei die unter 15-Jährigen.

3 Methodisches Vorgehen

Sowohl für die Datenerhebung als auch für die -auswertung gibt es verschiedene Methoden, die sich in den Sozialwissenschaften etabliert haben. Für die vorliegende Arbeit wurde mit qualitativen Forschungsmethoden gearbeitet, um die Lebenswelt und die Lebenszusammenhänge junger Frauen aus dem Kosovo, die der zweiten Generation angehören und in der Schweiz leben, zu erforschen. Qualitative Forschung folgt einer induktiven Logik mit dem Ziel, „die untersuchten Fälle theoretisch zu repräsentieren“ und durch ein analytisches Vorgehen die Zusammenhänge, die zwischen den Einzelfällen bestehen, aufzudecken und darzustellen (Hermanns, 1992, S. 114). Das methodische Vorgehen ist von der Forschungsfrage abhängig. Gemäss Strübing (2013, S. 20) zeichnet sich qualitative Forschung nämlich dadurch aus, dass nach „dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit“ gearbeitet wird. Das Problem oder die Forschungsfrage stellt somit die Ausgangslage dar, die entweder mithilfe von passenden oder von neu entwickelten Methoden bearbeitet werden soll. Als Ergebnis sollen so empirisch begründete Antworten auf die Forschungsfrage generiert werden. Nachfolgend wird erläutert, mit welchen Methoden die Daten erhoben, verarbeitet und ausgewertet wurden und welche forschungsethischen Herausforderungen sich gestellt haben.

3.1 Datenerhebung

Wichtig für die Erhebung von qualitativen Daten ist „das Prinzip der Offenheit“ (Strübing, 2013, S. 20). Im Gegensatz zu quantitativer Forschung werden keine zuvor gefertigten Annahmen überprüft. Die Forschenden gehen offen in den Prozess rein und lassen sich überraschen. Durch die Datenerhebung sollen neue Erkenntnisse gewonnen werden und zwar auch solche, die nicht vermutet wurden: „Wir wollen im empirischen Feld auf Phänomene aufmerksam werden und im Detail verstehen lernen, deren Existenz wir zuvor nicht einmal geahnt hatten.“ (Strübing, 2013, S. 20). Nach Mey (2017, S. 198–199) bieten sich autobiografische Narrative dafür an, die subjektiven Erfahrungen, Interpretationen und Strategien der interviewten Personen reflektieren zu können. Ich entscheide mich deshalb für das narrative Interview.

3.1.1 Das narrative Interview

Das narrative Interview ist eine spezielle Form des qualitativen Interviews, das in den 1970er-Jahren von Fritz Schütze entwickelt wurde (Strübing, 2013, S. 98). Gemäss Hermanns (1992, S. 120) wird zu Beginn des narrativen Interviews eine Einstiegsfrage gestellt, die es der befragten Person ermöglichen soll, ihre Geschichte zu erzählen. Es wird also nicht direkt nach Inhalten gefragt, die zur Beantwortung der Fragestellung dienen. Nach der Einstiegsfrage ist

die Person, die das Interview führt, angehalten, den Erzählfluss nicht zu unterbrechen, vielmehr soll versucht werden, „die Geschichte aus den Augen des anderen zu verstehen“. Dadurch wird eine Erzählung ermöglicht, die in die Vergangenheit der Interviewpartnerinnen und -partner zurückreicht und so „etwas über die Gewordenheit des Informanten“ preisgibt (Brüsemester, 2008, S. 106). Wird nicht nach dem gesamten Leben, sondern nach einem bestimmten Abschnitt gefragt, muss die Einstiegsfrage entsprechend gestellt werden. Dies hat zur Folge, dass die befragten Personen stärker angeleitet werden und entsprechend weniger frei ihre Schwerpunkte setzen können. Eine Einschränkung, die es im weiteren Prozess zu reflektieren gilt (Strübing, 2013, S. 100).

Interviewende müssen bei jugendlichen Interviewpartnerinnen und -partner etwas mehr Unterstützung bieten. Für ein gelingendes Interview muss eine offene Gesprächsführung durchgehend eingehalten werden. Den Jugendlichen kann zugetraut werden, dass sie über ausreichend Kompetenzen verfügen, das Gespräch zu führen und die richtigen und für sie relevanten Themen anzusprechen. Erst am Ende des Interviews können vorsichtige Nachfragen zu Themenbereichen gestellt werden, die von den Jugendlichen noch nicht angesprochen worden sind. Mit „erzählgenerierenden Nachfragen“ werden die Interviewten in ihrem Erinnerungsprozess unterstützt und dazu motiviert, detailreicher zu erzählen (Rosenthal, Köttig, Witte & Blezinger, 2006, S. 192–197). Um solche erzählgenerierenden Nachfragen auszuarbeiten, erfolgte eine vertiefte Auseinandersetzung mit der bestehenden Literatur. Neben der Einstiegsfrage entstand so ein Fragenkatalog mit möglichen Themenbereichen und Nachfragen, die deduktiv aus der bestehenden Literatur hergeleitet wurden. Ergaben sich neue Erkenntnisse aus den geführten Interviews, wurde der Fragenkatalog damit ergänzt (siehe Anhang B). Somit handelt es sich bei der Erhebungsmethode um eine Mischform aus narrativem Interview und problemzentriertem Interview. Letzteres ermöglicht es den Forschenden, die subjektive Wirklichkeit der interviewten Personen in einem interaktiven Prozess zu erschließen. Durch das zuvor erschlossene theoretische Wissen wird das Interview strukturiert und es erfolgt ein Austausch zwischen dem theoretischen Wissen der forschenden Person und dem alltagspraktischen Erfahrungswissen der befragten Person. Die individuellen Perspektiven auf ein bestimmtes Problem, hier also die Herausforderungen auf dem Weg des Erwachsenwerdens, sollen aufgedeckt werden (Witzel & Reiter, 2013, S. 4–13). Narrative und problemzentrierte Interviews verfolgen somit ähnliche Ziele und lassen sich deshalb auch gut kombinieren, insbesondere wenn es sich bei den interviewten Personen um Jugendliche handelt, die, wie oben schon erwähnt, zur Anregung des Erinnerungsprozesses auf Nachfragen angewiesen sind.

3.1.2 Expert:inneninterviews

Um eine zusätzliche Perspektive zu jener der Jugendlichen zu erhalten, wurden vier Expert:inneninterviews geführt. Diese sollen einen ergänzenden Beitrag leisten und den sozialarbeiterischen Blick schärfen. Grundsätzlich handelt es sich bei dieser Interviewform um ein Leitfadenterview. Ausschlaggebend, dass es zu einem Expert:inneninterview wird, sind die ausgewählten Personen und deren Positionen. Experten und Expertinnen stellen dabei nicht nur Angehörige von gewissen Berufsgruppen da, sondern ganz allgemein Personen, die über ein spezifisches Wissen in einem Bereich verfügen, welches anderen Menschen nicht einfach zur Verfügung steht. In gewisser Weise, so Nagel und Meuser (2001, zitiert nach Strübing, 2013, S. 96), sind es die forschenden Personen, die ihrem Gegenüber den Expertisenstatus verleihen. Der sogenannte Leitfaden stellt eine Art systematisches Drehbuch dar, in dem der Ablauf und die Gestaltung des Interviews vorab festgelegt werden. Dabei gilt das Prinzip, „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“, d. h., dass die Richtung des Interviews trotz einer gewissen Offenheit gesteuert wird (Helfferich, 2019, S. 669–670). Dieser Leitfaden wurde aufbauend auf Erkenntnissen aus der Literatur, die im Kapitel 2 dargelegt wurden, erstellt und bei neuen Erkenntnissen aus bereits geführten Interviews laufend ergänzt. Die finale Version befindet sich im Anhang C.

3.2 Sampling, Auswahlkriterien und Zugang zu den Interviewpartnerinnen

Für die Interviews wurden junge Frauen im Alter von ca. 18 bis 25 Jahren gesucht, die im Kanton Aargau leben und deren Muttersprache Albanisch ist. Weiter war entscheidend, dass sie der zweiten Generation angehören, was, wie eingangs schon erläutert, bedeutet, dass sie in der Schweiz geboren worden oder als Kleinkind in die Schweiz eingewandert sind. Ihre Eltern sind nicht oder nur teilweise in der Schweiz aufgewachsen. Da Beginn und Ende der Adoleszenz nicht eindeutig bestimmt werden können, erfolgte die Alterseingrenzung aufgrund der Überlegung, dass die Interviewpartnerinnen in diesem Alter vermutlich bereits auf gewisse Erfahrungen in Bezug auf ihre Adoleszenz zurückblicken können und demnach auch schon gewisse Strategien in Bezug auf Herausforderungen entwickeln konnten. Die regionale Eingrenzung lässt sich dadurch begründen, dass das schweizerische Schulsystem kantonal geregelt ist und das System im Kanton Aargau schweizweit einzigartig ist (EDK, n.d.a). Nach sechs Primarschuljahren, die sich nicht von jenen in den anderen Kantonen unterscheiden, treten die Schülerinnen und Schüler, je nach Notenschnitt, in die Real-, die Sekundar- oder die Bezirksschule über (Kanton Aargau, 2022a). Die Bezirksschule stellt dabei das höchste Leistungsniveau dar und ermöglicht als einzige Schulstufe den direkten Übertritt an eine Mittelschule wie z. B. das Gymnasium oder die Fachmittelschule (Kanton Aargau, 2022b). Im Anhang A findet sich eine ausführliche Darstellung des Bildungssystems im Kanton Aargau.

Zugang zu den Interviewpartnerinnen erfolgte über mein Netzwerk als Schulsozialarbeiterin im Kanton Aargau. Durch die Vernetzung mit Schulsozialarbeitenden, Jugendarbeitenden und Lehrpersonen konnte der Kontakt zu verschiedenen jungen Frauen hergestellt werden, die mich wiederum mit weiteren jungen Frauen kosovarischer Herkunft vernetzten. Gleichzeitig wurden Albanisch sprechende Schlüsselpersonen der Stadt Aarau angefragt. Dabei handelt es sich um Personen mit Migrationshintergrund, die sich im Auftrag der regionalen Integrationsfachstelle freiwillig als Vermittelnde engagieren und so eine zentrale Verbindung zwischen öffentlichen Institutionen und ihrer Migrationsbevölkerung darstellen (Stadt Aarau, n.d.). Über diese Zugänge liessen sich schlussendlich fünf junge Frauen für ein Interview gewinnen, die nachfolgend mithilfe von kurzen Portraits vorgestellt werden.

3.2.1 Portraits der Interviewpartnerinnen

Sanja

Sanja ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt und besucht das zweite Jahr der Fachmittelschule (FMS) mit dem Fächerschwerpunkt Gesundheit und Naturwissenschaften. Sie will sich später für einen Studiengang im Bereich der Medizin einschreiben, ihr genaues Berufsziel kennt sie aber noch nicht. Gemeinsam mit ihren Eltern und ihrer sechs Jahre jüngeren Schwester lebt Sanja seit der Geburt in einer Blockwohnung, die sich nach ihren Angaben „in einer ärmeren Gegend“ einer Stadt im Kanton Aargau befindet. Der Vater migrierte 1993 als junger Mann aus dem Kosovo in die Schweiz, die Mutter ebenfalls als junge Erwachsene kurz nach Kriegsende anfangs der 2000er. Ihr Vater arbeitet in einer Fabrik. Sanja erinnert sich, dass er in der Vergangenheit enorm viel arbeitete, teilweise auch an zwei Orten gleichzeitig. Die Mutter übernimmt die Kinderbetreuung und kümmert sich um den Haushalt. An die Schulzeit denkt Sanja nur ungern zurück. Im Kindergarten hatte sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse kaum Zugang zu Gleichaltrigen und in der Oberstufe wurde sie während drei Jahren massiv gemobbt. Erst durch die Unterstützung einer Psychologin verbesserte sich die Situation etwas. Bis heute belasten sie diese Erlebnisse sehr.

Jasmin

Jasmin ist zum Interviewzeitpunkt 21 Jahre alt und lebt seit jeher gemeinsam mit ihren Eltern und ihrem 13-jährigen Bruder in einer Kleinstadt im Kanton Aargau. Sie arbeitet für eine Immobilienfirma in der Zürcher Agglomeration. Ihre Ausbildung hat sie im Sommer 2021 abgeschlossen und befindet sich jetzt bereits in ihrer ersten Weiterbildung. Jasmin ist eine zielstrebige Person, die klare Vorstellung von ihrer Zukunft hat. Sie möchte selbst gerne ein eigenes Immobiliengeschäft führen, idealerweise gemeinsam mit ihrem zukünftigen Partner. Jasmins

Mutter ist 1993 im Alter von 17 aus dem Kosovo in die Schweiz migriert, ihr Vater als erwachsener Mann kurz vor Kriegsende. Beide Eltern waren und sind berufstätig. Ihr Vater arbeitet als Chauffeur, die Mutter ist Teilzeit im Detailhandel beschäftigt und übernimmt den Hauptteil der Kinderbetreuung. Jasmin besuchte als kleines Mädchen während mehreren Jahren den Albanischunterricht und tanzt mittlerweile seit dem zwölften Altersjahr in einem albanischen Tanzverein, den sie als Ausgleich zum Arbeitsalltag schätzt.

Mia

Gemeinsam mit ihren Eltern und ihrem fünf Jahre jüngeren Bruder lebt die zum Zeitpunkt des Interviews 17-jährige Mia in einer Agglomerationsgemeinde. Sie besucht das zweite Jahr des Gymnasiums und will Primarschullehrerin werden. Die Ausbildung macht ihr Spass und fällt ihr leicht. Ihre Mutter kam kurz vor dem zehnten Geburtstag, in den 1980er-Jahren aus dem Kosovo in die Schweiz, ihr Vater 1990 als junger Erwachsener. Beide Eltern waren immer in hohen Pensen berufstätig, weshalb Mia und ihr Bruder während Jahren in der Kindertagesstätte am Arbeitsplatz der Mutter fremdbetreut wurden. Die Mutter arbeitet in der Pflege, der Vater als Kranführer. Er sei ein Arbeitstier und sie sei stolz auf ihn, da er sich in seine jetzige Position hochgearbeitet habe. Von acht bis sechzehn besuchte Mia den gleichen Albanischunterricht wie Jasmin. Durch sie kam sie auch in den selben albanischen Tanzverein, in dem sie nun seit rund drei Jahren aktiv tanzt. Mia ist ihren Eltern sehr dankbar, dass sie ihr die Ausbildung ermöglichen und versuchen, ihr auch sonst jeden Wunsch zu ermöglichen.

Nina

Nina ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt und hat vor Kurzem die letzten Lehrabschlussprüfungen hinter sich gebracht. Sie ist zuversichtlich, dass sie ihre Lehre als medizinische Praxisassistentin erfolgreich abschliessen wird. Zusammen mit ihren Eltern und ihrem 19-jährigen Bruder wohnt sie in einer ländlichen Gegend des Kantons Aargau. Ihre zwei Jahre ältere Schwester ist bereits verheiratet und wohnt gemeinsam mit ihrem Ehemann in einer anderen Ortschaft. Beide Eltern sind im Erwachsenenalter aus dem Kosovo migriert. Die Mutter wanderte 1996, vier Jahre nach Ninas Vater, in die Schweiz ein. Er ist zu 100 % als Logistiker beschäftigt, die Mutter arbeitet Teilzeit im Detailhandel. Nina besuchte die 1. Klasse an einer albanischen Schule und wechselte nachher an die öffentliche Schule. Ihre Eltern hatten hohe Erwartungen an ihre schulische Leistungen und Nina war sehr stolz, als ihr am Ende der Schulzeit der Wechsel aus der Real- in die Sekundarschule gelang. Wie ihre Zukunft aussehen wird, weiss sie noch nicht. Bisher war ihr einziges Ziel der erfolgreiche Abschluss der Ausbildung und darüber, was nachher kommt, hat sie sich noch gar keine Gedanken gemacht.

Melissa

Die 19-jährige Melissa hat wenige Tage vor dem Interviewzeitpunkt erfahren, dass sie ihre Lehrabschlussprüfung als Fachfrau Gesundheit bestanden hat. Sie freut sich sehr darüber, weil sie damit die Erwartungen der Eltern erfüllt hat und nun endlich machen darf, wovon sie Lust hat. Ihre Eltern hätten ihr immer gesagt, dass die Bildung an erster Stelle stehe und sie zuerst ihre Ausbildung abzuschliessen habe. Melissa ist die älteste von drei Kindern, sowohl ihre Schwester als auch ihr Bruder befinden sich noch in der Volksschule. Melissas Eltern sind als Erwachsene aus dem Kosovo in die Schweiz migriert, 1999 der Vater und 2002 dann die Mutter. Ihr Vater arbeitet als Logistiker, die Mutter kümmert sich um Familie und Haushalt. Aufgrund mangelnder Sprach- und Systemkenntnisse der Eltern muss Melissa den „Papierkram“ der Eltern erledigen oder sie zu Schulgesprächen der Geschwister begleiten. Vor bald zwei Jahren ist Melissa aus dem elterlichen Zuhause ausgezogen und lebt seither gemeinsam mit ihrem deutschen Freund an der Grenze zum Kanton Solothurn. Die Beziehung wurde lange Zeit vor den Eltern, vor allem aber vor dem Vater, geheim gehalten.

3.2.2 Expertinnen

Neben der Perspektive von Direktbetroffenen wollte ich zudem eine Aussenperspektive erschliessen, um ein möglichst umfassendes Bild der Lebenslage zu erhalten. Dafür fragte ich mein Netzwerk und die Schlüsselpersonen der Stadt Aarau nicht nur nach möglichen Kontakten an, sondern auch, ob sie sich vorstellen könnten, als Expertin oder Experte interviewt zu werden. Sie alle haben wie ich entweder im beruflichen, im freiwilligen und/oder im privaten Kontext selbst mit den jungen Frauen zu tun. Vier der vermittelnden Fachpersonen konnten für ein Interview gewonnen werden. Es sind vier Frauen, die teilweise selbst Wurzeln im Kosovo oder in Albanien haben. Im Gegensatz zu den oben ausführlich vorgestellten Interviewpartnerinnen werden die Expertinnen nur anhand weniger zentraler Daten in Tabelle 1 vorgestellt, da dies zu der Kontextualisierung ausreicht.

Tabelle 1. Übersicht der Expertinnen

	Alter	Funktion	Ausbildung	Migrationshintergrund
Julia	32	Jugendarbeiterin und Schlüsselperson	Bachelor in Sozialer Arbeit	2. Generation aus dem Kosovo
Linda	35	Schlüsselperson und Bezugsperson	Detailhandelsassistentin	2. Generation aus dem Kosovo
Laila	56	Schulsozialarbeiterin	Höhere Fachschule für Soziale Arbeit	Keinen
Sarah	29	Jugendarbeiterin	Bachelor in Sozialer Arbeit	Albanischer Vater, Schweizer Mutter.

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

Die erste Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen erfolgte per SMS. Der weitere Austausch für die Terminvereinbarung fand dann auf Wunsch der Jugendlichen ausschliesslich über die Nachrichtenapp WhatsApp statt. Die Expertinnen Julia und Linda wurden per SMS angefragt, Laila und Sarah wurden persönlich angefragt. Die Interviews wurden im Zeitraum von April 2022 bis Juli 2022 durchgeführt und dauerten jeweils ein bis zwei Stunden. Angefangen wurde mit dem Interview von Sanja, gefolgt von jenem mit Jasmin. Anschliessend erfolgten die Interviews mit den Jugendlichen und den Expertinnen abwechslungsweise. Alle Interviews wurden in Person durchgeführt, wobei die Interviews mit den Jugendlichen immer in einem Café oder Restaurant ihrer Wahl stattfand. Auch das Interview mit Expertin Linda fand in einem Café statt. Die anderen drei Expertinneninterviews wurden an deren jeweiligen Arbeitsplätzen durchgeführt. Alle Interviews wurden mithilfe der iPhone-Diktierfunktion aufgenommen. Parallel dazu hielt ich handschriftlich Stichworte fest. Zu Beginn des Interviews wurden die Interviewpartnerinnen jeweils über den Zweck des Interviews aufgeklärt und gefragt, ob sie mit der Aufnahme einverstanden sind. Ihnen wurde zudem versichert, dass die Daten anonymisiert und nur im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden würden.

3.3 Aufbereitung der Daten

Bevor die erhobenen Daten ausgewertet werden konnten, mussten sie für die Analyse vorbereitet werden. Das bedeutet, dass die Interviews mit den jungen Frauen transkribiert und im gleichen Schritt anonymisiert wurden. Dafür wurde mit der Transkriptionsfunktion des Analyseprogramms MAXQDA, einer speziellen Analysesoftware für qualitative Daten, gearbeitet. Die Software kann dabei für alle Arbeitsschritte der Analyse genutzt werden, so eben auch zur Datenaufbereitung (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 2–5). Sowohl für die Anonymisierung als auch für die Transkription gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Wichtig ist nach Küsters (2009, S. 74) letztendlich, dass für alle Transkripte die gleichen Regeln angewendet werden. Für die vorliegende Arbeit wurde das Transkriptionssystem nach Kuckartz und Rädiker (2020, S. 2–3) angewendet. Die beiden Autoren haben dieses im Jahr 2008 entwickelt und inzwischen durch Ergänzungen von Dresing und Pehl (2018) erweitert. Kuckartz und Rädiker halten in ihren Regeln auch fest, wie die Anonymisierung zu erfolgen hat. Die Interviews sollen insofern anonymisiert werden, dass keine Rückschlüsse auf die interviewten Personen gemacht werden können (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 3). Die Namen der Interviewpartnerinnen wurden deshalb durch Pseudonyme ersetzt. Die ausführlichen Transkriptionsregeln können im Anhang D eingesehen werden.

Für die vier Interviews mit den Expertinnen wurden schriftliche Wortprotokolle verfasst. Auf eine Transkription wurde verzichtet, da diese Interviewmethode in erster Linie dazu dient, Informationen zu generieren. Es braucht keine Interpretation oder Rekonstruktion des Gesagten,

weshalb die Interviews auch nicht für solche Analyseschritte aufbereitet werden müssen (Strübing, 2013, S. 97). Analog zu den Namen der Jugendlichen wurden auch die Namen der Expertinnen pseudonymisiert.

3.4 Datenauswertung

Ebenso wie für die Datenerhebung, bieten sich auch für die Auswertung qualitativer Daten unterschiedliche Ansätze an. Entscheidend ist, dass die Methoden von Erhebung und Auswertung zueinander passen (Steinke, 1999, zitiert nach Küsters, 2009, S. 86). Für narrative Interviews bieten sich gemäss Strübing (2013, S. 99) verschiedene Methoden an. Grundsätzlich wäre es naheliegend, narrative Interviews mithilfe der ebenfalls von Schütze entwickelten Narrationsanalyse auszuwerten. Schliesslich handelt es sich dabei um die Analyseform, die speziell zur Verarbeitung dieser Materialsorte entwickelt wurde (Strübing, 2013, S. 161). Da die Daten in der vorliegenden Arbeit jedoch mithilfe einer Mischform aus dem narrativen und dem problemzentrierten Interview erhoben wurden, schien die Auswertung nach Schütze nicht ideal. Auch die Grounded Theory wurde ausgeschlossen, obwohl es sich dabei ebenfalls um ein gängiges Auswertungsverfahren narrativer Interviews handelt. Die Grounded-Theory-Methodologie verfolgt das Ziel, theoretische Konzepte zu entwickeln und so neue Theorien zu generieren (Strübing, 2013, S. 185). Bei der vorliegenden Fragestellung steht aber nicht die Theoriebildung im Vordergrund, sondern das Überprüfen bestehender sowie das Erlangen neuer Wissensbestände. Dafür eignen sich andere Methoden besser, bspw. die qualitative Inhaltsanalyse, die gemäss Kuckartz und Rädiker (2022, S. 39) das Material beschreibt, Zusammenhänge aufdeckt und gegebenenfalls Hypothesen und Theorien überprüft. Obwohl mit der qualitativen Inhaltsanalyse vielfach Philipp Mayring assoziiert wird, gibt es diverse weitere Vorgehensweisen in der Forschungspraxis, die sich unabhängig von Mayrings Ansatz als inhaltsanalytisch betiteln (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 37).

Die beiden Autoren Kuckartz und Rädiker (2022, S. 6) beschäftigen sich mittlerweile seit Jahren mit der qualitativen Inhaltsanalyse und haben es sich zum Ziel gemacht, „eine Anleitung für eine valide und nachvollziehbare Methode“ auszuarbeiten. Die von ihnen vorgestellte Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich zur Auswertung unterschiedlicher Daten, unter anderem auch für Daten, die mit narrativen Interviews gewonnen wurden. Wichtig ist dabei, dass die Daten eine gewisse Vergleichbarkeit aufweisen, da die Methode vom Datenvergleich lebt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 42). Zudem empfehlen die Autoren, das Datenmaterial aus narrativen Interviews zu modifizieren, das heisst, konsequent nur Passagen zu analysieren, die auch eine tatsächliche Erzählung beinhalten (Kuckartz

& Rädiker, 2022, S. 130). Aufgrund der klaren Strukturierung und der nachvollziehbaren Anleitung sowie der Eignung für das Datenmaterial, wurde für die Auswertung die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker gewählt.

3.4.1 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Gemäss den beiden Autoren zeichnet sich das qualitativ-inhaltsanalytische Verfahren dadurch aus, dass Kommunikationsinhalte systematisiert und interpretiert werden, indem bestimmte Regeln befolgt werden. Kategorien sind für jede Form der qualitativen Inhaltsanalyse zentral, so auch für inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. Wie die Kategorien gebildet werden, hängt von Forschungsfrage und -ziel ab. Letztendlich ist aber weniger entscheidend, ob die Kategorien deduktiv oder induktiv gebildet wurden. Wichtig ist vor allem, dass das gesamte Material systematisch mithilfe des entwickelten Kategoriensystems ausgewertet wird (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 70–71). Konkret wird das Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen gegliedert, die in Abbildung 1 dargestellt sind.

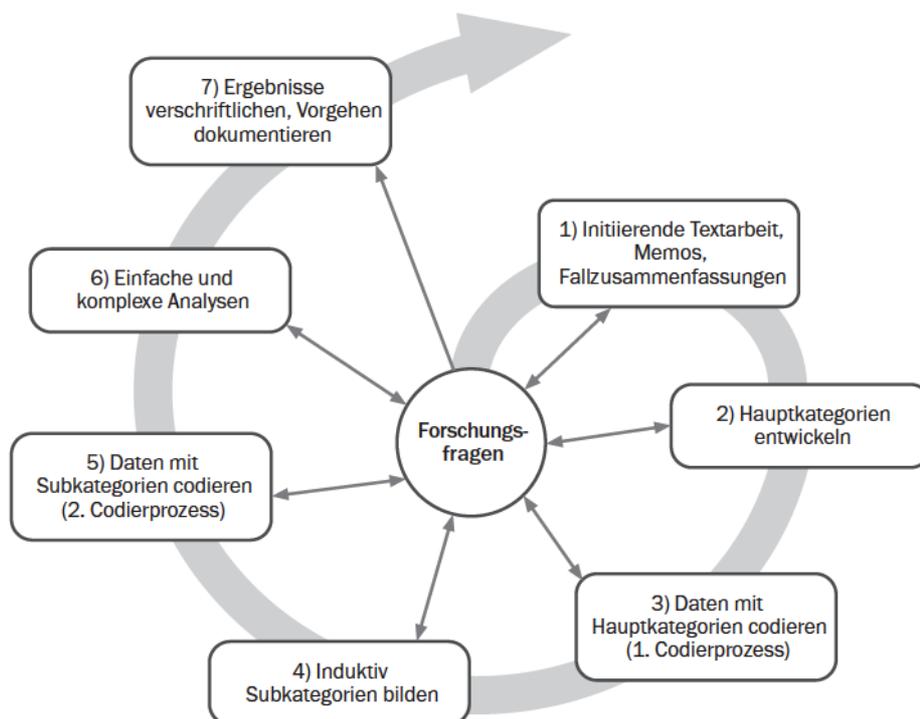


Abbildung 3. Die Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse
Quelle: Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132

In *Phase 1* erfolgt eine erste sorgfältige Auseinandersetzung mit dem Material, indem etwa der Text gelesen wird, wichtige Stellen markiert werden und erste Memos verfasst werden, falls etwas auffällt oder eine erste Auswertungsidee auftaucht. Die Autoren empfehlen ein Vorgehen ähnlich zum offenen Codieren bei der Grounded Theory. Tauchen neue Themen auf, sollen diese neben der entsprechenden Textstelle festgehalten werden. In *Phase 2* werden Hauptkategorien gebildet. Waren gewisse Themen bereits bei der Datenerhebung begleitend, so ist es naheliegend, diese auch in Form von Hauptkategorien in die Auswertung einfließen zu lassen. Zudem sollen auch neue, signifikante Themen, die sich in Phase 1 herauskristallisiert haben, als Hauptkategorie erfasst werden. Mit den entwickelten Hauptkategorien erfolgt in *Phase 3* ein erster Codierdurchlauf. Das Material wird sequenziell durchgearbeitet und die einzelnen Textstellen werden den Kategorien zugeteilt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132–134). In *Phase 4* erfolgt eine Ausdifferenzierung der Hauptkategorien, indem für diese Subkategorien gebildet werden, mithilfe derer das Material in *Phase 5* erneut codiert wird. Optional können in diesem Schritt eine sogenannte Themenmatrix entwickelt und fallbezogene thematische Zusammenfassungen verfasst werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138–147). Im Anschluss daran erfolgt die Analyse in *Phase 6*, wobei die Haupt- und Subkategorien bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse im Zentrum stehen. Es können bspw. Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien oder Verbindungen zwischen Merkmalen wie etwa Ausbildungsgrad oder Alter herausgearbeitet werden. Abgeschlossen wird der Analyseprozess in *Phase 7* mit der Verschriftlichung der Ergebnisse und der Dokumentation des Vorgehens, damit für die Leserinnen und Leser nachvollziehbar ist, wie die Ergebnisse entstanden sind (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 147–156). Für die vorliegende Arbeit wurden die sieben Phasen genau befolgt. Für die Analyse wurde, wie auch schon bei der Transkription, mit der Analysesoftware MAXQDA gearbeitet.

3.5 Forschungsethische Herausforderungen

Für jede Forschungsarbeit stellen sich forschungsethische Herausforderungen, denen es zu begegnen gilt. Nachfolgend sind die aus meiner Sicht zentralen Herausforderungen zusammengefasst, die während des gesamten Forschungsprozesses fortlaufend reflektiert werden mussten. Erstens stellt das Alter der interviewten Personen eine besondere Ausgangslage dar. Zwar wurde bereits unter 3.1.1 erläutert, dass Jugendliche durchaus kompetent in einem Interview Auskunft geben können. Neben der Interviewgestaltung gilt es jedoch, aus forschungsethischer Sicht auch zu beachten, dass die Überzeugungen von Kindern und Jugendlichen instabiler sind als jene von Erwachsenen. Es kann deshalb sein, dass verschiedene Asymmetrien (z. B. Alter oder Ausbildungsgrad) die Kinder und Jugendlichen in ihren Erzählungen beeinflussen. Besonders Suggestivfragen gilt es deshalb zu vermeiden, da Kinder und Jugendliche darauf besonders anfällig sein können (Strübing, 2013, S. 102–103). Auch wenn

die interviewten Personen teilweise schon volljährig waren, gab ich mich aus diesem Grund bemüht unwissend, damit sich die interviewten Personen als Expertinnen ihres Lebens wahrnahmen und merkten, dass sie über Wissen verfügen, welches mir fehlt.

Zweitens stellt qualitative Forschung eine fortlaufende Interaktion der involvierten Personen dar, folglich wird auch die forschende Person in den Prozess und die Ergebnisse verstrickt (Strübing, 2013, S. 21). Sie verfügt über ein Vorwissen, welches kritisch reflektiert werden muss. Es soll geklärt werden, wie mit diesem Vorwissen umgegangen werden soll und inwiefern sichergestellt werden kann, dass eine Offenheit für neue Blickwinkel und Unbekanntes erhalten wird (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 51). Eine Möglichkeit, das Vorwissen gezielt einfließen zu lassen, stellt die deduktive Konzeption des Interviewleitfadens dar sowie „das direkte Übersetzen von Vorwissen in Analysekatégorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 51). Beides Schritte, die innerhalb der vorliegenden Arbeit umgesetzt wurden, um das Vorwissen systematisch einzubringen. Da im Prozess gewonnene Erkenntnisse in den Interviewleitfaden einfließen konnten und Kategorien auch induktiv aus dem Material heraus gewonnen wurden, kann zudem die Offenheit gewährleistet werden. Des Weiteren wurde das Material teilweise in Interpretationsgruppen ausgewertet, um subjektive Interpretationen oder eindimensionale Sichtweisen auf die Daten zu verhindern. Die Zusammenarbeit in einer Interpretationsgruppe ermöglicht es, die Daten aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten sowie unterschiedlich zu lesen und zu interpretieren. Es entsteht eine Diskussion, die „das beste Instrument zur Qualitätssicherung von Interpretationen“ darstellt (Küsters, 2009, S. 86).

Die dritte und grösste Herausforderung stellen für mich der Umgang und die Darstellung der Ergebnisse dar. Mey (2017, S. 210) weist darauf hin, dass die biografische Forschung weder statistische Daten erhebt, noch allgemeingültige Aussagen macht. Trotzdem lassen sich auf der Basis von individuellen Fällen Rückschlüsse darauf ziehen, wie sich die individuellen Biografien in einem spezifischen sozialen Kontext entwickeln. Allerdings befürchte ich, verallgemeinernde oder gar stereotypische Aussagen zu machen oder zu reproduzieren. Um dem entgegenzuwirken, ist der Einbezug der unter Kapitel 2.4.1 angesprochenen intersektionalen Perspektive unabdingbar. Durch eine intersektionale Lesart des Materials, wird „eine bestimmte Sicht auf den Forschungsgegenstand und dessen Kontext ermöglicht“, wodurch „sowohl eine offen fragende als auch eine (vorherrschende Verhältnisse) kritisch-hinterfragende Perspektive“ eingenommen werden kann (Riegel, 2016, S. 137). Eine vorschnelle Kategorisierung oder Verurteilung kann dadurch gehemmt werden.

4 Empirischer Teil

Die Darstellung und Analyse der Ergebnisse erfolgt stufenweise entlang der Hauptkategorien, die induktiv aus dem Material abgeleitet worden sind. Nachfolgend wird jede Hauptkategorie als Unterkapitel aufgeführt und inhaltlich durch Themen der Subkategorien ergänzt. Konkret bedeutet das, dass als erstes auf Herausforderungen und Konfliktthemen während der Adoleszenzphase inner- und ausserhalb der Familien eingegangen wird. Danach folgen die Strategien der jungen Frauen sowie externe Ressourcen, die bei der Bewältigung der Herausforderungen helfen. Anschliessend an jedes der Unterkapitel erfolgt eine kurze Zusammenfassung und es wird darauf eingegangen, wie sich die verschiedenen Aspekte auf die Interviewpartnerinnen auswirken sowie welche Erklärungsansätze sie für sich gefunden haben. Zudem werden die Perspektiven der Expertinnen miteinbezogen. Fortwährend werden Ankerzitate aus dem Interviewmaterial zur Veranschaulichung beigezogen.

4.1 Innerfamiliäre Herausforderungen und Konfliktthemen

Eine Mehrheit der Interviewpartnerinnen berichtet von ähnlichen Herausforderungen innerhalb der Kernfamilien. Die jungen Frauen stören sich an der strengen Erziehung der Eltern. Sie berichten von Verboten und kontrollierenden Massnahmen, wobei bei allen vor allem das Bedürfnis nach Ausgang am meisten Konflikte verursacht. Aber auch die Kleidung oder das Schminken führt in einigen der Familien zu Konflikten. Die Einschränkungen durch die Eltern nehmen in den Interviews viel Platz ein und stellen für die Interviewpartnerinnen offenbar die zentrale Herausforderung während der Adoleszenz dar. Erwartungen der Eltern, insbesondere in Bezug auf die Bildung und die Vorstellung über die (künftige) Partnerschaft der Tochter, fordern die Interviewpartnerinnen ebenfalls heraus und setzen sie teilweise unter Druck. Weiter wurden die Vater-Tochter-Beziehung, die fehlende Unterstützung und die Parentifizierung, d. h. die Übernahme von Aufgaben, die eigentlich in die Zuständigkeit der Eltern gehören würden, thematisiert.

4.1.1 Strenge Erziehung

Alle fünf Interviewpartnerinnen berichten von einer strengen Erziehung. Wie zentral diese Erfahrung im Leben der Jugendlichen ist, wird dadurch verdeutlicht, dass eine Mehrheit damit ihre Interviewerzählung beginnt:

„Also (...) mini Jugend esch irgendwie sehr sträng gsi. Also mini Eltere send zemlech sträng gsi. (...) Zom Bispel händ sie emmer welle wösse wonich ane/ also jo, das esch jo normal. Sie händ emmer welle wösse wonich ane gang, met wem ich ane gang. Aber sie händ/ Ich hätt nie döfe zom Bispel met Kollege, met männleche Kollege öpis (.) dörfe onderneh. (.) Ich han/ Also geschweige denn männliche Kollege ha, ähm (...). Sie händ mer vor allem emmer mis Handy kontrolliert, also mini Muetter. Sie het emmer welle wösse met wem ich schribe, was ich mache.“ (Melissa, 19, Abs. 1)

Melissa verwendet das Wort *streng* einleitend gleich zweimal. Erst bezeichnet sie ihre Jugend als streng, korrigiert sich dann aber, da es nicht die Jugend an sich war, die streng war, sondern ihre Eltern. Die doppelte Verwendung des Wortes deutet daraufhin, dass es sich dabei um ein Kernelement ihrer Adoleszenz handelt. Mia ist die einzige der Interviewpartnerinnen, die das Wort *streng* nicht explizit verwendet. Sie kennt aber, wie alle anderen, Verbote und Regeln, die von den Eltern ausgesprochen werden. Diese beschreibt sie als „einschränkend“. Für eine Mehrheit der Interviewten stellt der Kontakt zu Jungs und Männern ein Verbot dar. Die stärksten Einschränkungen und Konflikte erlebten sie allesamt ab dem Zeitpunkt, als sie ausgehen wollten. Da es sich dabei um ein omnipräsentes Thema der Interviews handelt, wird es unter 4.1.2 als eigenes Unterkapitel aufgeführt. Neben dem Ausgang berichten einzelne Interviewpartnerinnen auch von Konflikten wegen Kleidung und Make-up. Die Eltern wollen nicht, dass sich ihre Töchter schminken oder, aus ihrer Sicht, unangemessen kleiden. Auch war es einigen als Kind und Jugendliche nicht gestattet, bei Freundinnen zu übernachten und auch heute ist das Wegbleiben über Nacht eine Seltenheit.

4.1.2 Konfliktthema Ausgang

„Das ich emmer han welle, ich glaub, usegoh. Das ich denn so ide Pubertät sozsäge cho ben ond denne (.) chöme ganz vell Theme dezue wo/ Das händ sie denn sälber au gwösst ond denn wo sie gmerkt händ, dass ich emmer use wott, send sie so chli skeptisch worde. ‚Jo was machsch du dosse? Met wem besch du dosse?‘“ (Melissa, 19, Abs. 48)

Alle Interviewpartnerinnen nennen das Thema Ausgang als das Hauptkonfliktthema. Unter Ausgang oder „rausgehen“ meinen sie das Ausgehen am Abend oder am Wochenende mit Freunden, z. B. in eine Bar oder auf eine Party. Die Eltern sind skeptisch, da sie das Bedürfnis der Töchter nur unzureichend nachvollziehen können und sich nicht genau vorstellen können, was die Töchter machen, wenn sie draussen sind. Es handelt sich dabei um ein Konfliktthema, das für alle ausser Melissa, die bereits alleine wohnt, immer noch aktuell ist. Die Eltern erlauben den Jugendlichen, insbesondere den Erstgeborenen, kaum auszugehen und wenn, dann oftmals nur mit kontrollierenden Massnahmen wie der Verwendung einer App, durch die der

Standort der Tochter überwacht werden kann oder in Begleitung von Freundinnen oder Familienmitgliedern, denen die Eltern vertrauen. Es ist sehr unterschiedlich, wie lange die Mädchen als Jugendliche ausgehen durften. Klar ist aber, dass sich alle eingeschränkt fühlten, vor allem im Vergleich zu Gleichaltrigen mit anderen kulturellen Hintergründen. Alle berichten aber auch davon, dass es mit der Zeit, nach langen Aushandlungsprozessen, zu einer Lockerung gekommen ist, von der nun auch jüngere Schwestern profitieren. Wie unterschiedlich diese Lockerungen empfunden werden können, zeigt sich am Beispiel von Sanja:

„För mini Eltere esch wöckli mega schwer gsi met em Usegoh. Also ich ha emmer müesse luege wenn, bes wenn genau denn ond wöcklech. Min Vater esch sehr sträng, wens om das gange esch. Ond äh au (..) ide 9. [Klasse] send die meiste länger dosse blebe so am Obe. Uf gar ke Fall. Also wöcklich. S esch/ Ich han ned döfe, also ich han nüt döfe sozsäge (lacht). Ond ähm (.) ergendwenn denn ide FMS, met de Zit händ sie gmerkt, ok, langsam muess ich doch ergendwenn usegoh. Ond ebe, sie werd erwachsner ond so. De händ sie mech echli länger use gloh. Also bes am 9 oder so. Aber det han ich emmer Standort müesse schecke. Also mer händ emmer die App gha *Live360* ond emmer de genaue/ die genaue Location (lacht).“ (Sanja, 18, Abs. 6)

Erinnert sie sich zurück, hat sie den Eindruck, dass sie überhaupt nichts durfte. Auch heute als Volljährige schreiben ihr die Eltern vor, wie lange sie unterwegs sein darf und unter welchen Bedingungen. Die Tatsache, dass sie überhaupt raus darf, manchmal bis 21:00, wenn sie Glück hat sogar bis Mitternacht, wie sie zu einem späteren Zeitpunkt im Interview erwähnt, ist für sie eine grosse Verbesserung im Vergleich zum absoluten Verbot von früher. Vergleicht man die heutigen Ausgehzeiten zwischen den Interviewpartnerinnen, wird eine starke Varianz festgestellt. Nina darf manchmal bis nach Mitternacht raus und Mia, die jüngste Interviewpartnerin, teilweise sogar bis 3:00 morgens. Jasmin hingegen kommt äusserst selten nach 22:00 nach Hause, und das, obwohl sie die älteste Interviewpartnerinnen ist. Wie Sanja sind alle zufriedener mit den Regelungen im Vergleich zu früher, eingeschränkt fühlen sie sich aber weiterhin. Melissa stellt hier eine klare Ausnahme dar, weil sie nicht mehr bei den Eltern wohnt und entsprechend keine diesbezüglichen Einschränkungen mehr hat. Aus ihrer Vergangenheit kennt sie diese Konflikte aber nur zu gut.

Die Begründungen der Eltern, warum sie nicht ausgehen dürfen, fehlen oftmals oder sind nicht nachvollziehbar. Mit dem Erreichen des Jugendalters haben Mias Eltern ihr bspw. erklärt, dass sie jetzt als Jugendliche weniger oft raus könne:

„Aber sie send chli vorsechtiger, well ich jetzt halt i dem Jugendalter be. Sie säged ‚chom, jetzt chasch halt nöm so (..) ständig use wie als Chend.“ (Mia, 17, Abs. 35).

Mia erklärt mir, dass sie sich als Kind unbeschwerter bewegen konnte als heute und dass es ihr schwerfällt, das zu verstehen. Trotzdem weiss sie, dass sie im Vergleich zu anderen relativ viel darf. Ihre Eltern appellieren einfach immer wieder an ihre Vernunft und verzichten auf kontrollierende Massnahmen, worüber Mia sehr froh ist, da ihr das Vertrauen zwischen Eltern und Kind sehr wichtig ist.

4.1.3 Beziehung zum Vater

Vielleicht gerade weil Mia das vertrauensvolle Verhältnis zwischen den Eltern und ihr so wichtig ist, stört es sie, dass die Beziehung zum Vater eher distanziert ist.

„Also ich weiss/ au jetzt, wenn ich met em Papi amig so chli/ ich cha/ ich chan nöd so offe met em rede über so Sache.“ (Mia, 17, Abs. 13)

Sie ist damit nicht alleine. Alle Interviewpartnerinnen beschreiben die Beziehung zu den Eltern ähnlich. Die Beziehung zur Mutter ist grundsätzlich enger als diejenige zum Vater. Vor allem aber spricht man mit der Mutter über viele Themen offener. Aus diesen und weiteren Gründen stellt die Mutter eine Ressource dar, was unter Punkt 4.4.1 ausführlich dargestellt wird. Die Vater-Tochter-Beziehung ist für die jungen Frauen hingegen eine Herausforderung. Die Interviewten haben das Gefühl, dass sie mit ihrem Vater nicht offen und nicht über alles sprechen können und glauben, dass er sie nicht versteht. Für die Mehrheit der Interviewpartnerinnen ist klar, dass der Vater der strengere Elternteil ist. Nina hingegen beschreibt ihren Vater eher als zurückhaltend und bezeichnet ihre Mutter als die Person, die das Sagen hat:

„Mi Vater esch eh so (lacht). Mis/ mis Mami hets Wort. Also (lacht), was s Mami seit, so esches (lacht). Jo. Also ebe, er esch nie wörklech sträng gsi äh/ aber ich muss säge met em Schmenke ond em Alege det esch er scho/ het er scho gseit jo mer döfed das ned. Aber (.) so Schuel ond schösch, anderes Züg. Also usegoh (.) er het gseit ‚jo, macheds‘. Jo.“ (Nina, 21, S. Abs. 65).

4.1.4 Erwartungen

Die Erwartungen von den Eltern an die Töchter lassen sich in zwei Themenbereiche einteilen. Einerseits berichten die Interviewpartnerinnen von Bildungserwartungen der Eltern, also Erwartungen an ihre schulische Ausbildung und an ihre berufliche Zukunft. Im Hinblick auf die berufliche Laufbahn als auch auf die Zukunft wird von den Töchtern Selbstständigkeit erwartet. Andererseits haben die Eltern auch Erwartungen in Bezug auf die Partnerwahl und die spätere Lebensgestaltung ihrer Tochter.

Bildungserwartung

„Jo. Beldig. Also be mim Vater esch Beldig/ Ich glaub, vor allem esch mim Vater äh e/ d Beldig so a erster Stell. Er het emmer gseit ‚Beldig esch s wechtigste, ohni Beldig wersch nüt erreiche‘. Er het das emmer gseit ond er seits au höt no, jo.“ (Melissa, 19, Abs. 62)

Die Bildung stellt für alle Eltern ein zentrales Element dar, was aus Melissas Aussage deutlich hervorgeht. In diesem kurzen Abschnitt erwähnt sie das Wort Bildung gleich fünfmal und ihren Vater viermal. Die vielen Wiederholungen verbildlichen die unzähligen Dialoge, die Vater und Tochter diesbezüglich geführt haben. Viel steckt auch in der absoluten Aussage „ohne Bildung wirst du nichts erreichen“. Für den Vater stellt die Bildung das Fundament für ein erfolgreiches Leben dar. Fehlt sie, scheitert man zwangsläufig in allen Bereichen des Lebens. Ein Grossteil der Interviewpartnerinnen kennt die hohen Erwartungen, wodurch sich die meisten unter grossem Druck gesetzt fühlen. Sie berichten von Konflikten, weil sie in den Augen der Eltern zu wenig für die Schule gelernt hatten oder es nach der Primarschule nicht in eines der höheren Schulniveaus geschafft hatten. Auch schlechte Noten führten zu Streit. Bei Sanja gar zu körperlicher Gewalt:

„Ähm, Schuel, also schuelmässig hani halt/ jo das esch au so en Sach (lacht), hani emmer guet gwösst, wasi/ Also fröhner eschs leider no so gsi, wenn ich ke gueti Note gnoh han/ becho, also jo. De hets mol/ het sech d Hand mängisch ghebt sozsäge. Wenn ich onderme 5er oder so einisch gnoh han ond ähm, jo das esch halt so öpis (lacht), was ich grad merke esch scho/ het scho tüfer gsässe.“ (Sanja, 18, Abs. 22)

Der Bildungserfolg steht an erster Stelle. Alles andere, so bspw. eine Liebesbeziehung, muss warten. Es fühlen sich jedoch nicht alle unter Druck. Für Mia stellen diese Vorgaben der Eltern eine Entlastung dar. Sie kann sich auf die Ausbildung konzentrieren und weiss, dass sie für alles andere nachher noch genügend Zeit haben wird.

Selbstständigkeit

Selbstständigkeit ist ein zentrales Thema, das sich durch alle Interviews zieht und von allen Interviewpartnerinnen mehrfach in verschiedenen Kontexten angesprochen wird. Selbstständigkeit wird als eigenes Ziel formuliert, als persönliche Eigenschaft, als Erwartung der Eltern, häufig der Mütter, aber auch als Pflicht, die erfüllt werden muss. Mia steigt damit sogar in ihre Erzählung ein:

I: „Mini Istegsfrog a dech esch: Ich ha der jo gseit, mech interessiert de Öbergang Chend Erwachse werde. Ond ich wett jetzt vo der wösse, wie du das erläbsch oder erläbt hesch?“

B: „Ähm (..) Uf was bezoge? (lacht)“

I: „Eifach da wo der i Senn chonnt, wod chasch verzelle. Weisch, was esch so s erste wo i di Chopf/ Was taucht uf, wenn du a de Öbergang dänksch wo du jetzt so chli denne besch oder.“

B: „Sälbständigkeit. Also (..) ich wott sälbst/ also ich wotts wie, dass ich nochher alles selber mache chan. Ich wott ned abhängig si vo öperem ond das hät mer mini Eltere so ganz früh bibrocht. Das het mis Mami/ för das hät mis Mami au kämpf früehner.“

(Mia, 17, Abs. 1–4)

Es handelt sich somit um einen zentralen Wunsch von ihr. Sie will ihr Leben selbstständig bestreiten können, ohne von irgendjemanden abhängig zu sein. Selbstständigkeit ist aber auch etwas, das ihr die Eltern mit auf den Weg gegeben haben. Die Aussage, dass die Mutter früher dafür gekämpft hat, lässt den Eindruck entstehen, als fühle sich Mia verpflichtet, dieses Ziel zu erreichen. Sie greift das Thema mehrmals auf und formuliert es zu einem späteren Zeitpunkt nochmals als Aussage beider Eltern, womit sie eine Erwartungshaltung aufgreift, die alle Interviewpartnerinnen kennen.

„Sie send/ sie händ gseit ‚Lueg, du muesch (..) sel/ e selbständigi Frau werde. Vo keinem abhängig‘ ond denne händs/ sie fende sie send/ aso d Familie esch wörkli so (..) stolz uf mech, das ich halt de Wäg gange.“ (Mia, 17, Abs. 53)

Partnerwahl

Bezüglich der Partnerwahl berichten alle Interviewpartnerinnen von ähnlichen Erwartungshaltungen der Eltern. Bei der Mehrheit geht aus den Interviews hervor, dass es von den Eltern als problematisch angesehen wird, wenn die Tochter mehrere Partner hatte:

„Also du muesch eifach go schaffe ergendwenn, denn, denn ergendwenn chonnt de Ma ond so. Also er esch scho/ Ond de erst esch de letscht. Es get kei zwoi oder au drü oder ke Ahnig.“ (Sanja, 18, Abs. 58)

Aus dem Zitat von Sanja geht nicht nur hervor, dass der erste Partner der Mann fürs Leben, bzw. der Ehemann sein muss, sondern auch, was vor und nach der Heirat passiert. Vorher wird gearbeitet, das heisst zuerst kommt die Ausbildung, erst dann „irgendwann“ besteht die

Möglichkeit einer Liebesbeziehung. Das „irgendwann“ zeigt, dass dieser Schritt für Sanja noch weit weg ist. Das Leben besteht somit aus der Arbeit und dann kommt irgendwann der Mann „und so“. Also der Mann und alles was er mitbringt: Eheleben, Kinder, Haushalt etc. Was danach kommt, führt Sanja nicht aus.

Entsprechend fehlt es den Eltern an Handlungsmöglichkeiten, wenn eine Beziehung tatsächlich beendet wird. Melissa erzählt, dass ihre Eltern ganz „durcheinander“ waren, als sie sich von ihrem ersten Freund getrennt hat. Sie hatten damit nicht gerechnet und waren überfordert, sie wussten nicht, wie sie damit umgehen sollten. Jasmins Mutter hingegen erwähnt den Ex-Freund der Tochter beinahe täglich und hebt hervor, was für ein guter Mann er sei. Jasmin hat den Eindruck, dass ihre Mutter sie davon überzeugen möchte, die Beziehung wieder aufzunehmen.

Wer aus Sicht der Eltern ein geeigneter Partner für die Interviewpartnerinnen darstellt, ist bei allen identisch. Der ideale Partner stammt ebenfalls aus dem Kosovo oder aus dem Albanischsprachigen Raum und gehört idealerweise der gleichen Religion an. Letzteres ist nicht für alle Eltern der Interviewpartnerinnen gleich relevant, da nicht alle Familien religiös sind. Auch die Erwartungen, wie die Beziehung gestaltet wird, sind in allen Familien sehr klar. So berichtet Melissa, dass ihre Mutter nichts von einer Beziehung wissen wollte, solange sie nicht sicher sein konnte, dass es sich dabei um etwas Ernstes handelt. Und nun, nach zwei Jahren, als auch der Vater informiert wurde, ist für Melissa klar, dass als nächstes die Verlobung erwartet wird. Auch Nina erzählt, dass ihre Schwester rasch nach Bekanntgabe einer länger geheim gehaltenen Beziehung geheiratet hat, weil dies so erwartet wurde.

4.1.5 Fehlende Unterstützung und Parentifizierung

Eine weitere Herausforderung, die von einem Grossteil der Interviewpartnerinnen angesprochen wird, ist die fehlende Unterstützung der Eltern in Bezug auf schulische Inhalte. Während der Schul- und Ausbildungszeit konnten sie selten auf die Unterstützung der Eltern zählen, da diese ihren Kindern z. B. bei den Hausaufgaben inhaltlich nicht weiterhelfen konnten oder aufgrund der hohen Arbeitsbelastung schlichtweg keine Zeit dafür fanden. Neben der fehlenden Unterstützung in schulischen Belangen, erzählt Melissa von einer zusätzlichen Herausforderung. Ihre Eltern konnten ihr nicht nur keine Unterstützung bieten, sie verlangten diese von ihr. Sie hatte für ihre Eltern unterschiedlichste Aufgaben zu erledigen, die eigentlich in die Zuständigkeit der Eltern oder zumindest von Erwachsenen fallen. Dabei spricht man auch von Parentifizierung. So erzählt sie mehrfach davon, dass sie bis heute den „Papierkram“ ihrer Eltern erledigen muss. In der Vergangenheit musste sie zudem einen Elternteil an die schulischen Elternabende der Geschwister begleiten. Als Grund gaben die Eltern an, dass Melissa besser

Deutsch spricht und das schweizerische System besser kennt als die Eltern, weil sie in der Schweiz geboren worden ist.

„Ähm (10). Ich glaub, usefordernd esch gsi/ (5) Mech hets emmer so/ ich be emmer mega gstressst gsi met mim Arbetsläbe ond denne met dem Privatläbe, well mini Eltere (.) chönne natürlech/ Alles so Papierkram han ich müesse mache. Alles wörklech (..) ah ich weiss ned. Ich cha/ ich chas der gar ned ufzelle. Ich ha emmer alles müesse mache ond denn irgendwann ben ich so/ ich han so nömm möge, well ich (.) heicho ben ond ha gar ned chönne usruhe, well ich so wie witer gmacht han met schaffe (..). Ond denne häm/ das send au mega vell so Pönkt gsi, wo äh, wo mer dröber gstrette händ. Das sie (.) / Ich, ich ha ehne emmer gseit ‚jo, wieso chönnder das ned sälber?‘. Ond denne send si, send sie emmer uf mech losgange ond händ gseit ‚du besch do (.) gebore ond ufgwachse, du chasch d Sproch besser. Mer chönned ned so guet wie du‘. Jo. (..)“ (Melissa, 19, Abs. 50)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, war Melissa damit überfordert. Einerseits wegen der zusätzlichen Belastung neben der Schule und der Ausbildung und andererseits, weil sie vieles selber gar noch nicht konnte. Als Kind und Jugendliche konnte sie nicht nachvollziehen, weshalb die Eltern nicht in der Lage sind, diese „Erwachsenenaufgaben“ selbst zu erledigen. Die Eltern forderten die Mithilfe der Tochter bestimmt ein. Zwar ist sie aufgrund ihrer Sprach- und Systemkenntnisse in einer machtvolleren Position als die Eltern, das Machtverhältnis zwischen Eltern und Kind ist aber stärker. Sie diskutierten nicht mit der Tochter, sondern sind in Melissas Augen auf sie „losgegangen“. Die Eltern haben die klare Erwartungshaltung, dass es eine Selbstverständlichkeit eventuell auch eine Pflicht der Tochter ist. Schliesslich verfügt Melissa nur über dieses Wissen, weil die Eltern die Mühen der Migration auf sich genommen haben, was aus dem letzten Teil des Zitats hervorgeht. Gleichzeitig könnte die Reaktion der Eltern ein Anzeichen für Schuldgefühle oder Scham sein, weil sie die Aufgaben nicht selbst erledigen können. Seit sie von zu Hause ausgezogen ist, belastet sie diese Aufgabe weniger. Sie ist immer noch für den Papierkram der Eltern zuständig. Da sie diesen aber nur noch dann erledigt, wenn sie bei ihren Eltern zu Besuch ist, tangiert es ihren Alltag nur noch punktuell.

4.1.6 Auswirkungen, Erklärungsversuche und Interpretationen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die jungen Frauen während der Adoleszenzphase besonders durch die strenge Erziehung und die Einschränkungen in Bezug auf den Ausgang belastet sind. Unter anderem auch deshalb, weil ihnen dadurch teilweise der Zugang zu Gleichaltrigen erschwert wird:

„Da esch wöckli sehr so öppis, was ich mega, mega bedröckt het so als Chend, well all emmer verzellt händ ‚ja mer gönd be ere go öbernacht, be ere‘ ond ich emmer gseit han, ich döf ned ond so. Ond das esch mega schwerig gsi. Oder id Stadt goh esch au (.) Es paar söttigi Sache händ mega schlemm för mich gsi.“ (Sanja, 18, Abs. 22)

Dieses vielschichtige Spannungsfeld wird auch von der Schulsozialarbeiterin Laila aufgegriffen. Sie erlebe Mädchen immer wieder verzweifelt, weil sie einerseits das Bedürfnis und den Wunsch haben, sich so verhalten zu können, wie alle anderen, die in der Schweiz geboren worden sind. Gleichzeitig wollen sie gute Töchter und Vertreterinnen der Kultur sein. Die Teilhabe, das „use goh“, sei Hauptthema in den Beratungen weiblicher Jugendlicher der zweiten Generation, jedoch von unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen. Das Gefühl, dass alle raus dürfen und man selber nicht führt zu einem grossen inneren Spannungsfeld. Entweder muss sich die Tochter gegen die Eltern oder gegen ihre eigenen Bedürfnisse und ihren Freundeskreis entscheiden. Zudem entsteht ein äusseres Spannungsfeld, weil die Eltern die Situation der Tochter nicht anerkennen und die Freunde und Freundinnen die Situation ebenfalls nicht nachvollziehen können.

Die Einschränkungen der Eltern belasten auch heute noch diejenigen, die zu Hause wohnhaft sind. Auch wenn die Regeln nicht mehr so rigoros sind wie in der Oberstufenzeit, haben sie dennoch Auswirkungen auf das Leben der Jugendlichen. Die jungen Frauen können kaum Verständnis aufbringen für die Eltern, schliesslich haben sie ihnen jetzt schon über Jahre bewiesen, dass sie wissen, wie sie sich zu verhalten haben und dass sie auf sich aufpassen können. Die jahrelangen Erfahrungen mit der Peergroup verstärken das Ungerechtigkeitsempfinden immens. Es ist für die jungen Frauen unfair und nicht nachvollziehbar, dass die anderen dürfen und sie nicht. Vor allem, weil die Eltern ihre Vorgaben selten begründen.

„Ich cha amigs nöd so Verständnis zeige. Also, ich verstohs, aber amigs (.) dänk ich mer scho, chom, ich be einisch jong. Wieso chanis jetzt nöd so mache wie die andere?“ (Mia, 17, Abs. 83)

Auffallend ist, dass sich alle Interviewpartnerinnen die strenge Erziehung damit erklären, dass ihre Eltern, insbesondere ihre Väter, im Gegensatz zum Grossteil der Schweizer Bevölkerung, eine andere, weniger moderne Mentalität haben. Sie erklären mir, dass ihre Väter anders aufgewachsen seien, dadurch nichts anderes kennen würden und deshalb auch keine alternativen Handlungsmöglichkeiten hätten. Dies ist in ihren Augen auch der Grund dafür, dass die Beziehung zum Vater weniger offen ist, als jene zur Mutter. Den Müttern, die teilweise schon etwas länger in der Schweiz leben als die Väter, sprechen die Töchter häufig eine tolerantere

Einstellung zu. Die Erklärung ist aber nicht ganz schlüssig, da auch die Mütter bzw. teilweise nur die Mütter die Erziehung massgeblich bestimmen.

Auch die Expertinnen thematisieren die Mentalität. Julia, Jugendarbeiterin und selbst Angehörige der zweiten Generation aus dem Kosovo, erklärt mir, dass die albanische Mentalität oft noch etwas altmodisch, wenn nicht sogar patriarchisch sei. Migrantinnen und Migranten aus der ersten Generation hätten oftmals Schwierigkeiten, diese Werte zu überdenken und zu verstehen, dass ihre Kinder nicht in der gleichen Gesellschaft aufwachsen und auch andere, neue Werte in ihre Weltbilder integrieren. Sie beobachtet des Öfteren, dass z. B. durch das Rebellionen der Töchter bei den Eltern ein Reflexionsprozess angestoßen werde. Eigene Wertvorstellungen würden überdacht werden und es werde verstanden, dass sie ihren Töchtern eigene Erfahrungen und Weltanschauungen zugestehen müssen, auch wenn dies nicht immer den Vorstellungen der albanischen Gemeinschaft entspricht. Eine Erfahrung, die alle Interviewpartnerinnen gemacht haben:

„Aber s erste Chend esch, esch au echli andersch, well (..) s/ met mer händ sie so chli d Mentalität echli losgloh vo früehner. Sie send beidi chli moderner worde, meh/ händ sech meh ad Schwiz apasst.“ (Sanja, 18, Abs. 12)

Eine Mehrheit der Expertinnen kennt aber auch andere Fälle, in denen die Eltern mit allen Mitteln versuchen, ihren Töchtern Regeln und Verbote aufzuzwingen, nicht selten auch mit Gewalt. Neben dem Erklärungsversuch, dass die Mentalität ausschlaggebend für die strenge Erziehung der Eltern ist, glaubt ein Grossteil der Interviewpartnerinnen zudem, dass die Eltern vermutlich Angst haben um die Tochter und durch die strengen Erziehungsmassnahmen verhindern wollen, dass ihnen etwas passiert. Mia denkt, dass ihre Eltern sie nicht nur vor schlimmen Erlebnissen schützen möchten. Vielmehr gehe es um ihren Ruf und ihre Zukunft. Es könnte negative Auswirkungen haben, etwa bei der Partnerwahl, wenn bekannt würde, dass sie ständig im Ausgang gewesen sei. Die Einschränkungen führen dazu, dass sie in der Rolle des Kindes und damit in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Eltern bleiben. Zusammengefasst zeichnet sich die Erziehung durch ein starkes Machtungleichgewicht zwischen den Generationen aus. Die Eltern haben das letzte Wort und die jungen Frauen haben wenige Möglichkeiten, dagegen anzukämpfen.

Weitere Herausforderungen stellen die Erwartungen der Eltern dar, welche die jungen Frauen unter Druck setzen. Insbesondere die Bildungserwartung führt zu Konflikten innerhalb der Familie. Die Eltern machen Druck, drängen die Töchter zu lernen und bestrafen ungenügende

Leistungen durch Sanktionen. Der hohe Druck der Eltern führte bei Sanja dazu, dass sie Prüfungsangst entwickelte, die bis heute besteht. Und auch Nina erzählt davon, wie sie Angst hatte, wenn sie eine schlechte Note nach Hause bringen musste:

„Aber ich muess säge, ähm so schuelmässig ond alles ähm/ Mer händ halt emmer, müesse guet si ide Schuel. Ond wenns einisch denn ned eso gsi esch, hämer emmer so A/ also esch be mine Gschwösteti au eso gsi, hämer emmer so Angst gha. Bem Vater eschs jetz/ zwar so gsi, dass er nie öpis gseit het aber (.) be mim Mami (lacht) scho chli andersch gsi. Also sie esch denn scho (.) hässig worde jo.“ (Nina, 21, Abs. 31)

Insbesondere vor dem Übertritt von der Primarschule in die Oberstufe, aber auch von der Oberstufe in die Lehre oder in eine weiterführende Schule, spitzte sich der Konflikt zu. Nina erzählt mir, dass für ihre Eltern eine Welt untergegangen ist, als sie es nach der Primarschule nur in die Realschule, das tiefste Niveau, schaffte. Sie hatten das Gefühl, dass ihre Tochter dadurch in der Berufswelt keine Chance haben wird. Sie waren überrascht, als ihnen die Tochter nach dem Berufswahlunterricht ihre Möglichkeiten aufzeigte. Ein Hinweis, dass die Eltern das Bildungssystem der Schweiz möglicherweise nur unzureichend kennen. Mia empfindet den Bildungserfolg nicht als Erwartung der Eltern sondern als ihre Pflicht. Sie sieht sich in einer grossen Schuld gegenüber ihren Eltern, die nach Mias empfinden enorm viel dafür leisten und grosse Opfer gebracht haben, um ihr das Leben zu ermöglichen, das sie jetzt führt. Für sie ist klar, dass sie erfolgreich werden will, damit sie den Eltern etwas zurückgeben kann.

„Well das esch wöckli das, woför sie kämpft händ. För das händ sie gschaffen. För das tüends mer/ Sie läsed mer gfüht jede Wonsch vo de Lippe ab ond das möcht ich ehne denn au zrog geh. Also es esch so (..) all die Opfer wo sie bracht händ (.), das esch för mich eigentlech nor es zrog geh. Also au för mich esch es äh (..) es grosses Gschänk, aber ich well ehne das au zrog geh. Ich chan demet nöd läbe, dass ich/ dass sie nachher s ganze Läbe lang gschaffen, damet ich ehne nüt chan zrog geh. Also das esch (..)“ (Mia, 17, Abs. 29)

Daraus kann geschlossen werden, dass Mia immer auch die Wünsche und Erwartungen der Eltern mitdenkt, vielleicht sogar befolgt, wenn es um ihre Karriere und ihre Zukunft geht.

Aus ihren Erzählungen wird nicht deutlich, ob sie aktuell ihr eigenes Berufsziel verfolgt oder das macht, was sie glaubt, dass man von ihr erwartet. Ihre Mutter war diejenige, die ihr den ausschlaggebenden Hinweis für ihre Berufswahl erteilte.

Auch die Erwartung in Bezug auf die Selbstständigkeit kann zu Schuldgefühlen führen. Die Töchter haben von den Eltern, vor allem aber von den Müttern direkt oder indirekt vermittelt

bekommen, dass sie sich um ein selbstständiges Leben bemühen sollen. Im Gegensatz zur Elterngeneration befinden sich die Töchter, dank der Migration der Eltern, in Lebensumständen, in denen die Selbstständigkeit und vor allem auch die finanzielle Unabhängigkeit realistische Ziele sind.

„Deswege beni rächt froh, dass mini Muetter mer das ufem Wäg metgeh het. Onabhängig z si. Well sie weiss sälber wies esch. Als Huusfrau vom öperem wos äh/ sozsäge emmer abhängig z si.“ (Sanja, 18, Abs. 54)

Die Mütter wissen, wie es ist, wenn man bspw. aufgrund schlechter wirtschaftlicher Verhältnisse oder Krieg keine Möglichkeit hat, eine Ausbildung zu machen und dadurch am Ende finanziellen vom Partner abhängig ist. Die Töchter fürchten sich davor, ihre Mütter zu enttäuschen, schliesslich haben sie alles dafür gegeben, damit die Töchter ein anderes, ein besseres Leben führen können als sie selbst es je konnten.

Auch in Bezug auf die Partnerwahl fühlen sich die meisten aufgrund der elterlichen Erwartungen gestresst. Sanja fühlt sich enorm unter Druck, weil sie einerseits keine Kontakte zu Männern pflegen darf, gleichzeitig aber die Erwartung besteht, dass der erste Freund der Partner fürs Leben wird:

„Es get eine ond de esch för emmer. Ond das esch de, das esch äh för mech en mega Drock. Well äh dorch das, dass das (.) mer so metgeh worde esch, eschs so, okay, ich döf erst gar kei Kontakt met Type hat. Ich döf gar ned erst mol Lüt kennelehre, wo männlich send (...). Abstosse. Du hesch Null Erfahrig. Du wersch denn irgendwann eifach inegworfe (.) ond de muesch wösse, okay, das esch er. Aber das chasch ned. Du muesch doch wörklech echli so, okay, das gfallt mer, das gfallt mer ehner ned so, jo ond das han ich denn ned. Da esch eifach kei eifachi (unv.).“ (Sanja, 18, Abs. 58)

Auch Jasmin, die älteste Interviewteilmehmerin fühlt sich etwas unter Druck, weil sie weiss, dass ihre Eltern, vor allem ihr Vater, sich wünschen, dass sie einen Partner hat. Melissa, die einen Partner gefunden hat, war bis vor kurzem sehr besorgt darüber, wie der Vater auf den Partner reagieren wird und fürchtete sich davor, dass ihr die Beziehung verboten werden würde. Dass die Eltern Erwartungen bezüglich Herkunft und Religion des zukünftigen Schwiegersohns haben, erklären sich die jungen Frauen vor allem mit dem Druck aus dem Umfeld. Da es sich dabei um eine ausserfamiliäre Herausforderung handelt, wird darauf im Folgekapitel 4.2 ausführlich eingegangen. Jasmin und Melissa glauben zudem, dass ihre Eltern Angst

davor haben, dass die albanische Kultur und Sprache verloren gehen könnten, würde ihre Tochter einen Mann mit anderer Herkunft heiraten:

„Denn, well (..)/ Sie händ gs/ es esch so au de Grond gsi, well denn, wenn mer Chender händ, wachse die ähm wachse die jo ganz andersch uf. Ond sie händ emmer Angst gha, dass denn mini Chender (.) d Sproch ned lehre, d Mentalität ond alles andere, dass das wie verlore goht. Dass ich das nöd witer geb/ witer geh cha. So ich glaub, a dem eschs au gläge (.) wördi jetzt säge, jo.“ (Melissa, 19, Abs. 70)

Ein Partner mit einer anderen Herkunft hat aus Sicht der Eltern zur Folge, dass die Enkelkinder „anders“, also nicht so, wie sie ihre Kinder erzogen haben, aufwachsen. Für die Eltern ist somit klar, dass die Tochter alleine nicht in der Lage ist, die Sprache und die Kultur zu vermitteln. Melissa, die heute mit ihrem deutschen Freund zusammenwohnt, erwähnt mir gegenüber mehrfach, wie gross ihre Angst vor der Reaktion der Eltern gewesen sei. Über Jahre haben sie ihr kommuniziert, dass nur ein albanischer Partner in Frage kommt. Sie konnte sich deshalb nie vorstellen, dass ihre Eltern die Beziehung gutheissen würden und verheimlichte sie ihren Eltern deshalb. Als es ihre Mutter herausgefunden hat, fürchtete sich Melissa vor Konsequenzen. Zu ihrer grossen Überraschung reagierte die Mutter wohlwollend. Vor dem Vater wurde die Beziehung aber noch gute zwei Jahre länger geheim gehalten.

Die Erwartungen der Eltern stellen für die Interviewpartnerinnen auch deshalb eine Herausforderung dar, weil sie teilweise widersprüchlich sind. Einerseits glauben die Töchter, dass von ihnen erwartet wird, jung zu heiraten und eine Familie zu gründen. Gleichzeitig wird aber auch erwartet, dass sie eine gute Ausbildung haben und beruflich erfolgreich sind, damit sie ihr Leben selbstständig und unabhängig bewältigen können. Realisieren die jungen Frauen, dass sie nicht beide Erwartungen erfüllen können, führt dies teilweise zu einem inneren Stress. Viele erzählen mir, dass sie sich als Kind das Leben als erwachsene Frau so vorgestellt haben, wie sie es von ihren Eltern her kennen. Sie dachten, sie werden früh heiraten und eine Familie gründen:

„Denn han ich scho emmer gseit gha ‚okay, met 21 hürot ich. Met 22 han ich es Chend‘ ond weisch jetzt esch ganz andersch. Das esch so die Traumvorstellig, das Prinzessinedeng, wo mer eso met 10 hät. Ich ha mer das emmer ganz andersch vorgstellt, aber jetzt weiss ich wies la/ also ich weiss emmer nonig, wies richtig (.) lauft. Aber ich, ich weiss scho chli wies lauft, i dem Senn. Ond jo jetzt gsehni scho, es esch nöd so re/ es esch ned es realestischs Beld.“ (Mia, 17, Abs. 25).

Mia macht in dieser Aussage deutlich, dass es sich bei dieser Vorstellung um eine kindliche Illusion, eine Traumvorstellung handelt. Mit zunehmendem Alter merkt Mia, dass die Zeit knapp wird und sie mit 21 eigentlich immer noch mitten in der Ausbildung stecken wird. Sie hat hohe Ansprüche an sich und will sowohl in ihrer Ausbildung, später dann aber auch in ihrer Beziehung alles richtig machen. Sie will eine gute Tochter, eine gute Schülerin, aber auch eine gute albanische Ehefrau sein. Der momentane Fokus auf die Bildung ist für die Interviewpartnerinnen ein gutes Argument, um den Erwartungen der Eltern in Bezug auf einen Partner auszuweichen. Eine erfolgreiche Ausbildung legt in den Augen der Eltern den Grundstein für ein selbstständiges Leben. Sie zeigen den Eltern somit, dass sie um ihre Selbstständigkeit bemüht sind und dass sie daran arbeiten, das Risiko, von jemandem abhängig zu werden, zu reduzieren. Im Gegensatz zu anderen Erwartungen können sich die jungen Frauen mit der Erwartung an die Selbstständigkeit identifizieren. Allesamt formulieren es als ihren Wunsch, teilweise auch als Eigenschaft. Sie erzählen stolz, dass sie früh gelernt haben, für sich alleine zu sorgen. Trotzdem führt es zu Druck oder, wie oben bereits aufgezeigt, zu Schuldgefühlen und inneren Konflikten, weil die Erwartungen der Eltern widersprüchlich sind. Selbstständigkeit wird eng mit dem Bildungserfolg verknüpft, welcher aus Sicht von einigen der jungen Frauen durch einen Partner oder eine Familiengründung gefährdet werden könnte.

Die jungen Frauen glauben, aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen und Erlebnisse zu wissen, was ihre Eltern von ihnen erwarten. Das Beispiel von Melissa zeigt aber, dass die Eltern manchmal auch von ihrem Kurs abweichen und ganz anders reagieren, als es die Tochter erwartet hätte:

„Jo, nei das esch so, das esch so de Ponkt wo mini Eltere wörklech andersch send, als die meiste. Well ich ha zerst au dänkt, dass werd nie mögloch si bes ich hürote, bes ich verlobt be oder was au emmer. Aber denne (.) es eifach passiert ond werd akzeptiert (...). Ond ich glaube, dass liit a/ also ich weiss es ned, aber ich glaube das liit dra, dass er, dass min Frönd kei Albaner esch.“ (Melissa, 19, Abs. 8)

Aus den Interviews habe ich gelernt, dass eine albanische Tochter normalerweise erst dann von zu Hause auszieht, wenn sie heiratet. Melissa weiss das und erklärt mir deshalb, dass ihre Eltern eine absolute Ausnahme darstellen. Sie haben ihr nicht nur erlaubt, mit 18 auszuziehen, sondern auch, mit ihrem Freund zusammenzuziehen, der, wie wir wissen, kein Albaner ist. Damit hat Melissa nicht gerechnet und schon gar nicht, dass es „einfach so“ passiert, also ohne Konflikte und Komplikationen. Sie glaubt, dass dieser Sinneswandel der Eltern nur daher rührt, dass ihr Freund einen anderen kulturellen Hintergrund hat und die Eltern sich nicht getrauen würden, gewisse Dinge von ihm zu verlangen.

4.2 Ausserfamiliäre Herausforderungen

Aus den Interviews geht hervor, dass die jungen Frauen auch ausserhalb des Familiensystems auf Herausforderungen treffen. Besonders präsent sind Erwartungen aus dem erweiterten Umfeld und der albanischen Gemeinschaft, die an eine junge Frau und ihr Verhalten gerichtet werden. Zwar sind es in der Regel die Eltern, die diese Erwartungen äussern. Die Motivation dahinter lässt sich aber gemäss den Aussagen aller Interviewpartnerinnen und Expertinnen auf die soziale Kontrolle durch die erweiterte Familie und die albanische Gemeinschaft zurückführen.

Ein weiterer Punkt, der von der Mehrheit thematisiert wurde, sind soziale Ausgrenzungserfahrungen. Die jungen Frauen fühlten sich unter anderem aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Religion sowie ihres Geschlechts ausgegrenzt, was oftmals zu grossem Leid geführt hat. Im Zusammenhang damit erwähnen einige der Interviewpartnerinnen, dass der Anschluss zu Gleichartigen eine weitere Herausforderung darstellte, wodurch die Ausgrenzungserfahrungen begünstigt oder verstärkt wurden.

4.2.1 Erwartungen und soziale Kontrolle

„Vor allem au, well mer (..), also die meiste Albaner, won ich kenne ond au mini Eltere emmer so irgend/ druf igstellt send so jo ‚was dänke denn die andere vo eus?‘. Also emmer so met dem, met dem ‚was dänke die andere vo eus‘, wenn jetzt äh ich zom Bispel kein Albaner hürote oder ähm so, jo. (..) So es esch emmer so, bi de meiste eschs emmer so ‚jo die andere döfe das ned gseh, döfe das ned wösse, döfed‘/ Müend dänke, dass mer die perfekti albanischi Familie send. So i dem Senn.“ (Melissa, 19, Abs. 72)

Alle Interviewpartnerinnen berichten mir von identischen Erfahrungen in Bezug auf die soziale Kontrolle. Sie erzählen davon, dass die Eltern sich stark vor negativen Reaktionen aus dem Umfeld fürchten, falls sich die Tochter unangemessen verhalten würde. Die Konsequenzen, die daraus für die Familie, aber auch für das Leben der Tochter, resultieren könnten, bereiten den Eltern grosse Sorgen. Dass es sich dabei um ein omnipräsentes Thema handelt, verdeutlicht obenstehendes Zitat von Melissa. Viermal verwendet sie „immer so“, d. h. die soziale Kontrolle ist immer und überall präsent. Weiter wird deutlich, so auch im nächsten Zitat von Mia, dass es sich in ihren Augen um ein Phänomen der albanischen Kultur handelt. Sie sagt zuerst „wir“ und differenziert dann etwas weiter: die meisten Albaner, die sie kennt und zu denen gehören auch ihre Eltern.

„Ond (.) jo, was mer eifach chli uffallt esch das (.) ähm/ Als Frau hanis scho chli schwerer, also met Vorteil ond so. Ich weiss zom Bispel das, mini Cousins händ chli meh Freiheite. Also ned, dass mer mini Eltere Sache verbiete, aber sie säged eifach ‚Lueg, es esch bi eusere Gsellschaft het me/‘, also vor allem ide albanische Gsellschaft het mers als Meitli emmer nochli schwer.“ (Mia, 17, Abs. 5)

Für die Interviewpartnerinnen ist klar, dass die Erwartungen der Eltern, aber auch des Umfeldes, mit ihrem Geschlecht zu tun haben. Ein Grossteil von ihnen erzählt mir, dass männliche Verwandte wie Cousins und Brüder kaum Einschränkungen erfahren und machen dürfen, worauf sie Lust haben. Gleichzeitig sind es gemäss Mia und Julia unter anderem Cousins oder Brüder, die von den Eltern beauftragt werden, weibliche Familienmitglieder zu beobachten und bei Bedarf zu massregeln. Mia nimmt in ihrer Aussage die Eltern in Schutz, indem sie sie als passiv darstellt. Es sind nicht die Eltern, die es ihr verbieten, sondern es sind die Erwartungen der albanischen Gesellschaft an junge Frauen, die dazu führen, dass sie ihr Verhalten anpassen muss. Die Erwartungen aus dem Umfeld beschränken sich jedoch nicht nur auf die nähere Verwandtschaft oder die Ortschaft, in der die jungen Frauen leben:

„Well bi eus eschs halt eso (..) es esch din/ dini ganz Familie wo öpis dezue seit, ned nor dini Eltere.“ (Nina, 21, Abs. 101)

Das heisst, dass auch die Verwandtschaft im Ausland, vor allem in der Heimat der Eltern, zur sozialen Kontrolle beiträgt.

Aus den fünf Interviews geht hervor, dass die Erwartungen vom Umfeld an junge Frauen hoch sind. Neben dem anständigen Verhalten ist auch die Bildung wichtig, ebenso wie die Wahl des richtigen Partners und dem anschliessend richtigen Verhalten als Freundin, Verlobte und Ehefrau. Jasmin erzählt bspw., dass sie sich schlussendlich von ihrem Freund trennte, weil der Druck seiner Familie für sie untragbar geworden sei. Für sie ist klar, dass sie damals die Erwartungen, die an eine albanische Ehefrau gerichtet werden, nicht hätte erfüllen können. Auch Mia macht sich diesbezüglich schon Gedanken. Sie erklärt mir die zahlreichen Aufgaben, die auf eine albanische Ehefrau zukommen und dass diese nicht erfüllt werden können, wenn man sich daneben noch auf eine Ausbildung konzentrieren muss.

4.2.2 Soziale Ausgrenzungserfahrungen

Der Grossteil der Interviewpartnerinnen hat soziale Ausgrenzungserfahrungen erlebt, wobei dieses Thema bei Sanja besonders präsent ist und sie emotional stark belastet. Es zieht sich durch ihre ganze Erzählung und somit durch ihr gesamtes bisheriges Leben. Sie erzählt von

einer schwierigen Zeit im Kindergarten, wo sie aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse ausgegrenzt worden sei. Die Oberstufenzeit, in der sie Opfer von Mobbing wurde, bezeichnet sie als die schlimmsten Jahre ihres Lebens:

„Ähm, mer send det z drette gsi, also drü Osländer gsi. Ähm ond sösch send alles Schwizer gsi ond sie händ alli Eltere eso Awält gsi oder Ärzt oder händ eigeni Firma gha. Ond de chom ich ond han/ De Vater schafft halt ede Fabrik. Mini Muetter esch Husfrau. Ich be e/ en gueti Agreffsflächi hani gha (lacht). Ond well ähm (..) die anderi Osländerin die esch äh, die esch mega schlau gsi, d Muetter esch Ärztin gsi ergend ond de ander het au egeti Firma gha ond jo (.) ond jo ich han nüt gha sozsäge. Kei Ahnig. För sie esch das so (.) guet zom disse gsi jo.“ (Sanja, 18, Abs. 2)

Sanja spricht in dieser Aussage die unzähligen Gründe an, welche für ihre Mitschülerinnen und -schüler das Beleidigen, Ausschliessen und Schikanieren von ihr legitimierten. Andere Kinder mit Migrationshintergrund wurden verschont, weil deren Eltern wirtschaftlich und sozial besser positioniert waren oder weil das Kind über besondere Fähigkeiten verfügte, die in der Klasse anerkannt wurden. Sanja macht sich selbst schlecht, indem sie erwähnt, sie hätte „nichts gehabt“. Also weder erfolgreiche und reiche Eltern, noch besondere Fähigkeiten. Damit verdeutlicht sie einerseits, wie sehr sie selber das Narrativ der Mobbing-Täterschaft verinnerlicht hatte und andererseits, wie sie sich heute davon abgrenzt. Sie spricht in der Vergangenheitsform und zeigt so, dass sie heute an einem anderen Punkt steht und etwas vorweisen kann. Erst nach Jahren verwies sie ihre Hausärztin an eine Psychologin, die ihr erstmals Hilfe anbieten konnte, wodurch sich die Situation leicht besserte. Ihre Eltern hat sie nie um Hilfe gebeten, weil sie sie nicht belasten wollte, vor allem aber, weil sie sich für ihre Eltern geschämt hat:

„Vor allem, well ich (.)/ well ich, leider, ich muess es säge, ich ha mech gschämt. Also, för mini Eltere aber. Well s Deng esch halt eifach gsi, sie händ sech ned chö/ guet chönne usdröcke (.) ond dorch die Spröch, wo (.) sie gseit händ, eschs denn nomol meh gsi. Well min Vat/ mini Muetter esch deheime, min Vater schafft inere Fabrik. Er kennt (unv.) oder Idee, er esch ke Arzt oder kei Ahnig. Kei Ahnig was.“ (Sanja, 18, Abs. 48)

Sie hat sich für ihre Eltern geschämt, weil sie sich nicht gut ausdrücken konnten, vor allem aber, weil die Eltern ein Grund für die Erniedrigungen waren. Sie war in einem Zwiespalt, weil sie ihre Eltern eigentlich liebt, ihnen gegenüber aber gleichzeitig ein grosses Schamgefühl empfand. Bis heute beschäftigt sie das und ich merkte, wie sie sich überwinden musste, mir davon zu erzählen. Es ist ihr unangenehm, dass sie damals diese Gefühle gegenüber ihren Eltern verspürte und sie merkt, dass sie sich diese Gefühle gar nicht richtig erklären kann.

Zweimal drückt sie aus, dass sie „keine Ahnung“ hat, was ihr Vater denn hätte sein sollen, damit sie diese Scham nicht gespürt hätte oder damit die anderen sie in Ruhe gelassen hätten. Erst mit dem Eintritt in die Fachmittelschule fand sie endlich, zum allerersten Mal, einen Freundeskreis und eine Klassengemeinschaft, in der sie sich wohlfühlt. Sie hat aber auch dort den Eindruck, dass sie von den Lehrpersonen teilweise anders behandelt wird, was sie auf ihre Herkunft und ihre Religion zurückführt, es zugleich aber im Vergleich mit ihren vergangenen Erlebnissen relativiert:

„Also well ich echli usestäche ond (..) jo, das, das esch weder so n' Agreffsflächi, well ich Osländer ben ond Religion ond deswege eschs jo au so (..), esch so nüt. Aber es esch ok (lacht) Es esch aushaltbar.“ (Sanja, 18, Abs. 2)

Nina erzählt mir von ähnlichen Erfahrungen in ihrer Volksschulzeit. Sie habe sich nicht wohl gefühlt in der Klasse und hatte nur wenige Freundinnen. Sie hatte den Eindruck, dass die anderen Kinder bevorzugt wurden, sowohl von den Mitschülerinnen und Mitschülern als auch von den Lehrpersonen. Für sie ist klar, dass ihre Herkunft der Grund dafür war. Auch heute, im beruflichen Alltag, erlebt Nina diskriminierende Aussagen von Patientinnen und Patienten. Sanja und Jasmin erzählen zudem von Ausgrenzungserfahrungen innerhalb der albanischen Gemeinschaft. Beide erklären, dass ihre Zukunftsvorstellungen nicht der Norm entsprechen, was dazu führte, dass sie sich ausgegrenzt fühlten. Sanja erzählt bspw. von Erniedrigungen durch ihren damaligen albanischen Freundeskreis, weil sie keine Lehre macht und später studieren möchte. Jasmins Vorstellungen, die Kinderbetreuung später einer Nanny zu überlassen, damit sie sich auf ihre Karriere konzentrieren kann, schockierten ihr albanisches Umfeld:

„Äh, also ich be wörkli (.) ganz ergendwo andersch i dere Perspektive, also wörklich. Also, wenn ich met mine Lüt rede, wo au Albaner send oder Albanerinne oder ide Familie, Cousins, Cousinene ond so ond ich ehne über halt mini Perspektive verzell, sends denn halt emmer meistens voll schockiert ond so.“ (Jasmin, 21, Abs. 118)

Jasmin merkt, dass sie anders ist als ihr Umfeld. Es handelt sich dabei um Personen, die ihr eigentlich nahestehen, was sich daran zeigt, dass sie von „ihren Leuten“ spricht. Trotzdem fühlt sie sich in diesen Themen nicht zugehörig.

Anschluss zu Gleichaltrigen

In diesem Zusammenhang sei nochmals der Anschluss zu Gleichaltrigen erwähnt, der durch die Erziehungsmassnahmen der Eltern teilweise erschwert oder gar behindert wurde. Durch

die Verbote der Eltern durften die jungen Frauen nicht an alterstypischen Aktivitäten wie Geburtstagsfeiern oder Übernachtungspartys teilnehmen, die ausserhalb der Schule stattfanden. Dies wirkte sich teilweise negativ auf die ohnehin schon schwache Position der Betroffenen im Klassenverband aus und begünstigte die (weitere) Ausgrenzung in der Schulklasse oder im Freundeskreis. Gleichzeitig konnten Konflikte im Freundeskreis entstehen, weil die anderen Kinder und Jugendlichen die Situation nicht nachvollziehen konnten:

„Ond ich has au (.) mega blöd gfonde, weisch, sie händ mech au gfrogt jo ,chonnsch use, chonnsch do ond so‘ ond ich ha zerst mini Eltere müesse froge ond denn händ die nei gseit ond de hesch dine Kolleginne müesse absäge ond denn send sie nomol hässig worde, d Kolleginne. Da esch denn/ det eschs so chli schwierig worde, aber (...). Jo, jo.“ (Nina, 21, Abs. 151)

4.2.3 Auswirkungen, Erklärungsversuche und Interpretationen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die soziale Kontrolle die jungen Frauen stark beschäftigt und dazu führt, dass sie sich enorm eingeschränkt fühlen. Sie haben das Gefühl, dass sie sich nicht so verhalten können, wie sie das gerne tun würden. Es besteht die konstante Angst, dass sie von jemandem gesehen werden und dies einen negativen Einfluss auf das Ansehen der Familie und auf ihre Zukunft haben könnte. Die soziale Kontrolle scheint massgeblich für die strengen Erziehungsmethoden und die Konflikte über Ausgangszeiten verantwortlich zu sein. Wie im Kapitel 4.1.2 schon hervorgehoben, kommt dies im Interview mit Mia besonders zur Geltung. Sie konnte sich als Kind freier bewegen als jetzt, was die Eltern damit begründen, dass sie ihr die Zukunft nicht unnötig schwer machen wollen. Alle Interviewpartnerinnen glauben, dass es sich hierbei um ein Phänomen handelt, das typisch für die albanische Kultur ist:

„Es send so Sache, wo eus eifach emmer chli verfolge. Mer send nöd so frei wie jetzt d Schwizerinne wo/ oder (.) Italienerinne also weisch, ich cha/ mer wössed scho au, okay (.), wie hämer eus z verhalte. Es tönt so brutal. Es esch nöd eso brutal, aber es esch vellech scho chli (.) ischränkend.“ (Mia, 17, Abs. 71)

Mia ist bemüht darum, ihre Eltern und ihre Kultur nicht in ein schlechtes Licht zu rücken. Sie merkt bei der Erzählung, dass es sich für Aussenstehende oder zumindest für mich als Interviewerin „brutal“ anhören muss und versucht deshalb, ihre Aussage etwas zu relativieren. Sie grenzt sich als Kosovoalbanerin von Westeuropäerinnen ab und zeigt mit ihrer Wortwahl, dass es sie nicht nur beschäftigt, sondern verfolgt, wie einschneidend die soziale Kontrolle für Frauen mit ihrer Herkunft ist. Ein Thema, das auch die Expertinnen kennen. Julia erklärt mir,

dass die soziale Kontrolle in der albanischen Gesellschaft immer noch stark präsent ist. Entspricht man nicht den Verhaltensnormen, wird man bewertet, beäugt, eventuell sogar verstossen. Demzufolge unterstehen die Eltern aber auch die Jugendlichen einem enormen Druck, der handlungsanleitend und somit auch ausschlaggebend für die strengen Erziehungsmaßnahmen ist. Jasmin ist überzeugt, dass es letzten Endes um die Ehre des Vaters geht. Die jungen Frauen können zwar nachvollziehen, dass den Eltern die Meinungen der anderen wichtig sind. Sie glauben, dass es sich dabei um ein Phänomen der ersten Generation handelt und die Eltern gar nicht anders handeln können. Ihrer Meinung nach wird der Einfluss vom Umfeld in Zukunft stark an Relevanz verlieren. Sie erzählen mir, dass alle, auch Cousinen und Freundinnen, darunter leiden und niemand von ihnen möchte, dass ihre Kinder dasselbe Leid erfahren müssen. Ihre Generation würde sich jedoch wünschen, dass ihre Eltern das Wohlergehen der Töchter über das Ansehen der Familie stellen. Bei Melissa ist dies unterdessen passiert, nachdem sich ihre Mutter für die Partnerwahl der Tochter positioniert hat und Reaktionen aus dem Umfeld ignoriert.

Mia stört sich besonders daran, dass sie sich anders zu verhalten hat und anders behandelt wird als männliche Personen. Während auch andere davon berichten, dass ihre Brüder oder Cousins viel mehr Freiheiten haben, scheint es Mia besonders zu beschäftigen. Sie stellt sich viele Fragen und fühlt sich ungerecht behandelt.

„Das mer Fraue i dem jonge Alter stresst ond dass mer d Fraue nöd loht sech z Ändi loh entweckle. Vell Fraue chönnd eri Träum (..) nöd, verwörkleche. Vell Fraue chönnd nöd fertig sech usbelde ond das esch schad. Well wieso chas (.) / wieso chas min Cousin ond wieso chas ichs nöd? Ond das söll nöd so si.“ (Mia, 17, Abs. 107)

Mia bezieht sich in diesem Zitat vor allem auf die Heirat. Sie erklärt mir, dass es viele Eltern gibt, die ihre Töchter zu einer Heirat drängen, auch wenn die Tochter andere Pläne hat. Aus dem Zitat wird deutlich, dass Mia nicht daran glaubt, dass eine Frau beides, also eine Ausbildung und Karriere meistern und gleichzeitig eine Beziehung bzw. Ehe führen, kann. Besonders zu erkennen ist, dass sie sich an der Ungleichbehandlung stört, sei es in Bezug auf die Partnerwahl, den Zeitpunkt der Heirat oder ihr Verhalten, die Eltern, aber auch ein Grossteil ihres Umfelds, richten spezifische Erwartungen an Mia, weil sie eine weibliche Person ist.

Sarah thematisiert das Geschlecht ebenfalls und hebt hervor, dass Fachpersonen nicht nur mit den Mädchen arbeiten sollen. Natürlich sei es wichtig, dass die Mädchen lernen, für sich einzustehen. Gleichzeitig müsse aber auch mit den Jungs aus dem Kosovo gearbeitet werden, da sie in mancher Hinsicht ein völlig verzerrtes Bild hätten, das ihnen teilweise so auch von zu Hause vermittelt würde. Die Aufgabe von Fachpersonen sei es, die Jungs aufzuklären und

ihnen dabei zu helfen, andere Perspektiven über die Geschlechterrollen und den damit einhergehenden Erwartungen einzunehmen.

Neben dem Geschlecht zeigen sich in diesem Unterkapitel weitere Eigenschaften der jungen Frauen, die zu sozialen Ausgrenzungserfahrungen führen. So können insbesondere auch die Strukturkategorien Ethnizität, Klasse, Körper und Religion erkannt werden, was aus den Erzählungen von Sanja besonders stark hervorgeht. Die Mitschülerinnen und Mitschüler mobbten Sanja aufgrund ihrer ausländischen Herkunft, ihrer Wohnsituation, der Arbeitssituation der Eltern, ihres Aussehens und ihrer Religion. Von ihren albanischen Freundinnen und Freunden, die sie später kennenlernte, erfuhr sie zudem Ausgrenzungserfahrungen aufgrund ihres Geschlechts. Sie steigt mit den Ausgrenzungserfahrungen in ihre Erzählung ein, was zweifellos darauf hinweist, dass sie für Sanja ihre Adoleszenzphase repräsentieren. Davon zu erzählen berührt sie emotional und sie erwähnt an mehreren Stellen, wie sie auch jetzt, Jahre später, noch unter diesen Vorkommnissen leidet.

„Ähm, jo es esch echli schwer grad, aber ähm (..) jo (5). Mer werd det halt so/ Ich ha gmerkt so, ich ben andersch.“ (Sanja, 18, Abs. 2).

Sanja musste an ihrem eigenen Leib erfahren, was es bedeutet, Opfer von Mobbing zu werden. Als Schulsozialarbeiterin weiss ich, dass die massiven Gewalterfahrungen, die Sanja aufgrund des Mobblings gemacht hat, ihr Urvertrauen zu den Menschen zutiefst erschüttert und ihr Selbst- und Weltbild nachhaltig beschädigt haben. Letzteres lässt sich an ihrem zumeist abwertenden Narrativ erkennen. Sie hebt hervor, dass sie anders ist und stellt immer wieder Begebenheiten aus ihrem Leben, so etwa die Wohnsituation, als minderwertig dar.

Als Jugendarbeiterin weiss auch Sarah von den Gefahren des Mobblings. Sie erwähnt, dass ein guter Freundeskreis eine wichtige Ressource für die jungen Frauen darstellen kann. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass es besonders schwierig wird, wenn man sich mit gleichaltrigen Kindern nicht gut versteht oder schlimmstenfalls gemobbt wird. Sarah glaubt, dass die Bewältigung der anderen, „normalen“ Herausforderungen im Leben einer jungen Frau aus dem Kosovo dann beinahe unmöglich ist. Man müsse extrem stark sein oder sich Hilfe von Erwachsenen holen, um durchzuhalten.

Nina führt die Ausgrenzung in der Schule und in der Berufswelt auf die Strukturkategorie Ethnizität zurück. Für Expertin Linda, Schlüsselperson der Stadt Aarau und Bezugsperson junger Frauen aus dem Kosovo, stellt dies eine Tatsache dar. Ihrer Erfahrung nach zeichnet sich das Leben von Personen kosovarischer Herkunft in der Schweiz dadurch aus, dass sie sich, im

Gegensatz zu Personen anderer Herkunft, immer zusätzlich beweisen müssen und zwar sowohl in der Schule als auch bei der Berufswahl und später in der Berufswelt.

4.3 Strategien

Wo sich bei den Konfliktthemen und Herausforderungen viele Gemeinsamkeiten erkennen lassen, ist der Umgang der Interviewpartnerinnen damit sehr verschieden und ändert sich mit zunehmendem Alter. Die meisten Strategien, die von den jungen Frauen erwähnt werden, dienen dazu, mit den Herausforderungen der strengen Erziehung (besser) umgehen zu können und ihre Handlungsspielräume zu vergrössern. Sie scheinen in Bezug auf diese Herausforderung offenbar den grössten Handlungsbedarf oder die meisten Handlungsmöglichkeiten zu sehen. Gleichzeitig ist es ein zusätzliches Indiz dafür, dass es sich bei den Einschränkungen durch die Eltern um die zentrale Herausforderung während der Adoleszenz handelt. Das Erkämpfen von mehr Freiraum, konkret mehr Ausgangsmöglichkeiten, durch Tricks sowie durch Lügen und Geheimnisse wird von allen Interviewpartnerinnen angesprochen. Ansonsten sind die Strategien sehr individuell. Sie reichen von Rückzug über Resignation bis hin zu Widerstand.

4.3.1 Tricks, Lügen und Geheimnisse

Alle Interviewpartnerinnen erzählen mir von ihren Tricks, die dort anfangen, wo die Eltern Grenzen setzen. Sie dienen dazu, dass sich die jungen Frauen freier fühlen und länger in den Ausgang können. Die Tricks sind sehr unterschiedlich, meist spielen aber die Freundinnen eine wichtige Rolle. Man gibt sich gegenseitige Alibis, lässt das Handy bei der Kollegin zu Hause, sodass die Eltern auf der Standort-App keinen Verdacht schöpfen, oder man wählt gezielt Orte aus, von denen man weiss, dass man von niemanden gesehen werden kann, der einen kennen könnte.

„Aber denne fünd d Tricks a (lacht). Jo (lacht). Halt ähm so/ Mine Frönde esch halt mega eifach/ also met mine Friends, det ähm, eschs denn eifach gsi. Du lohsch eifach s Handy deheime ond seisch du besch igschlofe ond gosch use.“ (Sanja, 18, Abs. 6)

Aus dem Zitat von Sanja geht hervor, dass es einfachere und aufwändigere Tricks gibt. Häufig sind sie zudem an Lügen oder Geheimnisse geknüpft. Die jungen Frauen haben keine andere Möglichkeit, als ihre Eltern anzulügen, weil sie glauben, dass sie nicht ausgehen dürften, würden die Eltern die Wahrheit kennen. Einige der Jugendlichen haben grosse Mühe mit dem Lügen, weshalb sie vor allem die Strategie der Geheimnisse wählen. Sie versuchen, gewisse Dinge ganz im Versteckten zu tun oder es sicherlich nicht ihren Eltern gegenüber zu erwähnen,

damit diese weder Verbote aussprechen, noch wütend werden können. Die Geheimhaltung geht bei Jasmin soweit, dass sie gewisse Verhaltensweisen oder Aspekte ihrer Persönlichkeit zu Hause gar nicht zeigt. Sie erzählt mir, dass sie zu Hause nie so offen ist, wie in ihrem Freundeskreis. Sie glaubt, dass ihre Eltern sie gar nicht richtig kennen und denkt, dass sie mit gewissen Verhaltensweisen von ihr überfordert wären.

4.3.2 Individuelle Strategien

Anpassung und Resignation

Ein Stück weit findet sich die Strategie der Anpassung in allen Interviews wieder. Die jungen Frauen arrangieren sich mit den Gegebenheiten und passen ihre Strategien an, wenn sie nicht erfolgreich sind. Bei Jasmin ist diese Strategie am deutlichsten erkennbar. Ihr Verhalten kann als angepasst, teilweise auch als resigniert, bezeichnet werden. Sie macht meist das, was ihre Eltern von ihr verlangen, ordnet ihre Bedürfnisse somit unter und passt sich den Erwartungen der Eltern an.

„Ond ebe, jetzt ben ich 21 (lacht) ähm. Ja, es het sech nöd gross vell veränderet. Also (.), wie sölli säge? Ich respektere min Vater, aber er muess mech au respektere, dass ich ebe (.) do läbe ond ähm (.) ebe n/ au d Läbensart vo do muess (.) usläbe. Jo, da esch so chli das (lacht). Aber ich wohn no dihei (..). Also muess mech/ also, also so chli apasse.“ (Jasmin, 21, Abs. 4).

Zwar spricht Jasmin davon, dass sie sich anpasst. Einiges in ihrer Aussage kann aber auch als ein resigniertes Verhalten gedeutet werden, etwa dass sie ihr Alter anspricht und lacht. Das kann als Zeichen der Resignation verstanden werden, weil sie nun seit Jahren versucht, sich mehr Freiheiten zu erkämpfen und immer noch nicht viel weiter ist, oder auch, weil sie weiss, dass sie eigentlich als volljährige Frau in der Schweiz machen dürfte, was sie möchte, dies für sie aber trotzdem nie möglich sein wird. Das Einzige, was sich offenbar für sie verändert hat, ist, dass sie sich zumindest teilweise vom Vater respektiert fühlt. Ihre Bedürfnisse wären offensichtlich anders, sie passt sich aber an, da die Position des Vaters im Gegensatz zu ihrer viel stärker ist. In den folgenden Zitaten wird die Resignation noch einmal deutlicher:

„Ond äh ich/ klar, amel nervts mech (.) well ich wott halt au (..) mol echli öpis anders, anstatt halt emmer nor das, wie ers wott. On/ aber ja, mer chas halt nöd ändere. Mer chan nüt ändere ond es esch halt eifach so wies esch.“ (Jasmin, 21, Abs. 6)

„Ond das müemer halt eifach respektere ond äh, ändere chamers nöd. Also ändere chamers nöd. Mer muess eifach respektere ond met dem läbe. Aber ich ha mech dra gwöhnt (lacht). Nach 21 Johre gwöhnt mer sech langsam dra.“ (Jasmin, 21, Abs. 140)

Jasmin hat gewisse Dinge aufgegeben, da sie durch ihre jahrelange Erfahrung weiss, dass sie es nicht ändern kann. Deutlich wird dies dadurch, dass sie mehrfach erwähnt, dass „man“ es nicht ändern kann und man es einfach zu respektieren hat. Die allgemeine Form *man*, die sie verwendet, ist ein Zeichen ihrer Handlungsunfähigkeit. Grössere, übergeordnete Begebenheiten führen dazu, dass *man* keinen Einfluss nehmen kann. Es ist halt einfach so, wie es ist, auch wenn sie sich daran stört. Sie zeigt damit auf, dass es nicht in ihrer Macht liegt, etwas zu verändern und nimmt sich so ein Stück weit aus der Verantwortung, wodurch sie die ausweglose Situation vielleicht etwas leichter akzeptieren kann. Auch wenn das Lachen der Aussage scheinbar etwas an Schwere nimmt, so ist im Interview deutlich klar geworden, wie sehr Jasmin darunter leidet. Ich deute es deshalb eher als ein Lachen aus Überforderung und Ausichtslosigkeit.

Auch Sanjas Verhalten in Bezug auf das Mobbing kann sowohl als Anpassung als auch als Resignation angesehen werden. Sie hat mit allen Mitteln versucht, sich so anzupassen, damit sie von den anderen akzeptiert wird. Eine Strategie, die zu keiner Besserung geführt hat. Sanja hat gemerkt, dass sie alleine nicht gegen die Täterinnen und Täter ankommt und, dass sie von den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit nicht ernstgenommen wird. Eine Unterstützung durch die Eltern war ebenfalls nicht möglich, weil sie sich einerseits für sie schämte und sie andererseits nicht belasten wollte. Sanja entschied sich deshalb dafür, es alleine auszuhalten.

„Da esch halt emmer schwer gsi. De han ichs eifach i mech inegrässe ond ha probiert met mer sälber demet klar zcho.“ (Sanja, 18, Abs. 48)

Widerstand

Alle Interviewpartnerinnen haben versucht, gegen die Regeln der Eltern zu rebellieren und Widerstand zu leisten. Die meisten waren damit jedoch nicht erfolgreich. Sie merkten vielfach, dass sie nicht gegen die machtvollere Position der Eltern ankamen, weil die Eltern mit Sanktionen und Verschärfungen der bestehenden Regeln reagierten. Das bedeutet also, dass die Strategie Widerstand häufig das Gegenteil von dem erzeugte, was die Interviewpartnerinnen erreichen wollten. Anstatt zu einer Vergrösserung des Handlungsspielraums kam es zu einer Verkleinerung. Offenbar hat der Erfolg der Strategie Widerstand etwas mit der Handhabung von Konflikten innerhalb der Familie zu tun. Nina erzählt mir, dass in ihrer Familie oft diskutiert

wird und so mit der Zeit neue Möglichkeiten entstehen können. Es ist für sie deshalb auch normal, dass man sich nicht immer einig ist und auch mal streitet:

„Ond mini Schwöster esch halt emmer so gsi ‚jo esch mer egal‘ ond sie hets eifach gmacht. Sie het nie so Angst gha. Ich (..), ich han ähm scho meh Angst gha (.) vor mine Eltere. Ähm, ich has halt au ned gärn gha met ehne z strite, aber ich has glich emmer gmacht so. So ergendeinisch/ Ich ha gwösst, ergendeinisch höreds uf.“ (Nina, 21, Abs. 37)

Im Gegensatz zu ihrer Schwester, der alles egal war, hat Nina aber gewisse Hemmungen den Eltern gegenüber. Sie fühlt sich in ihrer Rolle als Tochter unwohl, wenn sie sich den Weisungen der Eltern widersetzt, weil dies der eigentlichen Hierarchie innerhalb der Familie widerspricht. Trotzdem hat sie es, wenn auch ungern, gemacht. Es gehört zu ihrer Familie und sie weiss, dass sich die Auseinandersetzungen auch heute noch für sie lohnen, weil die Eltern irgendwann mit den Diskussionen aufhören und somit nachgeben.

Rückzug

Erreichten die Streitereien zwischen Nina und den Eltern den Punkt, wo sie nicht mehr weiterkam, zog sie sich häufig in ihr Zimmer zurück, bis ihre Mutter einen versöhnenden Schritt auf sie zukam. Auch Melissa erzählt davon, dass sie sich oftmals in ihrem Zimmer zurückzog, jedoch aus einem anderen Grund:

„Frühner ben ich emmer i mim Zemmer gsi (.) ond ha gar ned welle met ehne gross öpis rede oder mache oder ergendwie öpis i dere Art.“ (Melissa, 19, Abs. 122)

Melissa zog sich ins Zimmer zurück, weil sie ihren Eltern aus dem Weg gehen wollte. Sie erzählt mir, dass sie damals das Gefühl hatte, die Eltern würden sie sowieso nicht verstehen, weshalb sie den Kontakt zu ihnen im Vorhinein auf ein Minimum reduzierte. Ihr Zimmer hingegen war ihr Wohlfühlraum, wo sie so sein konnte, wie sie wollte, ohne dass sie sich irgendwem gegenüber hätte rechtfertigen müssen. Aus dem Zitat geht aber auch hervor, dass es sich dabei um eine vergangene Strategie handelt. Sie erzählt, dass sie mit zunehmendem Alter und vor allem seit dem Auszug gemerkt hat, dass sie eigentlich gerne mit ihren Eltern Zeit verbringt. Heute fühlt sie sich von ihren Eltern, vor allem aber von ihrer Mutter, verstanden.

Weg des geringsten Widerstandes

Mia hat für sich die Strategie des geringsten Widerstandes entdeckt. Sie zeigt sich äusserst verständnisvoll den Eltern gegenüber und versucht, ihr Leben möglichst so zu gestalten, dass es zu keinen Schwierigkeiten und vor allem auch zu keinen Konflikten mit ihren Eltern führt:

„Aber es esch glaub för mich nachher eifach chli eifacher, well ich halt (.) d Kultur känne (.) ond denn nachher met so Sache nöd so Müeh han.“ (Mia, 17, Abs. 43)

In diesem Zitat spricht Mia vom zukünftigen Partner, der nach Vorgaben der Eltern ebenfalls aus dem Kosovo stammen muss. Sie wehrt sich nicht gegen diese Vorschriften, auch wenn ihr, wie sie mir erzählt, natürlich auch Männer mit anderen Nationalitäten gefallen würden. Sie weiss, dass es für sie einfacher wird, wenn sie einen Kosovaren heiratet. Einfacher in Bezug auf die Beziehung zu ihren Eltern, aber aus ihrer Sicht auch einfacher, um die Erwartungen als Ehefrau erfüllen zu können. An mehreren Stellen erwähnt sie, dass ihre Eltern nur das Beste für sie möchten. Sie glaubt, dass ihr die Eltern das Leben mit dieser Vorgabe erleichtern möchten. Es ist ein weiteres Beispiel dafür, dass sich Mia ihren Eltern unterordnet und ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse hinten anstellt. Auch ihren Freundeskreis und die Orte, an denen sie sich gemeinsam aufhalten, hat sie nach dem Prinzip des geringsten Widerstandes gewählt. Ein Stückweit instrumentalisieren Mia und auch andere Interviewpartnerinnen den Freundeskreis, indem er als Strategie genutzt wird.

Jasmin wählt in Bezug auf ihr albanisches Umfeld den Weg des geringsten Widerstandes. In der Vergangenheit hat sie die Erfahrung gemacht, dass ihre Vorstellungen nicht kongruent sind mit jenen ihres Umfelds. Sie umgeht jeglichen Widerstand oder Konflikt, indem sie ihre Meinung für sich behält:

„Jo, ide meiste Fäll. Wenn ich weiss, es werd nöd akzeptiert, denne (..)/ denn red ich au gar nömme öber da jo.“ (Jasmin, 21, Abs. 128)

Freundinnen

Mia erzählt mir, dass es für sie das einfachste ist, ihre Freizeit mit albanischen Mädchen zu verbringen. Dadurch verhindert sie Konflikte mit und Ausgrenzungserfahrungen durch Gleichaltrige. Da alle ähnliche Bedingungen haben, muss sich Mia niemandem erklären. Auch verstehen es ihre Freunde, wenn sie einmal nicht raus darf oder nur bis zu einer bestimmten Zeit. Zudem schirmen sie sich gemeinsam vor der sozialen Kontrolle durch ihr Umfeld ab, indem sie nur Orte auswählen, von denen sie wissen, dass sie niemand sehen wird. So verhindern

sie gleichzeitig auch Konflikte mit ihren Eltern, die von jemandem über das Verhalten der Tochter unterrichtet werden könnten. Ausserdem bieten sich für Mia weniger Gelegenheiten, gegen Regeln zu verstossen. Alle im Freundeskreis müssen ähnliche Regeln befolgen und so wird sie kaum in Versuchung kommen, gegen die Regeln der Eltern zu verstossen.

Die Gleichaltrigen können aber auch in einer anderen Form als Strategie genutzt werden:

„Jetzt hani so wöckli en feste Fröndeskreis. Also ich ha mini zwoi änge Kollegine met dene ich meisten s usegone ond sie vertraue ehne au. Also sie händ wöckli (.) so en Bendig zo ehne sozsäge. Jo ond ähm, deswäge löhnd sie mech chli länger use, zom Bispel bes am 12 wennis guet chonnt (lacht).“ (Sanja, 18, Abs. 10)

Dadurch, dass Sanjas Eltern ihre beiden Freundinnen kennengelernt und ein Vertrauen zu ihnen aufgebaut haben, kommt Sanja im Beisein besagter Freundinnen manchmal auch in den Genuss von Freiheiten, die sie alleine nie hätte.

Transparenz

Ähnlich wie Sanja nutzt auch Jasmin ihre Peers, um sich etwas mehr Freiheiten zu ermöglichen. Zwar kennen die Eltern nicht alle Personen aus ihrem Freundeskreis persönlich, für sie ist es aber selbstverständlich, dass sie ihren Eltern gegenüber offen über ihr Umfeld spricht und sie ist darum bemüht, dass die Eltern die Namen der Freundinnen sowie einige Details über sie kennen. Sie glaubt, dass die Eltern durch ihre Transparenz ein gutes Bild von ihren Freundinnen erhalten und ihnen dadurch auch vertrauen.

„Mini Eltere känded natürlü all mini Lüt. Also ich erwähn emmer all namentlich, we/ well de zeigi met wem ich blib.“ (Jasmin, 21, Abs. 46)

Es geht aber nicht nur darum, dass die Eltern ihrem Freundeskreis vertrauen sollen, sondern auch darum, dass Jasmin mit dieser Strategie den Eltern weismacht, dass sie nichts zu verbergen hat. Die Eltern sollen im Glauben sein, dass sie über alles im Leben ihrer Tochter Bescheid wissen und dass es keinen Grund für Misstrauen gibt.

Selbstständigkeit

Melissa, die sich nie von ihren Eltern verstanden fühlte und deshalb den Kontakt zu ihnen häufig vermied, entschied sich schon früh dafür, so schnell wie möglich aus dem elterlichen Zuhause auszuziehen:

„Ond ich be halt emmer so öpper gsi, ich has so/ well ich halt emmer so igränzt worde be ond mini Gschwösteti ned, han ich emmer grad welle (.) so wie es halt eigeni Wohnig ha, won ich den so gwösst han, so denn chani mache, was ich wott. Aber es esch halt nie gange, bes ich jetzt halt wörklich uszoge ben.“ (Melissa, 19, Abs. 16)

Die eigene Wohnung und die damit einhergehende Selbstständigkeit sind Melissas erfolgreichste Strategie, sich den Einschränkungen durch die Eltern zu entziehen. Seit sie alleine wohnt, fühlt sie sich freier. Den Entschluss dafür fasste sie schon sehr früh. Bis zur Umsetzung war es aber ein langer Weg, weil dieser Schritt für sie erst durch das Erreichen der Volljährigkeit realistisch wurde. Ihre Eltern hätten sie dabei nie ernstgenommen. Da sie in den Jahren dazwischen aber offensichtlich keine anderen Strategien gefunden hat, um den Herausforderungen zu begegnen, hat sie ihren Vorsatz mit dem Erreichen der Volljährigkeit in die Tat umgesetzt. Der Auszug kann als eine verstärkte Form des Rückzugs gedeutet werden, was nahelegt, dass Melissa ihre ehemalige Strategie entsprechend erweitert hat. Für ihr Wohlbefinden war dieser Schritt zentral, auch wenn der Wunsch „dann kann ich machen, was ich will“ nicht ganz in Erfüllung gegangen ist. Schliesslich beeinflussen die Erwartungen der Eltern an ihre Ausbildung und Beziehungsgestaltung ihr Leben weiterhin. Trotzdem hat sich die Beziehung zu ihren Eltern massiv verbessert und sie kann anderen Herausforderungen dadurch viel gelassener begegnen.

Selbstständigkeit stellt zudem eine Strategie dar, mit der sich die jungen Frauen gegenüber den Erwartungen der Eltern, einen Partner zu finden, abschirmen können. Indem sie versuchen, beruflich erfolgreich zu werden, zeigen sie ihren Eltern, dass sie sich um ihre Selbstständigkeit bemühen. Sie entsprechen so diesen Erwartungen und haben gleichzeitig gute Argumente, warum sie noch nicht bereit sind bzw. über keine zeitlichen Ressourcen verfügen, eine Partnerschaft zu führen.

4.3.3 Auswirkungen, Erklärungsversuche und Interpretationen

Zusammenfassend kann in diesem Unterkapitel festgehalten werden, dass die Strategien sehr individuell sind. Tricks, Lügen und Geheimnisse stellen die gemeinsame Strategie der Interviewpartnerinnen dar. In den Interviews habe ich gemerkt, dass die Strategien zwar notwendige Mittel sind, damit sich die jungen Frauen etwas mehr Handlungsspielräume erschliessen können. Gleichzeitig leiden sie aber darunter, dass sie auf solche Mittel zurückgreifen müssen. Sie wünschen sich, dass die Beziehung zu ihren Eltern so ausgestaltet wäre, dass sie ihnen offen und ehrlich begegnen könnten.

„Well das esch jetzt zom Bispel bi eus eso gsi, mer händ alles müesse gheim halte ond das tuet dech au mega so (.) belaste, jo.“ (Nina, 21, Abs. 169)

Aus Ninas Aussage wird der Zwiespalt der jungen Frauen deutlich. Sie mussten alles geheim halten, weil die Bedingungen nichts anderes zugelassen hätten. Die jungen Frauen sehen keine andere Handlungsmöglichkeit, auch wenn sie ihr eigenes Verhalten nicht in Ordnung finden. Durch Gleichaltrige sehen sie, wie das Leben gestaltet werden könnte, weshalb sie für sich einen Kompromiss zwischen ihrer Bedürfnisbefriedigung und der Loyalität gegenüber den Eltern finden müssen. Sogar Mia, die sich im Interview sonst sehr gehorsam präsentiert, legitimiert ihr Handeln dadurch, dass sie nur einmal jung sei und sie später keine Möglichkeit mehr haben werde, gewisse Erfahrungen nachzuholen.

Auch die Expertinnen kennen die Zerrissenheit der jungen Frauen und die verschiedenen Strategien, mit denen sie versuchen, ihre Handlungsspielräume zu vergrössern. Alle vier thematisieren die Tricks, das Lügen und die Geheimnisse. Laila erklärt mir, dass Mädchen und junge Frauen aus sehr strengen Familien beinahe dazu angestiftet werden, ein Doppelleben zu führen, wenn sie den Anschluss zu Peers nicht verlieren und alterstypische Erfahrungen sammeln möchten. Sie berichtet von unzähligen Strategien im Umgang mit den Regeln und Erwartungen von zu Hause. Die Mädchen sind ihrer Meinung nach regelrechte Schauspielerinnen und wissen genau, was in welche Welt gehört. Sie spielen zwei verschiedene Rollen und trennen diese sauber. Dies kann in den Beratungen zu einer Herausforderung für die Sozialarbeitenden werden, weil die jungen Frauen wissen, was die Erwachsenen hören wollen.

Das Lügen und Tricksen verursacht nicht nur ein schlechtes Gewissen, sondern macht die jungen Frauen auch traurig. Gerne würden sie gewisse Dinge, etwa eine Liebesbeziehung, mit ihren Eltern, die wichtige Bezugspersonen in ihrem Leben darstellen, teilen können. Jedes Geheimnis, jeder Trick und jede Lüge geht zudem mit der Angst einher, dass alles auffliegen könnte, was Konsequenzen für das Leben der jungen Frauen bedeuten würde. Werden sie erwischt, reagieren gemäss Sarah viele Eltern mit Sanktionen und somit genau so, wie es die Töchter erwartet haben. Die jungen Frauen erhalten laut Sarah dadurch die Bestätigung, dass es besser ist, Dinge heimlich zu tun.

Besonders spannend finde ich Melissas Strategie der Selbstständigkeit, handelt es sich dabei ja auch um eine Erwartung der Eltern. Sie wählt den Weg der Selbstständigkeit sehr früh, damit sie sich den Herausforderungen im und ausserhalb des Elternhauses grösstenteils entziehen kann. Einwenden können die Eltern dagegen nicht viel, schliesslich tut sie, was sie immer von ihr verlangt haben.

Schlussendlich handelt es sich gemäss den Expertinnen um unglaublich schwierige und komplexe Konflikte auf unterschiedlichen Ebenen. Der Umgang damit ist keineswegs leicht und, wie sich auch aus den Interviews zeigt, sehr individuell. Laila begleitete schon Mädchen, die voll auf Konfrontation gegangen sind und die, wie Nina, auch Elternhäuser hatten, die in die Konfrontation gehen und die Konflikte mit den Töchtern austragen. Andere Mädchen, aber auch Eltern, holten sich Hilfe, z. B. bei der Schulsozialarbeit. Und wieder andere würden versuchen, es mit sich selbst auszumachen. Laila bemerke deshalb häufig auch eine grosse Einsamkeit. Die jungen Frauen müssen sehr vieles mit sich selbst ausmachen, weil ihnen kaum jemand helfen kann. Im besten Fall haben sie eine Schwester, wodurch sie eine Person an ihrer Seite haben, die das Gleiche miterlebt. Ansonsten sind es Herausforderungen, denen sie alleine begegnen müssen und jede für sich passende Strategien finden muss. Eine Ausnahme stellt dabei die Mobbing Erfahrung von Sanja dar. Sowohl Lehrpersonen als auch Schulsozialarbeitende sind verpflichtet, Opfer von Mobbing zu unterstützen, da bekannt ist, dass Opfer sich nicht alleine aus dieser Lage befreien können. Was Sanja in der Schule widerfahren ist, ist nicht richtig.

4.4 Ressourcen

Nachdem die Strategien beleuchtet wurden, interessieren nun die Ressourcen, auf welche die jungen Frauen bei der Bewältigung der Herausforderung und der Bearbeitung der Konflikte zurückgreifen können. Die fünf Interviewpartnerinnen verfügen zweifellos über zahlreiche und vielfältige persönliche Ressourcen, die wichtig sind, um den Herausforderungen in der Adoleszenzphase zu begegnen. Im Vordergrund stehen im Folgenden jedoch die externen Ressourcen. Aus den fünf Interviews geht hervor, dass die Mütter für alle eine zentrale Ressource darstellen. Der Freundeskreis stellt für eine Mehrheit der jungen Frauen eine weitere wichtige Ressource dar. Auch der Freund, Geschwister und Mitglieder aus der erweiterten Familie sowie Vereine und Fachpersonen können Ressourcen darstellen.

4.4.1 Mutter

Die Mütter nehmen in den Interviews und folglich auch in den Leben der jungen Frauen viel Platz ein. Zwar sind die Mütter gemeinsam mit den Vätern für Herausforderungen verantwortlich, in erster Linie nehmen die jungen Frauen sie jedoch als Ansprechpersonen, Unterstützerinnen, Verbündete und Vorbilder wahr. Die Mütter stellten für die meisten bereits in der frühen Kindheit die zentrale Bezugsperson dar, da die Väter damals viel mit ihrer Arbeit beschäftigt waren.

„Äh jo. Jo. Sie esch emmer no/ Also sie onderstützt mech au be allem. Sie seit mer au emmer ‚jo mach das ond das wo du wellsch, was för dech richtig esch‘. Jo.“ (Nina, 21, Abs. 15)

Aus dem Zitat von Nina geht hervor, dass sie sich durch ihre Mutter bei allem, was sie macht, unterstützt fühlt. Insbesondere wird sie von ihrer Mutter ermutigt, das zu tun, was sie will. Die Mütter bestärken ihre Töchter darin, ihren Weg zu gehen und vor allem dafür zu sorgen, dass sie ihr Leben selbstständig und unabhängig führen können. Wie unter 4.1.3 schon hervorgegangen ist, fühlen sich die Töchter eher zu ihren Müttern hingezogen. Sie stellen teilweise Vertrauenspersonen dar, denen die Töchter von ihren Sorgen und Wünschen erzählen können. Oftmals werden die Mütter auch zu Verbündeten der Töchter, indem sie Bedürfnisse der Töchter vor den Vätern vertreten oder, indem sie ein gemeinsames Geheimnis, wie etwa einen Freund, vor dem Rest der Familie, aber vor allem vor dem Vater, bewahren. Kommt es zur Bekanntmachung, sind es die Mütter, welche die Rolle der Vermittlerin zwischen den Töchtern und Vätern übernehmen und die Väter versuchen zu überzeugen, dass sie dem Freund der Tochter eine Chance geben sollen. Auch in Bezug auf die Berufswahl waren es häufig die Mütter, welche die Töchter darin berieten, welcher Beruf zu ihnen passen würde.

4.4.2 Peergroup

Da der Kontakt zu männlichen Personen weitestgehend untersagt ist, verbringen die jungen Frauen ihre Freizeit praktisch nur mit Personen des gleichen Geschlechts. Sie schützen sich somit auch vor zusätzlichen Konflikten, wenn sie nur Freundinnen haben.

Die Freundinnen stellen für viele der Interviewpartnerinnen eine Ressource und für einige, wie weiter oben bereits erläutert, zeitgleich eine Strategie dar. Ähnlich wie die Mütter übernehmen die Freundinnen verschiedene Aufgaben, die für die jungen Frauen von grosser Bedeutung sind und die ihnen bei der Bewältigung von Herausforderungen helfen.

„Mini best Kollegin. Sie esch mini ersti Asprechperson, wie ich au för sie. Ond ähm, mer wössed (.) eigentlech alles vonenand. So (.) wenns mer schlächt goht, esch sie emmer för mich do. Wenns ehre schlächt goht ben ich emmer för sie do. Mer wohne (.) zwei Minute mit em Auto entfernt (lacht) ond z Fues wäreds au 15–20 Minute, also mer send eigentlech emmer förenand do.“ (Jasmin, 21, Abs. 94).

Jasmin beschreibt die Beziehung zu ihrer besten Freundin als gleichwertig und vertrauensvoll. Es wird deutlich, wie wichtig diese Freundin in ihrem Leben ist. Sie ist nicht nur eine von vielen, sondern sie ist die erste Ansprechperson. Zudem ist sie stets erreichbar und verfügbar, wenn Jasmin sie braucht.

Der Freundeskreis stellt für die jungen Frauen den Ort dar, wo sie sich selbst sein können, sich frei und verstanden fühlen. Dadurch nimmt der Freundeskreis, wie im Unterkapitel zu den Strategien schon deutlich wurde, auch in Bezug auf Handlungsspielräume eine wichtige Rolle ein. Vertrauen die Eltern den Freundinnen ihrer Töchter, erlauben sie ihnen meist, etwas mehr oder etwas länger weg zu gehen.

Einige der Interviewpartnerinnen bevorzugten Freundinnen mit dem gleichen kulturellen Hintergrund, da sie die Situation zu Hause, aber auch die Einschränkungen und die Erwartungen besser nachvollziehen können, weil sie sie selber auch kennen. Dieser Freundeskreis entwickelte sich aber meist erst mit der Zeit, häufig nach Ende der offiziellen Schulzeit. Ein Grossteil der Interviewpartnerinnen beschreibt ihren Freundeskreis während der Volksschulzeit als multikulturell und geschlechtergemischt. Nach dem Schulabschluss verändert sich das Umfeld. Bei den einen entsteht ebendiese beinahe ausschliesslich albanische und weibliche Peer-group. Andere pflegen nur noch wenige ausgewählte Freundschaften, wie z. B. Sanja. Für Sanja stellen diese neugewonnenen Freundschaften in der weiterführenden Schule überdies eine besondere Erfahrung dar, weil sie sich vorher über Jahre nirgendwo zugehörig und akzeptiert gefühlt hat. Zum ersten Mal in ihrem Leben hat sie Gleichaltrige, die ihr das Gefühl geben, wichtig zu sein.

Verein

Natürlich können auch Hobbies eine Ressource darstellen, in den Interviews wird dieses Thema aber so gut wie nie angesprochen. Mia erwähnt am Rande, dass sie einen Tanzverein besucht, führt es aber nicht weiter aus. Jasmin ist seit bald zehn Jahren Mitglied im gleichen Verein wie Mia und, wie aus untenstehendem Zitat hervorgeht, hat dieser „albanische Tanzverein“, wie sie ihn nennt, eine bedeutsame Funktion in ihrem Leben:

„Ähm jo (..) genau. S het so eigentlech/ well ich mech halt met allne guet verstahne ond ich (.) fühl mech au mega wohl dete. Ich tanz mega gern, also ich freu mech jedes mol uf (.) ufs Training. Mer händ ja emmer am Samstag (.) am Abig, also morn. Ond jo, also ich goh mega gern. Ich/ wenn ich döt ane gange ben ich halt (.) i anderne Gedanke, also s esch eigentlech wörkl/ das länt mech ab vo mine (.) tägliche Problem säg ich jetzt mal. Also s esch wörklech öpis, woni cha abschalte ond anderi Lüt, anderi Gsechter, anderi Atmosphäre/ weder echli albanisch. Jo, min Usglich (lacht).“ (Jasmin, 21, Abs. 66)

Jasmin schwärmt mir vor, wie sie vom Verein von Anfang an begeistert war. Lachend erzählt sie davon, wie sie als Mädchen zu Hause stundenlang die Tänze geübt hat, weil sie unbedingt in die Gruppe der älteren Mädchen aufsteigen wollte. Aus dem Zitat wird deutlich, dass der Verein und das Tanzen für Jasmin weit mehr als ein Hobby darstellen. Sie findet dort einen

Ausgleich zum Alltag, sie fühlt sich wohl und mag die anderen Mitglieder und sie fühlt sich ihrer Kultur nahe.

Freund bzw. Partner

Das Beispiel von Melissa zeigt, dass auch der Freund bzw. der Partner eine Ressource darstellt. Melissa erzählt mir, dass sie seit dem Abschluss der Schule kaum noch Kontakte zu Gleichaltrigen pflegt. Sie erwähnt eine Berufsschulkollegin, die sie selten treffe. Ansonsten verbringt sie ihre Zeit mit ihrem Freund. Er ist ihre Hauptbezugsperson und übernimmt somit nicht nur die Rolle des Partners, sondern auch die Rolle von Freunden. Darüber hinaus stellt er für Melissa auch deshalb eine Ressource dar, weil ihr die Eltern Dinge seinetwegen erlaubt haben, die sie sich nie hätte erträumen können, wie z. B. der Auszug von zu Hause.

4.4.3 Verwandtschaft

Neben der Peergroup und der Mutter haben Mitglieder aus der Verwandtschaft, häufig weibliche Personen wie z. B. Schwestern, Cousinsen und Tanten, einen hohen Stellenwert im Leben der Interviewpartnerinnen. Für einige stellt die Schwester oder die Cousine die wichtigste Bezugsperson dar und übernimmt die Rolle der besten Freundin. Die Beziehungen sind eng und gemeinsam unterstützt man sich in allen Belangen:

„Ähm (...), mini Schwöster. Jo. Aber mer händ vell gstrette, wörklech vell, jede Tag (lacht) aber glich hämer emmer zonenand ghalte. Also mer händ eus emmer alles verzellt. Ich glaub au meh, well (...), jo. Mer händ s gliche erläbt, mer kennes eso. Jo. Ond eigentlech hani emmer alles met ere gmacht, so. Jo.“ (Nina, 21, Abs. 125)

Nina sagt zwar, dass sie und ihre Schwester sich als Kinder und Jugendliche oft gestritten haben, meist wegen Belanglosem wie Kleidungsstücken, trotzdem war und ist ihre Schwester ihre erste Ansprechperson. Nina vertraut ihrer Schwester und fühlt sich von ihr durch und durch unterstützt. Sie glaubt, dass es daran liegt, dass sie beide das Gleiche erlebt haben und ihre Schwester immer nachvollziehen kann, wovon Nina spricht.

Auch Tanten können eine wichtige Rolle einnehmen, vor allem dann, wenn sie zu grossen Teilen selbst in der Schweiz aufgewachsen sind. Sie nehmen vielfach die Rolle der Vermittlerin zwischen den Eltern und den Töchtern ein oder helfen bei administrativen Aufgaben wie dem Schreiben von Bewerbungen. Die Mehrheit der Interviewpartnerinnen denkt, dass sie mittlerweile für ihre jüngeren Schwestern und Cousinsen selbst zu einer solchen Bezugspersonen geworden sind. Eine Rolle, die ihnen sehr wichtig ist. Sanja liegt alles daran, dass ihre Schwester nicht die gleichen negativen Erfahrungen machen muss in der Schule und Jasmin ist stolz

darauf, dass die jüngeren Cousinen zu ihr hochschauen und sie bei schulischen Angelegenheiten oder bei der Berufswahl um Hilfe bitten.

4.4.4 Professionelle Unterstützungsangebote

Die Nutzung professioneller Unterstützungsangebote ist wenig verbreitet unter den Interviewpartnerinnen. Genutzt wurden vor allem Angebote von Lehrpersonen in Bezug auf die Berufswahl. Je nach Lehrperson fühlten sie sich besser oder weniger gut auf die berufliche Zukunft vorbereitet. Ein Grossteil der Interviewpartnerinnen hätte sich diesbezüglich von der Schule jedoch mehr Unterstützung gewünscht. Bei persönlichen Problemen werden selten Fachpersonen aufgesucht. Die meisten erklären mir, dass sie bisher nie das Bedürfnis danach hatten, weil sie sich entweder gewohnt sind, Dinge mit sich selbst auszumachen oder weil sie sich an Freunde oder Freundinnen oder Familienmitglieder wenden. Nina hat während der Schulzeit das Angebot der Schulsozialarbeit rege genutzt:

„Ja, ebe ich ben emm/ also, wonich Schwierigkeite gha han oder Problem oder eso, ben ich emmer zo de Schuelsozialarbeiterin gange. Sie het mer chönne hälfe, ähm jo.“ (Nina, 21, Abs. 155)

Das Angebot lernte sie über eine Schulkollegin kennen, die gemeinsam mit ihr zur Beratung ging. Seither nutzte Nina dieses Beratungsangebot für die Bewältigung verschiedenster Schwierigkeiten, weil sie das Gefühl hatte, dass ihr dort geholfen werden konnte. Parallel dazu erzählte Nina immer alles ihrer Schwester und liess sich sozusagen doppelt beraten.

Sanja suchte ebenfalls den Schulsozialarbeiter auf. Sie fühlte sich von ihm aber nicht ernstgenommen und hatte den Eindruck, es ginge ihr nach dem Gespräch mit ihm nur noch schlechter. Dies führte dazu, dass sie sich nachher gar nicht mehr traute, Hilfe zu holen. Erst als sie mit körperlichen Symptomen auf den massiven Stress durch das Mobbing reagierte und zur Hausärztin musste, konnte sie diese an eine Psychologin überweisen:

„Nei ide 9. [Klasse] hani denn ähm (.), well es so schlemm gsi esch, ben ich denn äh zonere Psychologin. Also mini Ärztin het das denn (.) so gseit gha. Well ich eifach wörklech sehr down (..) gsi ben halt. Ond ähm (...) beni zo Psychologin ond Psychologin het denn met mim Klasselehrer gredet ond denn eschs nachher ähm (.) wörklech met so Ach ond Krach, so äh besser worde, also es het eifach ufghört.“ (Sanja, 18, Abs. 2)

Rückblickend empfindet sie das als das Beste, was ihre Ärztin je gesagt hatte. Endlich hatte sie Menschen gefunden, die ihre Not anerkannten und die ihr Hilfe anboten, die auch wirklich

zu einer Veränderung geführt hat, wenn auch nur langsam. „Es hat einfach aufgehört“. Sanja kann es bis heute nicht glauben, dass das Leiden endlich ein Ende hatte.

4.4.5 Auswirkungen, Erklärungsversuche und Interpretationen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Umfeld, das für die jungen Frauen da ist, ihnen zuhört und bei der Bearbeitung von Problemen Hilfe anbietet, für die Frauen eine wertvolle Ressource darstellt. Aus den Interviews wurde deutlich, dass es schlussendlich gar keine grosse Rolle spielt, wer diese Aufgabe übernimmt. Entscheidend ist, dass sie jemanden an ihrer Seite haben. Aus Sicht der Expertinnen sind vor allem Gleichaltrige, inner- und ausserhalb der Familie, von besonderer Bedeutung. Die Gleichaltrigen haben, im Gegensatz zur Mutter oder anderen erwachsenen Verwandten, den Vorteil, dass ihnen auch Dinge anvertraut werden können, die vor den Eltern geheim gehalten werden müssen.

Auch Hobbies und Vereine stellen aus Expertinnensicht eine wichtige Stütze dar, weil dort häufig der Kontakt zu Gleichaltrigen ermöglicht wird. Julia hebt besonders die Wichtigkeit kultureller Vereine hervor, wie der albanische Tanzverein von Jasmin einer ist. Die Jugendlichen haben an solchen Orten eine Möglichkeit, sich mit ihrer Herkunftskultur auseinanderzusetzen und neue Aspekte kennenzulernen. Besonders wichtig sei dies, wenn Jugendliche sich durch kulturelle Strukturen herausgefordert fühlen und Mühe haben, sich mit der Kultur der Eltern zu identifizieren. Der Widerstand gegen die Kultur kann durch die Erfahrungen und die Zugehörigkeit im Verein abgeschwächt werden und es kann eine positive Beziehung entstehen.

Laila weist daraufhin, dass Social Media einen hohen Stellenwert im Leben vieler Mädchen mit Migrationshintergrund hat. Sie erzählen ihr häufig, dass sie stundenlang im Zimmer sitzen und mit anderen Personen chatten, oft auch mit Fremden. Die Onlinewelt stellt für sie eine gut erreichbare Alternative dar, wenn sie nicht raus dürfen. Insofern kann es als Ressource gesehen werden, weil sie online viele Freiheiten geniessen können und keine Verpflichtungen haben. Gleichzeitig begeben sich die Jugendlichen teilweise auch in Gefahr, weil sie ihrem Gegenüber vertrauen, ohne zu wissen, wer die Person wirklich ist.

Die Expertinnen heben neben den Gleichaltrigen auch die Bedeutsamkeit von erwachsenen Ansprechpersonen hervor. Es sei wichtig, dass die jungen Frauen von erwachsenen Personen begleitet und aufgeklärt werden, damit sie befähigt werden können, selbstbestimmt für die eigenen Interessen und Werte einzustehen. Lehrpersonen und niederschwellig erreichbare Sozialarbeitende können so zu einer wichtigen Ressource werden. Julia weist zudem auf die Relevanz von Fachstellen und Schutzeinrichtungen für Mädchen und Frauen hin, die keine Lösung im Elternhaus finden.

Aus den Interviews habe ich den Eindruck gewonnen, dass die jungen Frauen sich gewöhnt sind, selbstständig zu sein. Sie konnten sich häufig nicht auf die Unterstützung der Eltern verlassen, weil die Zeit, das Wissen oder die Sprachkenntnisse fehlten. Gut möglich, dass viele auch davon überzeugt sind, dass ihnen nicht geholfen werden kann, weil die Situationen ausweglos erscheinen und von Aussenstehenden kaum nachvollzogen werden können.

Das Angebot von Fachpersonen wird deshalb wohl, so wie von Sanja, nur im äussersten Notfall genutzt.

Mütter, aber auch Tanten, stellen die wichtigsten erwachsenen Bezugspersonen innerhalb der Familie dar. Linda ist selbst Tante und weiss, dass ihre Nichten sie teilweise zur Vermittlung zwischen ihnen und den Eltern herbeiziehen. Manchmal wollen sie Linda auch mitnehmen, weil sie so sicher die Erlaubnis der Eltern kriegen. Linda freut sich zwar, dass sie eine wichtige Bezugsperson ist. Gleichzeitig ist sie in einer ungünstigen Position, da sie mit den Eltern der jungen Frauen keine Konflikte riskieren will.

Die Mütter nehmen eine spezielle Rolle im Leben der Töchter ein. Sie sind die ersten Vertrauten der jungen Frauen, unterstützen sie auf ihrem Werdegang und setzen sich für ihre Töchter ein, auch wenn dies zu Streit unter den Eltern führen kann:

„Sie het mech au emmer loh usegoh, aber min Vater esch emmer de gsi ‚Du chonnsch jetzt hei ond du döfsch ned use‘ ond (unv.). Ond mini Muetter esch so die gsi wo/ ‚Loh sie doch mol‘ ond so. Ond denn händ emmer sie zwoi denn so wie, ned gstrette, aber so emmer so chli Konflikt metenand gha. Du lohsch sie ond du lohsch sie ned jo.“ (Melissa, 19, Abs. 2)

Die Mütter werden zu den Fürsprecherinnen ihrer Töchter, nehmen sie in Schutz und leisten ihren Beitrag zur Vergrösserung des Handlungsspielraums der Tochter. Gleichzeitig sind die Mütter gemeinsam mit dem Vater in einer überlegenen Position oder sogar diejenigen, welche die strenge Erziehung einfordern. Trotzdem haben die jungen Frauen das Gefühl, dass die Mutter „auf ihrer Seite steht“. Ein Grossteil der Interviewpartnerinnen beschreiben mir ihre Mütter als intelligente Frauen, die aufgrund des Krieges und der beschränkten Möglichkeiten im Kosovo nicht die Ausbildungen machen konnten, die sie eigentlich wollten. Sie glauben deshalb, dass die Mütter dadurch wissen, wie es ist, wenn man seine eigenen Träume nicht verwirklichen kann und aufgrund struktureller Begebenheiten in die Abhängigkeit eines Mannes gerät. Die Interviewpartnerinnen glauben, dass ihren Müttern die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der Töchter deshalb so wichtig ist.

5 Diskussion der Ergebnisse

Aus der Analyse des Datenmaterials gehen sechs Herausforderungen hervor, auf welche die jungen Frauen der zweiten Generation sowohl inner- als auch ausserhalb der Kernfamilie während ihrer Adoleszenz treffen. Weiter konnten acht mehrheitlich individuelle Strategien im Umgang mit den Herausforderungen herausgearbeitet werden, die den jungen Frauen zur Vergrösserung ihrer Handlungsspielräume dienen. Ausserdem wurden vier Ressourcen aufgedeckt, auf welche die jungen Frauen für die Bearbeitung der Herausforderungen und Konflikte während ihrer Adoleszenz zurückgreifen können. Die Analyse zeigt, dass sowohl die einzelnen Herausforderungen als auch die beiden Bereiche, inner- und ausserfamilial, miteinander verknüpft sind. Ebenso verhält es sich zwischen den Herausforderungen, den Strategien und den Ressourcen. Abbildung 4 auf der folgenden Seite stellt die Ergebnisse bildlich dar und verschafft einen Überblick, insbesondere auch über die Verwobenheiten. Überrascht von der Fülle des Materials, entscheide ich mich, die Interpretation und Diskussion auf einzelne Aspekte zu beschränken. Die Gefahr der Oberflächlichkeit scheint zu gross, wenn alle Aspekte innerhalb des vorgegebenen Rahmens der Arbeit einbezogen werden sollen. Zudem führt die Verwobenheit dazu, dass zwangsläufig auch die anderen Aspekte zur Sprache kommen. Ich beschränke mich deshalb auf drei Herausforderungen und orientiere mich für die Auswahl an den Schwerpunkten, welche die Interviewteilnehmerinnen selbst gesetzt haben, indem sie damit in ihre Erzählungen eingestiegen sind. Entsprechend können die Fragestellungen nicht abschliessend beantwortet werden. Trotzdem finden sich viele wertvolle Antworten und Folgerungen, auf welche nachfolgend eingegangen wird.

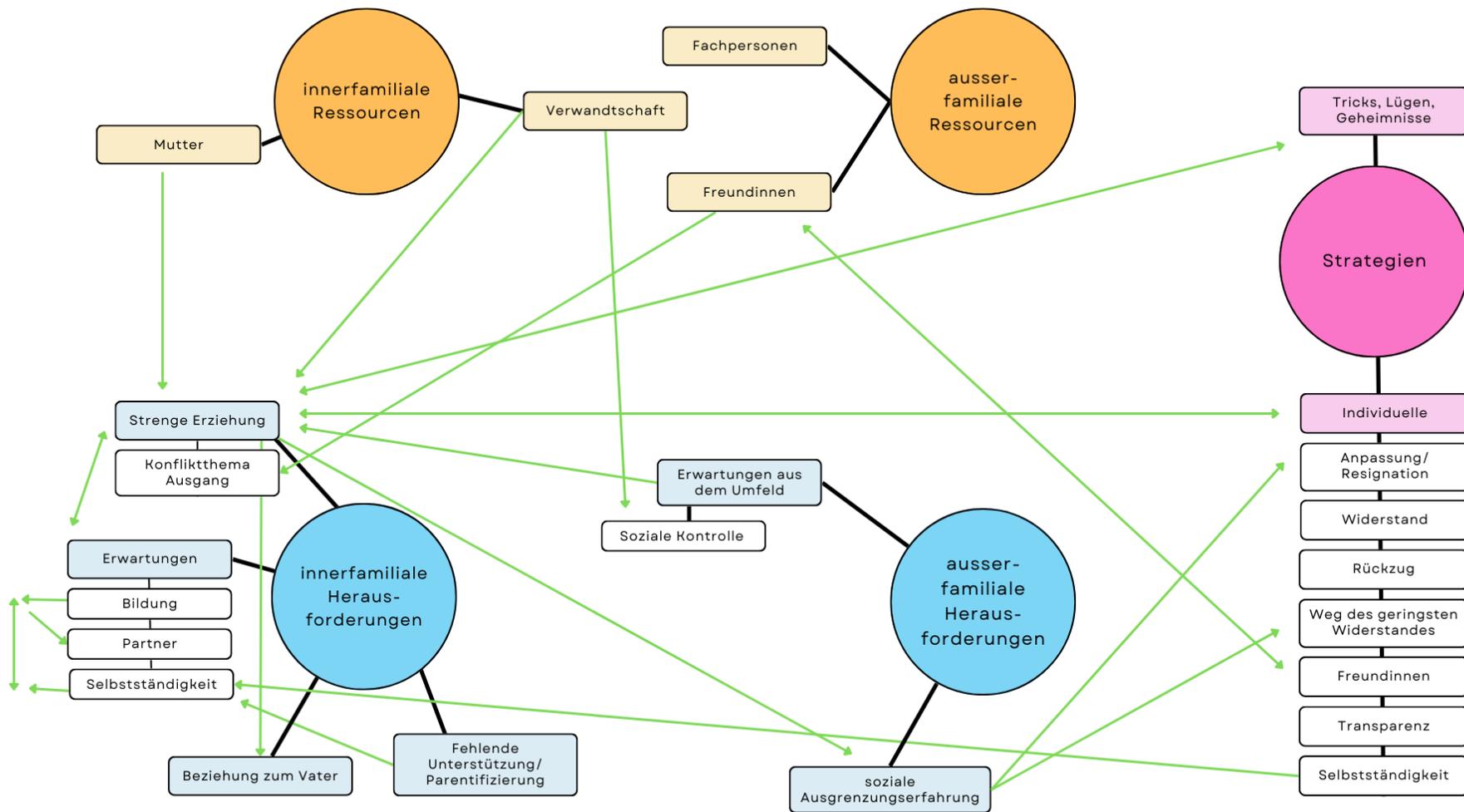


Abbildung 4. Darstellung der Ergebnisse

Quelle: Eigene Erhebung und Darstellung

5.1 Herausforderungen

Mit welchen Herausforderungen werden junge Frauen kosovarischer Herkunft der zweiten Generation in der Schweiz während der Adoleszenz konfrontiert?

Aus der Analyse konnten insgesamt vier Herausforderungen innerhalb der Kernfamilie herausgearbeitet werden:

- Die strenge Erziehung und damit einhergehend das Konfliktthema Ausgang
- Die Beziehung zum Vater
- Die Erwartungshaltungen der Eltern an die Töchter in Bezug auf Bildung, den Partner und die Selbstständigkeit
- Die fehlende Unterstützung durch die Eltern und die Parentifizierung

Zwei weitere Herausforderungen, die sich aus der Analyse ergeben haben, können ausserhalb der Kernfamilie verortet werden:

- Die Erwartungen aus dem Umfeld und die soziale Kontrolle, die damit einhergeht
- Soziale Ausgrenzungserfahrungen

Wie oben bereits erwähnt, werde ich im Folgenden nur drei der sechs Aspekte aufgreifen, nämlich die strenge Erziehung, die Erwartungshaltung an die Selbstständigkeit und die sozialen Ausgrenzungserfahrungen.

5.1.1 Strenge Erziehung

Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass es sich bei der strengen Erziehung, insbesondere in Bezug auf den Ausgang um die grösste innerfamiliäre Herausforderung handelt (siehe Kap. 4.1.1, 4.1.2 & 4.1.6). Die Interviewpartnerinnen berichten, dass diese Herausforderungen erst auftraten, als sie ein gewisses Alter erreicht hatten, mit dem das Bedürfnis nach Ausgang einhergegangen ist. Es handelt sich dabei um typische Schritte des Adoleszenzprozesses, die King (2012) herausgearbeitet hat (siehe Kap. 2.1.1). Die neuen Bedürfnisse kennzeichnen das Erreichen des Adoleszenzalters und stellen zugleich den Abschied zur Kindheit dar. Die Interviewpartnerinnen, welche die Begründungen der Eltern für die Verbote nur schwer nachvollziehen können, attackieren mit ihren neuen Bedürfnissen die bisherige Ordnung im Familiensystem. Die Konflikte, die dadurch ausgelöst werden, führen einerseits zu Neu- oder Umgestaltungen der Beziehung zu den Eltern, der Kernfamilie und zum ausserfamiliären Umfeld. Die Peergroup gewinnt an zunehmender Relevanz. Gleichzeitig entstehen Schuldgefühle gegenüber den Eltern und eventuelle Überschreitungen können zu Angst vor Konsequenzen führen.

Riegel (2007, S. 268) bezeichnet die starken Einschränkungen durch die Erziehungsmassnahmen der Eltern als „Raub der Jugend“, weil den jungen Frauen zumindest Teile ihrer Jugend vorenthalten werden. Ausprobieren, experimentieren und Spass haben können sie nur soweit sie sich diesen Freiraum erkämpfen können, was oftmals belastende Erfahrungen sind, weil sie sich dafür mit den Eltern streiten oder sie anlügen müssen. In Bezug auf den Möglichkeitsraum der Adoleszenz bedeutet dies, dass sie im Gegensatz zu anderen Jugendlichen ungleiche Bedingungen haben (siehe Kap. 2.4.2). Die Differenzenerfahrungen zwischen dem inner- und ausserfamilialen Umfeld verstärken die Herausforderung der strengen Erziehung und des Ausgangsverbots zusätzlich: Auf der einen Seite sehen die Interviewpartnerinnen, dass Gleichaltrige ohne Einschränkungen raus dürfen. Gleichzeitig ist es Jugendlichen, die solche Einschränkungen nicht oder zumindest nicht in diesem Ausmass kennen, nur schwer möglich, die Situation der jungen Frauen nachzuvollziehen. Häufig reagieren Gleichaltrige negativ, wodurch die jungen Frauen zusätzlich herausgefordert werden, da die Freundschaften Schaden nehmen können (siehe Kap. 4.1.6 & 4.2.2). Auch die ungleiche Behandlung männlicher Verwandter kann die Differenzenerfahrungen verstärken und die Herausforderungen in Bezug auf die strenge Erziehung verkomplizieren (siehe Kap. 4.2.3). Entsprechend dem Schritt der Neuschöpfung (siehe Kap. 2.1.1) verbinden die jungen Frauen die gemachten Erfahrungen mit ihren gegenwärtigen Vorstellungen und schöpfen daraus ihren eigenen Lebensentwurf. Dieser sieht in Bezug auf die Herausforderungen der strengen Erziehung bei allen Interviewpartnerinnen ähnlich aus: Für sie ist klar, dass sie die Handlungen ihrer Eltern nicht nachvollziehen können und darunter leiden. Sie nehmen sich deshalb vor, es bei ihren eigenen Töchtern ganz anders zu machen.

Gründe und Erklärungen für die strenge Erziehung lassen sich verschiedene finden. Einerseits könnte es sein, dass die Eltern das Ausgehen aus ihrer Zeit als Jugendliche nicht kennen und deshalb nicht nachvollziehen können, weshalb das Bedürfnis der Töchter danach so gross ist. Gleichzeitig kann es der Versuch sein, das Kind vor Gefahren zu beschützen. Es ist aber auch möglich, dass es um den Schutz des Ansehens der Tochter, der Familie und eventuell auch des Vaters geht (siehe Kap. 4.2.1). Die strengen Erziehungsmassnahmen und die Einschränkungen in Bezug auf den Ausgang könnten zudem auf die Bildungserwartung und die Erwartung an die Selbstständigkeit zurückgeführt werden (siehe Kap. 4.1.4). Indem sie den Töchtern den Ausgang verbieten, verschaffen sie ihnen mehr Zeit, sich auf die Schule zu konzentrieren und stellen sicher, dass die Ausbildung und die damit einhergehende Selbstständigkeit nicht durch den Kontakt mit männlichen Personen und/oder durch eine potenzielle Liebesbeziehung gefährdet werden. Da die Eltern häufig über unzureichende Ressourcen verfügen, ihre Kinder auf dem Bildungsweg und somit auf dem Weg in die Selbstständigkeit zu unterstützen (siehe

Kap. 4.1.5), können die Erziehungsmassnahmen als eine ihrer wenigen Möglichkeiten gesehen werden, etwas zum Bildungserfolg der Tochter und zu einem erfolgreichen Abschluss des Projekts Migration (siehe Kap. 2.3.2) beitragen zu können.

Spannend ist, wie sowohl die Interviewpartnerinnen als auch die Expertinnen vorwiegend kulturalisierende Begründungen für die strenge Erziehung herbeiziehen. Sie glauben, dass die albanische Mentalität der Eltern, vor allem aber der Väter, ausschlaggebend für die Konflikte in Bezug auf die strenge Erziehung und die damit einhergehenden Einschränkungen sind (siehe Kap. 4.1.6). Juhasz und Mey (2003, S. 315) widersprechen dem. Ihrer Meinung nach lassen sich die Konflikte nicht auf kulturelle Ursachen zurückführen, sondern auf die Veränderung der sozialen Position. Durch den sozialen Aufstieg verschaffen sich die Töchter neue Möglichkeiten, entdecken neue Lebensstile und es entsteht eine Distanz zum Herkunftsmilieu (siehe Kap. 2.3.2). Tatsächlich könnte dies auch auf die interviewten jungen Frauen zutreffen, da eine Mehrheit von ihnen bereits einen sozialen Aufstieg vollzogen hat oder zumindest auf dem Weg dazu ist und sich bereits an einer anderen Position befindet als die Familie. Bezogen auf die Herausforderungen bedeutet das für die meisten der Interviewpartnerinnen, dass in der Adoleszenz nicht nur der Wandel vom Mädchen zur Frau vollzogen werden muss, sondern auch jener „von der Schülerin aus der Arbeiterfamilie zur Abiturientin und Studentin“ (Pott, 2009, S. 49).

5.1.2 Die Selbstständigkeit

Die von den Interviewpartnerinnen häufig synonym verwendeten Begriffe der Selbstständigkeit und der Unabhängigkeit repräsentieren ein spezielles Phänomen innerhalb der Lebensgeschichten der Interviewpartnerinnen. Selbstständigkeit stellt zum einen eine Herausforderung dar, weil es sich dabei um eine zentrale Erwartung der Eltern, insbesondere der Mütter, handelt (siehe Kap. 4.1.4). Den Interviewpartnerinnen wurde von klein auf mitgegeben, dass sie ein selbstständiges und unabhängiges Leben anstreben sollen. Diese Erwartung ist eng mit der Bildungserwartung verknüpft, da Bildung aus Sicht der Eltern der einzige Schritt in ein besseres Leben ist (siehe Kap. 4.1.4). Ein erfolgreicher Bildungsabschluss führt zu einem Job, durch den ein selbstständiges Leben ermöglicht werden kann. Zeitgleich sind die Eltern darauf angewiesen, dass ihre Töchter eine gewisse Selbstständigkeit an den Tag legen. Aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen, Bildung, Sprach- oder Systemkenntnissen können sie ihnen nicht bei Hausaufgaben oder der Berufswahl helfen, weshalb die Töchter auf sich alleine gestellt sind bzw. sich die Unterstützung anderweitig organisieren müssen. Einige fühlen sich dadurch überfordert, alle schaffen sich daraus aber eine positive Eigenschaft. Die Interviewpartnerinnen sind stolz darauf, dass sie sich viel selbst beigebracht haben und Dinge gut alleine bewältigen können. Die Selbstständigkeit kann zudem zu einer Strategie werden, um

sich der strengen Erziehung der Eltern zu entziehen und den Erwartungen der Eltern in Bezug auf den Partner entgegen zu halten (siehe Kap. 4.3.2 & 5.4). Ausserdem wird Selbstständigkeit als das zentrale persönliche Lebensziel der Interviewpartnerinnen formuliert. Das bedeutet, dass sich die jungen Frauen mit der Erwartung an die Selbstständigkeit, im Gegensatz zu anderen Erwartungen der Eltern, identifizieren können.

King (2009, S. 28) hält fest, dass der Bildungsauftrag der Eltern für die Kinder bedrängend werden kann, wenn die Kinder versuchen, das Leiden und den Aufwand der Eltern wieder gut zu machen. Die Schwierigkeit besteht dabei in der Abgrenzung der eigenen Leistungen und Ziele von vermeintlichen Wünschen der Eltern. Aus der Analyse der vorliegenden Daten ergibt sich, dass es sich mit der Erwartung an die Selbstständigkeit ähnlich verhält: Die Interviewpartnerinnen drücken grosse Dankbarkeit, aber auch Schuldgefühle gegenüber den Eltern aus. Besonders die Tatsache, dass die Mütter aufgrund von Krieg und wirtschaftlichen Verhältnissen keine Möglichkeit hatten, sich eine unabhängige Position zu erarbeiten, beschäftigt die Interviewpartnerinnen. Zudem haben die Eltern in ihren Augen viel aufgegeben und hart dafür gearbeitet, damit die Töchter sich heute in einer anderen Situation befinden, als die Mütter selbst damals. Sie fühlen sich deshalb verpflichtet, die Aufträge der Eltern zu erfüllen (siehe Kap. 4.1.6). King (2009, S. 34) erklärt, dass diese Haltung oftmals durch die Kinder selbst hervorgerufen werden. Je grösser in ihren Augen das Leid der Eltern ist, desto stärker können diese Schuldgefühle werden.

Inwieweit der hohe Stellenwert, den die jungen Frauen der Selbstständigkeit zusprechen, somit durch Schuldgefühle und verinnerlichte Ansprüche geprägt ist, kann ich nicht beurteilen. Neben den Schuldgefühlen, die bei den Töchtern ausgelöst werden können, führt die Selbstständigkeit auch deshalb zu einer Herausforderung, weil die Erwartung an die Selbstständigkeit im Widerspruch zu einer anderen Erwartung der Eltern steht. Die Töchter wissen, dass von ihnen früher oder später eine Heirat erwartet wird. Aus den Interviews geht hervor, dass die Vorstellungen der jungen Frauen über das Eheleben sehr deutlich sind und sich die damit einhergehenden Rollenbilder nicht ohne Weiteres mit der selbstständigen Lebensführung vereinbaren lassen, welche die jungen Frauen anstreben (siehe Kap. 4.1.6 & 4.2.1). Auch die strenge Erziehung kann als Widerspruch zur Selbstständigkeit gedeutet werden. Teilweise werden die jungen Frauen stark von ihren Eltern eingeschränkt und kontrolliert. Ihnen wird damit jegliche Form der Selbstständigkeit abgesprochen, wodurch sie in der Rolle des Kindes und somit in einer unselbstständigen und von den Eltern abhängigen Position verhaftet bleiben. Möglich, dass die Eltern dadurch bewusst oder unbewusst versuchen, die unausweichliche Ablösung der Töchter hinauszuzögern. Die teilweise widersprüchlichen Erwartungen der Eltern an die Töchter sind zwar eine Herausforderung, wirken sich gemäss Rosen (2014,

S. 341–342) aber positiv auf die Fähigkeit zur Reflexion und des selbstständigen Handelns der jungen Frauen aus.

5.1.3 Soziale Ausgrenzungserfahrungen

Diese Herausforderung geht aus einer Mehrheit der Interviews hervor, wobei eine Interviewpartnerin besonders schlimme Ausgrenzungserfahrungen während ihrer Schulzeit gemacht hat (siehe Kap. 4.2.2 & 4.2.3). Die Interviewpartnerinnen und Expertinnen berichten von Diskriminierung und Ausgrenzung in der Schule sowie am Arbeitsplatz. Diese Ergebnisse decken sich mit der bestehenden Literatur: Gemäss Juhasz und Mey (2003, S. 301) fühlen sich Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule häufig benachteiligt gegenüber Schweizer Kindern, weil sie durch die Lehrpersonen eine ungleiche Behandlung erfahren. Die Benachteiligung geht jedoch nicht nur von den Lehrpersonen aus, vielmehr handelt es sich um ein Phänomen, dass alle Beteiligten innerhalb des Systems Schule betrifft. Wie eingangs bereits erwähnt, ist die Schule ein „Stigmatisierungs- und Etikettierungsraum“, in dem es zwischen allen beteiligten Akteuren und Akteurinnen zu gegenseitigen Zuschreibungen kommt (siehe Kap. 1). Auch die erlebte Diskriminierung in der Arbeitswelt konnte u. a. bereits von Fibbi et al. (2015, S. 180) nachgewiesen werden. Sie zeigen auf, dass ein Drittel der befragten Angehörigen der zweiten Generation Diskriminierung im Arbeitsmarkt erlebt. Die Interviewpartnerinnen werden hauptsächlich aufgrund ihrer Herkunft, aber auch aufgrund ihres Körpers, ihrer Wohnlage oder der wirtschaftlichen Situation ihrer Familie diskriminiert und ausgegrenzt. Sie werden, so Juhasz und Mey (2003, S. 304–305) „aufgrund einer Kombination verschiedener Merkmale zu einer Aussenseiterin“. Die Autorinnen konnten zudem feststellen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund an Gymnasien besonders starke Ausgrenzungserfahrungen machen. Dies deckt sich mit meinen Ergebnissen. Die Interviewpartnerin, welche die extremste Ausgrenzungserfahrung gemacht hat, besuchte das höchste Niveau der Volksschule. Sie erlebte, was von Juhasz und Mey (2003, S. 305) als „doppelte Aussenseiterposition“ interpretiert wird, weil sie sowohl aufgrund ihrer sozialen als auch aufgrund ihrer ausländischen Herkunft ausgeschlossen wurde.

Die Diskriminierungserfahrungen führen dazu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert sind, weil es die Diskrepanz zwischen ihrer persönlichen und der sozialen Wahrnehmung auszugleichen gilt (Rosen, 2014, S. 332). Die Zuschreibungen und Schubladisierungen von aussen passen nicht oder nur teilweise zu ihren eigenen Zuordnungen (Riegel & Geisen, 2007, S. 8). In Kombination mit den adoleszenten Transformationsanforderungen kann die Ausschluss Erfahrung zu einer Überforderung werden (King, 2009, S. 43), insbesondere, wenn sich die Diskriminierung gegen die ganze Familie richtet. Die adoleszente Ablösung von der Familie kann sich dadurch äusserst schwierig gestalten:

Zwar könnte durch Distanz zur Familie automatisch auch Distanz zur Ursache für die Diskriminierung geschaffen werden. Die Jugendlichen müssten dafür aber den Ort verlassen, der bisher frei von Diskriminierung war (Mey & Rorato, 2010, S. 11). Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Eltern in den Augen der Töchter auch deshalb eine Ursache für Diskriminierung darstellen, weil sie die Position der Töchter durch ihre strenge Erziehung schwächen. Durch die Einschränkungen und Verbote werden den Töchtern diverse ausserschulische Gelegenheiten genommen, Kontakte zu Gleichaltrigen zu pflegen (siehe Kap. 4.1.6 & 4.2.2). Die Wut oder das Unverständnis darüber könnte eine mögliche Distanzierung von den Eltern zwar einfacher machen. Trotzdem stellt es die jungen Frauen vor Herausforderungen. So kann das Dilemma der Abgrenzung als eine Erklärung für die Schuld- und Schamgefühle, welche die Interviewpartnerinnen gegenüber den Eltern verspüren (siehe Kap. 4.2.3), interpretiert werden.

Neben der Ausgrenzung in der Schule aufgrund der sozialen und ausländischen Herkunft erzählen einige Interviewpartnerinnen auch von Ausgrenzungserfahrungen durch Gleichaltrige aus dem Kosovo, die ebenfalls in der Schweiz leben (siehe Kap. 4.2.2). Der angestrebte soziale Aufstieg der Interviewpartnerinnen und die Vorstellungen von ihrem Leben als Frau und Mutter entsprechen nicht den (Geschlechter-)Vorstellungen ihrer Peergroup und stossen deshalb auf grosse Ablehnung. Jugendliche, die sozial aufsteigen, orientieren sich am Zielmilieu, wodurch ihnen die Zugehörigkeit zur Herkunftsgruppe verwehrt werden kann (siehe Kap. 2.3.2.). Solange der Anschluss an die Zielgruppe noch nicht gelungen ist, kann dieser Wechsel vorübergehend zu einem Vakuum der Zugehörigkeit führen (Juhasz & Mey, 2003, S. 316), das von den jungen Frauen ausgehalten werden muss. Die Frage der Zugehörigkeit (Kap. 2.3.3) stellt somit eine ganz besondere Herausforderung dar, wenn man weder von der Ankunftsgesellschaft noch von der Herkunftsgesellschaft akzeptiert wird. Die beiden Gesellschaften stellen trotz solcher negativer Erfahrungen Identifikationspunkte dar, aus denen die Jugendlichen ihre eigene Narrative über ihre Identität gestalten (siehe Kap. 2.3.3). Aus den Erzählungen einer Interviewpartnerin (siehe Kap. 4.2.2) wird mehrfach deutlich, dass solche Narrative auch abwertend sein können. Sie bewertet ihre familiale Situation als defizitär und bezeichnet bspw. die Wohngegend, in der die Familie lebt, als „ärmere Gegend“. Solche Erfahrungen lösen Krisen im Leben der Adoleszenten aus, die sich ex- oder implizit in familialen Konflikten niederschlagen und zu einem veränderten Blick auf die Eltern und auf persönliche Stärken führen (King, 2009, S. 41). Die ohnehin schon vorhandene, laut Pott (2009, S. 63) „aufstiegstypische Unsicherheit“ in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten wird verstärkt durch die verinnerlichte negative Haltung, weil Betroffene nicht an das Erreichen gewisser Ziele glauben (Juhasz & Mey, 2003, S. 306).

5.2 Migrationsspezifische Aspekte

Welche dieser Herausforderungen sind auf migrationsspezifische Aspekte zurückzuführen?

Diese Frage kann innerhalb dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Es würde sich dabei um Aspekte handeln, die unmittelbar auf die Migration der Eltern zurückgeführt werden können (Juhasz & Mey, 2003, S. 307). Da die Migrationsgeschichten der Eltern in den Interviews wenig Raum einnehmen, liefert das gewonnene Material keine ausreichende Datengrundlage. Zwar lassen sich im Material Hinweise auf migrationsspezifische Aspekte finden, z. B. die Schuldgefühle und das Pflichtbewusstsein der jungen Frauen in Bezug auf ihre Ausbildung und dem Streben nach einem selbstständigen und unabhängigen Leben oder, dass die Erwartungen der Eltern an den Partner stark mit der Erhaltung der Sprache und der Kultur verknüpft ist (siehe Kap. 4.1.6). Einige der Hinweise lassen sich in der Tendenz jedoch rasch durch Befunde aus der Literatur relativieren, so etwa die kulturalisierenden Erklärungen der Interviewpartnerinnen in Bezug auf die strenge Erziehung (siehe Kap. 5.1.2). Um aber tatsächlich wissenschaftlich fundierte Schlüsse zu ziehen, muss den Hinweisen unbedingt in weiteren Gespräch nachgegangen werden. Idealerweise erfolgt ein Abgleich mit der Perspektive der Eltern.

5.3 Gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen sozialer Ungleichheit

Welche gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen sozialer Ungleichheit lassen sich erkennen und inwieweit sind die Jugendlichen und ihre Familien darin verwoben?

Es können verschiedene gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen sozialer Ungleichheit erkannt werden, die den Möglichkeitsraum (siehe Kap. 2.1.1) der jungen Interviewpartnerinnen entscheidend einschränken.

Betrachtet man die Herausforderungen, die durch die Eltern hervorgerufen werden, so erkennt man das Machtgefälle zwischen den Generationen, das von King und Koller beschrieben wird (siehe Kap. 2.4.2). Die Eltern sind den Töchtern überlegen, weshalb viele der Interviewpartnerinnen kaum Möglichkeiten haben, sich gegen die Erwartungen oder Regeln der Eltern durchzusetzen. Auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene lässt sich das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Jugendlichen erkennen. Die Erwachsenen befinden sich in einer überlegenen Position und definieren verschiedene Aufgaben, die erfüllt werden müssen, damit der jugendlichen Person der Platz in der Erwachsenenwelt zugestanden wird (siehe Kap. 2.4.2). Wie bereits mehrfach aufgezeigt, ermöglicht die Bildung den sozialen Aufstieg der

Jugendlichen, wodurch sie vielfach eine machtvollere Position gegenüber ihren Eltern erlangen (Riegel, 2007, S. 266). Hier ist mitunter nicht nur die Schulbildung relevant, sondern auch das Wissen über das Schweizer System sowie die Sprachkenntnisse. Dies führt bei einer Interviewpartnerin schon sehr früh zu einer Verschiebung des Machtgleichgewichts, weil sie Aufgaben für die Eltern übernehmen muss, die normalerweise in die Zuständigkeiten von Erwachsenen fallen (siehe Kap. 4.1.5). Dies führt einerseits zu einem Überforderungsgefühl bei der Tochter, andererseits aber auch zu einer Herausforderung, weil sie in allen anderen Belangen in der untergeordneten Rolle der Tochter verhaftet bleibt. Es ist davon auszugehen, dass auch die Eltern dadurch belastet werden, weil sie nicht dem gängigen Rollenbild entsprechen können. Bezogen auf den Kontext Schule bedeutet die fehlende Unterstützung durch die Eltern, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund „im Vergleich zu ihren privilegierten Mitschülerinnen und Mitschülern sehr viel mehr schulrelevantes Wissen erwerben“ (Juhasz & Mey, 2003, S. 302) müssen. Schlussendlich hängt der Bildungsaufstieg nicht nur von den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und den immateriellen sowie finanziellen Mitteln der Eltern ab. Massgeblich sind Entscheidungsprozesse innerhalb der Schule. Lehrpersonen sind sogenannte „Gatekeeper über Bildungszertifikat“ (Weber, 2009, S. 221), was bedeutet, dass die Entscheidungen der Lehrpersonen ausschlaggebend dafür sind, ob ein Kind bspw. Zugang zu einer höheren Berufsbildung hat oder nicht. Mit dem Wissen aus den Interviews, dass sich die jungen Frauen teilweise von ihren Lehrpersonen diskriminiert oder zumindest ungleich behandelt fühlten, wird die Machtstellung der Lehrpersonen besonders problematisch. Die Schule als gesellschaftliche Institution ist keineswegs frei von Wert- und Normvorstellungen. Im Gegenteil: Stigmatisierung und Ausschluss sowie die Benachteiligung bestimmter Schülerinnen- und Schülergruppen sind fester Bestandteil der Institution Schule (Lamp, 2014, S. 215). Neben der Diskriminierung durch Lehrpersonen stellen vor allem die Diskriminierung und Ausgrenzung durch Gleichaltrige eine grosse Herausforderung in der Adoleszenz dar. Wie bereits aus Kapitel 5.1.3 hervorgegangen ist, erzählt eine Interviewpartnerin von extremen Ausgrenzungserfahrungen, die sich auf verschiedene Strukturkategorien zurückführen lassen (siehe Kap. 2.4). Sie wurde aufgrund ihrer Ethnizität, ihrer Klasse, ihres Körpers und ihrer Religion ausgegrenzt. Darüber hinaus erfuhren sie und eine weitere Interviewpartnerin Ausgrenzung durch albanische Peers aufgrund der Strukturkategorie Geschlecht. Die beiden entsprechen mit ihren Vorstellungen über ihre Zukunft nicht den gängigen Geschlechtervorstellungen der albanischen Gemeinschaft in der Schweiz. Mit dem Wissen um Intersektionalität bedeutet dies, dass die Interviewpartnerinnen Schnittpunkte darstellen, auf denen sich die Kategorien beim Zusammentreffen entfalten, wirken und ineinander verschränken (siehe Kap. 2.4.1).

Die Ungleichbehandlung aufgrund der Strukturkategorie Geschlecht zieht sich generell durch alle Interviews durch. Sowohl die innerfamilialen als auch die ausserfamilialen Herausforderungen werden stark dadurch geprägt. Einerseits geht aus den Interviews hervor, dass das Geschlecht der Interviewpartnerinnen ausschlaggebend ist für die strenge Erziehung der Eltern, die Einschränkungen die sie erfahren und den hohen Druck, einen Partner zu finden. Im Vergleich zu ihren männlichen Verwandten, seien dies Brüder oder Cousins, fühlen sie sich ungleich, teilweise sogar unfair behandelt. In ihren Augen dürfen männliche Verwandte machen, was sie wollen, ohne Konsequenzen fürchten zu müssen (siehe Kap. 4.2.1). Zudem sind es häufig diese männlichen Verwandten, die den Druck auf die jungen Frauen erhöhen, weil sie durch ihre kontrollierende Funktion dazu beitragen, den Möglichkeitsraum der jungen Frauen klein zu halten (siehe Kap. 4.2.3).

Aus der Analyse der Daten lassen sich alle drei Ebenen nach Winker und Degele erkennen, die in Wechselwirkung mit den verschiedenen Strukturkategorien stehen (siehe Kap. 2.4.1). Auf der Subjektebene lassen sich die deutlich erkennbaren individuellen Wert- und Normvorstellungen der Interviewpartnerinnen, aber auch der Eltern und des sozialen Umfeldes ansiedeln. Auf der Strukturebene können die verschiedenen Beschränkungen des Möglichkeitsraumes angesiedelt werden, die besonders im Kontext der Schule deutlich erkennbar sind. Auf der Symbolebene lassen sich gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen, etwa die negative Haltung gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Personen aus dem Kosovo, verorten, die sich sowohl auf die Struktur- als auch auf die Subjektebene niederschlagen (siehe Kap. 2.5). Die Verwobenheit der jungen Frauen und der Eltern in Prozesse, die soziale Ungleichheit generieren, liegen somit auf der Hand. Sie alle bewegen sich in diesem System und tragen durch ihre Vorstellungen und Handlungen dazu bei, dass gewisse Ungleichheiten reproduziert werden können.

5.4 Entwicklung von Strategien

Inwiefern entwickeln die jungen Frauen Handlungsstrategien im Umgang mit den Herausforderungen?

Wie aus den Interviews deutlich hervorgegangen ist, entwickeln die jungen Frauen im Umgang mit den Herausforderungen unterschiedliche Strategien, die ihnen eine Vergrößerung des Handlungsspielraums ermöglichen. Folgende acht Handlungsstrategien konnten durch die Analyse herausgearbeitet werden, wobei die meisten eine Reaktion auf die strenge Erziehung der Eltern darstellen:

- Tricks, Lügen und Geheimnisse
- Anpassung und Resignation
- Widerstand
- Rückzug
- Weg des geringsten Widerstandes
- Freundinnen
- Transparenz
- Selbstständigkeit

Die Handlungsstrategien sind sehr individuell, was sich auch bei Riegel (2007, S. 269) bestätigen lässt: Es gibt nicht *die* Handlungsweise, sondern „ein Spannungsfeld von verschiedenen Handlungsformen“. Einerseits zeigt sich, dass die jungen Frauen rebellieren, indem sie Widerstand leisten und um ihre Autonomie kämpfen. Andererseits passen sie sich an, ziehen sich zurück und resignieren. Diese Widersprüchlichkeiten sind gemäss Riegel (2007, S. 269) kein Zeichen von fehlender Orientierung. Vielmehr verdeutlichen sie, dass die Lebenssituationen der jungen Frauen äusserst komplex und teilweise widersprüchlich sind und es ebendiese Vielfalt an Handlungsstrategien braucht, um handlungsfähig zu bleiben und zu einer Veränderung beitragen zu können.

Riegel (2007, S. 254) unterscheidet zwischen Strategien des offenen und des verdeckten Widerstandes, wobei sich die *Tricks*, das *Lügen* und die *Geheimnisse* letzterem zuordnen lassen. Es handelt sich um die meist verbreitete Strategie in den Interviews. Otyakmaz (1995 zitiert nach Riegel, 2007, S. 255) spricht dabei von der „Drehtür-Lüge“, die für die jungen Frauen erforderlich ist, damit sie ihre Interessen verfolgen können. Riegel (2007, S. 256) hebt aber auch hervor, dass es für Jugendliche eine schmerzhaft Erfahrung sein kann, wenn sie ihre Eltern belügen oder austricksen müssen. Eine Tatsache, die in allen Interviews sehr deutlich geworden ist (siehe Kap. 4.3.3). Trotz der unguen Gefühle legitimieren sie ihr Handeln aber damit, dass sie nur einmal jung sind und auf gewisse Erlebnisse nicht verzichten wollen (siehe Kap. 4.1.6).

Mit Strategien wie *Anpassung und Resignation*, *Rückzug* oder *Weg des geringsten Widerstandes* versuchen die jungen Frauen, Konflikten mit den Eltern auszuweichen. Nicht ganz unproblematische Strategien, geht doch aus der Literatur hervor, wie wichtig solche Auseinandersetzungen sind, weil sonst keine individuellen und kreativen Lebensentwürfe gestaltet werden können (Kap. 2.1.1). Tatsächlich ist in den Interviews nicht immer erkennbar, inwiefern es sich um eigene Haltungen oder Ziele handelt und inwiefern jene der Eltern übernommen worden sind. Folgen die Jugendlichen den Weisungen und Erwartungen der Eltern, kommt es zudem häufig zur Realisation, dass diese gar nicht erfüllt werden können (siehe Kap. 2.1.1). Eine

Realisation, zu der die beiden Interviewpartnerinnen mit ebendiesen Strategien tatsächlich schon gekommen sind (siehe Kap. 4.1.6). Trotzdem sind solche Strategien nachvollziehbar. Pott (2009, S. 50–61) geht davon aus, dass eine Verhaltensänderung der Töchter, indem sie ihre Interessen stärker verfolgen würden, zu massiven Konflikten, eventuell sogar zu Beziehungsabbrüchen, innerhalb der Familie führen könnten. Durch die hohe Rücksichtnahme und die Loyalität gegenüber den Eltern werden solche Konflikte vermieden. Gleichzeitig kann sich so zusätzlicher Handlungsspielraum verschaffen werden, weil sich die Eltern versichert fühlen, dass ihre Töchter auf dem richtigen Weg sind. Ähnlich verhält es sich mit der Strategie der *Transparenz* und der *Freundinnen*. Beide vermitteln den Eltern ein Gefühl der Sicherheit. Einerseits, indem die Töchter scheinbar viel von sich preisgeben, wodurch sich die Eltern versichert fühlen, dass sie über alles Bescheid wissen. Andererseits, indem sie den Freundinnen der Töchter vertrauen und sich versichert fühlen, dass die Töchter in guter Gesellschaft sind und auf sie aufgepasst wird.

Die Strategie der *Selbstständigkeit* stellt eine spezielle dar, weil die jungen Frauen damit zwar den elterlichen Erwartungen entsprechen, die Strategie aber gleichzeitig brauchen, um sich den strengen Erziehungsmassnahmen und den hohen Erwartungen in anderen Bereichen entziehen zu können (siehe Kap. 4.1.6). Die Umsetzung dieser Strategie ist nicht einfach, da die jungen Frauen dafür finanziell unabhängig von den Eltern sein müssen. Dies lässt sich jedoch gut mit dem Migrationsprojekt kombinieren (siehe Kap. 2.3.2), weshalb es naheliegt, dass die Eltern wenig gegen diese Strategie einwenden können und vielleicht deshalb auch unerwartet positive Reaktionen zeigen, wie dies die Interviewpartnerin erlebt hat, die bereits von zu Hause ausgezogen ist (siehe Kap. 4.1.6). Die jungen Frauen bemühen sich mit allen Mitteln darum, ihre Ausbildung erfolgreich abzuschliessen und ein selbstständiges Leben, frei von Einschränkungen durch die Eltern, zu erreichen. Das Migrationsprojekt der Eltern verwandelt sich in ein neues Projekt der Töchter. Riegel (2007, S. 257) nennt dies das „Autonomieprojekt“ der jungen Frauen.

Die Strategien der jungen Frauen haben sich vom Beginn der Adoleszenz bis zum Zeitpunkt des Interviews gewandelt, weil jede für sich und ihre Situation die passenden Strategien entwickelt hat (siehe Kap. 4.3). Es ist davon auszugehen, dass sich die Strategien auch in Zukunft weiter verändern werden. Riegel (2007, S. 267) weist darauf hin, dass Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt und Einschränkungen durch die Eltern dazu führen können, dass zuvor abgelehnte Optionen plötzlich Alternativen darstellen können. Dauert die Umsetzung des Autonomieprojekts zu lange oder wird sie zu stark durch Strukturen der sozialen Ungleichheit behindert, kann bspw. eine frühe Heirat in Betracht gezogen werden. Eine Option, die durchaus für einige der Interviewpartnerinnen attraktiv scheint. Einige glauben, dass sie als verheiratete

Frau machen dürfen, was sie wollen und dass die gesamten Einschränkungen der Eltern sich damit auflösen würden. Die (frühe) Heirat stellt somit eine Strategie dar, sich dem Machtungleichgewicht zwischen den Generationen zu entziehen.

5.5 Ressourcen

Auf welche Ressourcen können die jungen Frauen bei der Bewältigung der Herausforderungen zurückgreifen?

Aus der Analyse der Daten konnten vier Ressourcen herausgearbeitet werden:

- Die Mutter
- Die Peergroup, d. h. Freunde und Freundinnen, aber auch der Partner und Vereine
- Die Verwandtschaft
- Professionelle Unterstützungsangebote

Die Mutter stellt dabei die Ressource dar, die für alle Interviewpartnerinnen von grosser Bedeutung ist. Sie übernimmt die Rolle der Vertrauten, Geheimnishüterin und Verbündeten, aber auch der Vermittlerin zwischen Tochter und Vater sowie von Werten und Normen. Sie motiviert und unterstützt, sie tröstet und bestärkt und sie nimmt auch mal einen Konflikt mit dem Ehemann in Kauf. Dadurch ist sie für die Töchter unabdingbar im Umgang mit den Herausforderungen, für welche die Mutter teilweise tatsächlich auch selbst verantwortlich ist (siehe Kap. 4.4.1 & 4.4.5). Auch in der Literatur ist man sich einig darüber, dass die Mutter-Tochter-Beziehung von besonderer Bedeutung ist. Kaya (2007) bezeichnet die Mutter als „Trägerin‘ (von Kultur, Wissen, Emotionalität) ... ‚Vermittlerin‘ (von Normen, Werten, innerhalb der Familie) ... [und] erste Quelle des Wissens über die soziale Welt“ (S. 209). Letzteres widerspiegelt sich darin, dass viele der Interviewpartnerinnen sich, als sie noch ein Kind waren, das Leben als Erwachsene so vorstellten, wie sie es von ihrer Mutter kannten. Auch heute noch stellt die Mutter für viele ein Vorbild dar, auch wenn sich das Frauenbild der Interviewpartnerinnen seit ihrer Kindheit verändert hat (siehe Kap. 4.4.1).

Obwohl die Mutter den Töchtern in vielen Belangen hilft, hemmt sie, je nach Hilfestellung, Veränderungsprozesse. Dem Vater wird nämlich vorgespielt, es sei alles in Ordnung, wodurch er sich darin bestätigt fühlt, es richtig zu machen. Eine innige Mutter-Tochter-Beziehung ist deshalb ambivalent – zwar ist die Unterstützung der Mütter für die Töchter ungemein wichtig, gleichzeitig kann so die Situation der Tochter aber kaum verändert werden (Riegel, 2007, S. 261). Bei diesem Bündnis zwischen Mutter und Tochter gegenüber dem Vater handelt es sich um ein Phänomen, dass gemäss Aritzsch (1990, zitiert nach Riegel, 2007, S. 260) spezifisch für Familien mit Migrationshintergrund ist.

Aus Sicht der Expertinnen stellen Gleichaltrige für Jugendliche die wichtigste Ressource dar. Tatsächlich ist aus der Literatur bekannt, dass der Einfluss der Peergroup in der Adoleszenz zunimmt und eine stärkere Orientierung nach aussen, d. h. ausserhalb der Familie, erfolgt (siehe Kap. 2.1.1). Orte, wo Kontakte zu Gleichaltrigen möglich sind, z. B. Schulen oder Vereine, sind deshalb von grosser Bedeutung, auch wenn sie gleichzeitig auch Ort der Diskriminierung sein können (siehe Kap. 4.2.2). Aus den Ergebnissen kann ich der Peergroup ebenfalls einen hohen Stellenwert zuordnen, ob es sich dabei um die wichtigste Ressource handelt, kann ich jedoch nicht abschliessend beurteilen, da die Interviewpartnerinnen unterschiedlich stark darauf eingegangen sind. Sicher ist, dass die Peergroup im Gegensatz zur Mutter den Vorteil hat, dass ihr auch Dinge anvertraut werden können, die vor den Eltern geheim gehalten werden müssen.

Gleichaltrige mit dem gleichen kulturellen Hintergrund können eine besondere Ressource darstellen, weil sie die einschränkende Lebenssituation nachvollziehen können. Etwas, was eine Mehrheit der Gesellschaft und somit auch ein Grossteil der Gleichaltrigen nicht können (Riegel, 2007, S. 267). Dies deckt sich mit Ergebnissen aus den Interviews: Eine Interviewpartnerin verbringt ihre Freizeit hauptsächlich mit albanischen Freundinnen, weil es für sie einfacher ist. Sie muss sich nicht rechtfertigen und nicht erklären, weil die anderen in ähnlichen Situationen stecken. Ihre Peergroup ist somit Ressource und Strategie zugleich (siehe Kap. 4.3.2). Im Wissen um soziale Ausgrenzungserfahrungen könnte die Orientierung an Jugendlichen mit dem gleichen kulturellen Hintergrund auch ein unbewusster Prozess sein, sich vor weiteren Ausgrenzungserfahrungen zu schützen (siehe Kap. 5.3). Juhasz und Mey (2003, S. 316) sprechen Bezugspersonen, häufig Gleichaltrigen, ebenfalls eine wichtige Bedeutung zu. Die Weggefährten, d. h. befreundete oder verwandte Personen, befinden sich auf dem gleichen Weg im sozialen Raum, wodurch sie sich gegenseitig bestärken und motivieren, den angefangenen Weg weiter zu gehen. Gegenseitig verschaffen sie sich so das Gefühl von Zugehörigkeit und bieten sich Unterstützung, wo Eltern sie vielleicht nicht leisten können (siehe Kap. 2.3.3). Gemäss Juhasz und Mey (2003, S. 326) sind Geschwister, die auch für einige der Interviewpartnerinnen eine Ressource darstellen (siehe Kap. 4.4.3), häufig deshalb so wichtig, weil sie aufgrund fehlender Unterstützung der Eltern stärker aufeinander angewiesen sind, z. B. bei schulischen Themen. Besonders den ältesten Geschwistern kommt eine wichtige Rolle zu, weil sie die ersten aus der Familie sind, die diesen Weg im sozialen Raum gehen. Die jüngeren Geschwister können von der Pionierarbeit und den gewonnenen Erfahrungen profitieren. Aus den Interviews ist dies besonders im Hinblick auf die strenge Erziehung und die Einschränkungen in Bezug auf den Ausgang hervorgegangen. Interviewpartnerinnen mit älteren Schwestern sind dankbar, dass ihnen der Weg geebnet wurde und Interviewpartnerinnen, welche die älteste Tochter sind, beobachten, dass ihre Eltern mit den jüngeren Schwestern weniger streng

umgehen (siehe Kap. 4.1.1). Für junge Frauen, die das älteste Kind sind, könnten Cousinen und Tanten, die in den Interviews ebenfalls als Ressource identifiziert werden, solche Pionierinnen darstellen.

Professionelle Unterstützungsangebote stellen für einige der Interviewpartnerinnen eine Ressource dar. Auch wenn aus den Ergebnissen der Eindruck entstanden ist, dass die jungen Frauen es gewohnt sind, Probleme alleine zu lösen, gehe ich davon aus, dass es trotzdem viele junge Frauen der zweiten Generation aus dem Kosovo gibt, die auf die Unterstützung durch Fachpersonen zurückgreifen. Zumindest decken sich die Erfahrungen der Expertinnen, die häufig junge Frauen kosovarischer Herkunft beraten, mit meiner Erfahrung aus der Praxis, dass es durchaus Jugendliche gibt, die aktiv Unterstützung suchen.

Abschliessend lässt sich noch einmal festhalten, dass es gar nicht so relevant zu sein scheint, ob die Ansprechperson die Mutter, die Cousine oder der Freund ist. Hauptsache, sie haben jemanden an ihrer Seite, der sie begleitet, ihnen zuhört und sie bestärkt (siehe Kap. 4.4.5). Solche Ressourcen sind sehr zentral im Leben der jungen Frauen, weil sie einen entscheidenden Einfluss darauf haben, ob Jugendliche die Adoleszenz für eine Neugestaltung nützen können oder nicht (Mey & Rorato, 2010, S. 11).

5.6 Implikationen für die Praxis der Sozialen Arbeit

Welche Hinweise lassen sich für die Praxis der (Schul-)Sozialarbeit finden?

Aus der Analyse der Interviews lassen sich verschiedene Hinweise für die Praxis gewinnen. Aus den Interviews mit den jungen Frauen geht hervor, dass sie sich mehr Unterstützung in Bezug auf die Berufswahl gewünscht hätten. Besonders Informationen zu den Strukturen der Ausbildungswege und den verschiedenen Möglichkeiten, die sich nach einem Schulabschluss in der Schweiz eröffnen, haben gefehlt. Die Schulsozialarbeit sollte sich deshalb dafür einsetzen, dass die Schülerinnen und Schüler an die entsprechenden Informationen kommen. Sei dies durch Lehrpersonen, externe Fachpersonen oder in der Beratung bei der Schulsozialarbeit. Gleichzeitig weisen die Ergebnisse darauf hin, dass viele junge Frauen der zweiten Generation aus dem Kosovo nur in äusserster Not Unterstützung von Fachpersonen einholen. Es sollten deshalb niederschwellige Möglichkeiten geschaffen werden, wo die Jugendlichen die Gelegenheit haben, ihr Wohlbefinden mitzuteilen. Eine Option dafür könnten regelmässige Klassenbesuche durch die Schulsozialarbeit sein, wo das allgemeine Wohlbefinden mithilfe von vorbereiteten Fragebögen abgefragt wird. Dadurch können Missstände aufgedeckt werden, ohne dass es eine Exponierung von jemandem braucht. Lehrpersonen sollten zudem

sensibilisiert werden, Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen, die von Sorgen berichten und sie dann idealerweise an die Schulsozialarbeit verweisen.

Aus den Expertinneninterviews sind zudem die Relevanz und die Gefahr von sozialen Medien hervorgegangen (siehe Kap. 4.4.5). Grossflächige Präventionsprojekte zum sicheren Umgang im Netz sind deshalb zentral. Ebenso sollte auch in der Beratung, insbesondere von Jugendlichen, die ausgeschlossen werden oder die aufgrund elterlicher Einschränkungen wenige Möglichkeiten für Kontakte mit Gleichaltrigen ausserhalb der Schule haben, die Nutzung des Smartphones thematisiert werden. Eventuelle Gefahren können so aufgedeckt werden und es kann besprochen werden, wie man sich schützen kann. Aus den Expertinneninterviews nehme ich für die Praxis ausserdem mit, nicht nur mit den Mädchen und jungen Frauen aus dem Kosovo zu arbeiten, sondern ebenso Zeit in die Aufklärung männlicher Personen aus dem Kosovo zu investieren, damit sie andere Perspektiven auf die Geschlechterrollen und -erwartungen einnehmen können (siehe Kap. 4.2.3).

Nicht zuletzt ist ein intersektionaler Blick auf gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen der sozialen Ungleichheit unabdingbar. Riegel (2007, S. 270) weist daraufhin, dass einseitige Perspektiven aufgebrochen werden müssen, in denen die jungen Frauen als Opfer patriarchaler Strukturen dargestellt werden. Ansonsten werden die ungleichen Bedingungen und herrschenden Machtverhältnisse ignoriert und die Fähigkeiten und Potenziale der jungen Frauen in Bezug auf ihre Handlungen und Mitwirkungen missachtet. Gerade in der Institution Schule, die, wie weiter oben schon aufgezeigt, die soziale Ungleichheit stetig reproduziert, kann es deshalb Aufgabe der Schulsozialarbeit sein, auf solche Strukturen hinzuweisen und diese Dynamiken zu unterbrechen. Es sollen Möglichkeiten geschaffen werden, welche die jungen Frauen gleichberechtigt teilhaben lassen und ihnen eine selbstbestimmte Zukunft ermöglichen (Riegel, 2007, S. 270).

6 Fazit

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, unter Einbezug der Betroffenen und unter Berücksichtigung struktureller Begebenheiten einen vertieften Einblick in die Adoleszenzphase junger Frauen kosovarischer Herkunft der zweiten Generation in der Schweiz zu erhalten. Im Fokus der qualitativ angelegten Arbeit stehen die Herausforderungen, denen die jungen Frauen begegnen, die Strategien mit denen sie den Herausforderungen gegenüberstehen und die Ressourcen, auf die sie zur Bewältigung der Herausforderungen zurückgreifen können. Dafür wurden fünf narrativ-problemzentrierte Interviews mit jungen Frauen aus dem Kosovo geführt, die in der Schweiz geboren worden oder als Kleinkind in die Schweiz migriert sind. Die Interviewpartnerinnen sind zwischen 17 und 21 Jahren alt und im Aargau wohnhaft. Darüber hinaus wurden vier Interviews mit Expertinnen geführt, die im beruflichen und/oder privaten Alltag Kontakt mit der Zielgruppe haben. Die gewonnenen Ergebnisse, die sich weithin mit den Erkenntnissen aus der bestehenden Literatur decken, können wie folgt zusammengefasst werden: Die jungen Frauen treffen auf verschiedene, mitunter auch strukturell bedingte Herausforderungen, denen sie jedoch nicht handlungsunfähig gegenüberstehen. Vielmehr verfügen sie über diverse Handlungsstrategien und Ressourcen, mit denen sie diesen Herausforderungen begegnen können. Es konnte festgestellt werden, dass die jungen Frauen in Wechselwirkung mit den Eltern und dem sozialen Umfeld aktiv an der Gestaltung ihrer Adoleszenzphase mitwirken und aus vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen zumeist individuelle Lebensentwürfe kreieren, je nach vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen. Aufgrund von strukturellen Bedingungen, wie bspw. der Benachteiligung im Schulsystem, sind die Möglichkeitsräume der jungen Frauen ungleich zu jenen von Gleichaltrigen des anderen Geschlechts und von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Eine intersektionale Perspektive auf die Lebenswelt der jungen Frauen ist deshalb unabdingbar, da sich nur so die einmaligen Diskriminierungserfahrungen, welche durch die Überschneidung und die Gleichzeitigkeit verschiedener Strukturkategorien, wie etwa jene der Ethnizität, des Geschlechts oder der Klasse, entstehen, erkennen lassen. Trotz aller Herausforderungen sind die jungen Frauen Pionierinnen, die für sie neue, unbekannte Wege gehen. Sie ebnen und erschliessen auf diese Weise den Weg für ihre jüngeren Geschwister, vor allem aber auch für Folgegenerationen. Für Fachpersonen der Sozialen Arbeit und besonders für die Schulsozialarbeit entstehen so neue, wichtige Aufgaben für die Beratung und Begleitung ebensolcher jungen Frauen. Als Ansprechpersonen, die Verständnis für die Lebenswelten aufbringen ohne zu werten, können sie in Bereichen Unterstützung bieten, welche von den Eltern nicht abgedeckt werden können. Insbesondere die Sensibilisierung des (schulischen) Umfelds für intersektionale Benachteiligungen scheint eine zentrale Aufgabe zu sein, um die Beschränkungen der Möglichkeitsräume zu reduzieren.

6.1 Limitationen und Ausblick

Obwohl die gewählten Methoden sich bewährt haben, ist eine vollständige Beantwortung der Haupt- und Unterfragestellungen innerhalb dieser Arbeit nicht möglich, da die Informationen aus den neun geführten Interviews dafür nicht ausreichend sind, um ganzheitliche Zusammenhänge zu definieren. Es wäre deshalb spannend, sich bei einer vertiefenden Weiterarbeit auf bereits thematisierte Aspekte zu fokussieren. Gleichzeitig lässt das Thema aber auch zusätzliche Faktoren und Perspektiven zu, deren Erforschung sinnvoll scheint. So wurden bspw. nur externe Ressourcen herausgearbeitet und internale Ressourcen ausser Acht gelassen. Zudem scheint der Einbezug weiterer Perspektiven notwendig, um ein umfassenderes Bild auf die Lebenslage der jungen Frauen zu erhalten. Es wäre deshalb ebenfalls sehr interessant, die Eltern der Interviewpartnerinnen zu befragen, um mehr Informationen über die Migrationsgeschichte zu erhalten und vor allem, um ihre Einschätzungen und Erklärungen in Bezug auf die Herausforderungen, die von den Interviewpartnerinnen thematisiert werden, zu erfragen. Dadurch könnten migrationsspezifische Aspekte und Tradierungen besser beleuchtet und herausgearbeitet werden. Andererseits wäre es spannend, die Interviews auch auf männliche Jugendliche der zweiten Generation aus dem Kosovo auszudehnen, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwiefern sich deren Erfahrungen und Herausforderungen während der Adoleszenz von jenen des anderen Geschlechts unterscheiden. Gleichzeitig würde auch der Vergleich mit anderen Migrationsgruppen sowie mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund interessieren. Dadurch könnte herausgearbeitet werden, inwiefern es sich um gemeinsame Erfahrungen und Herausforderungen während der Adoleszenz handelt und ob es Unterschiede aufgrund der Migrationsgeschichte oder der Herkunftsregion gibt.

Literaturverzeichnis

- Amelina, A. (2017). Doing Migration and Doing Gender: Intersektionelle Perspektiven auf Migration und Geschlecht. In Gender, Migration, Transgenerationalisierung. Eine intersektionelle Einführung. In H. Lutz und A. Amelina (Hrsg.), *Gender, Migration, Transgenerationalisierung. Eine intersektionelle Einführung* (S. 67–90) [PDF]. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ammann Dula, E. (2019). *Familienleben transnational. Eine biographieanalytische Untersuchung einer Familie aus dem ehemaligen Jugoslawien* [PDF]. Bielefeld: transcript Verlag.
- Baros, W. (2009). Adoleszente Generationenbeziehungen in Migrantenfamilien als Untersuchungsgegenstand. Theoretische Ansätze und methodische Perspektiven. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2., erw. Aufl., S. 155–176) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bronner, K. & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarbeitete Aufl.) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesamt für Statistik. (2017). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund* [PDF] Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.2546310.html>
- Bundesamt für Statistik. (2019). *Wie geht es den Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz? Analysen zur Lebensqualität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2017.* [PDF] Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integration.assetdetail.10307945.html>

- Bundesamt für Statistik. (2022). *Bevölkerung nach Migrationsstatus*. Verfügbar unter:
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>
- Bundesamt für Statistik. (n.d.). *Ausländische Bevölkerung*. Verfügbar unter:
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/auslaendische-bevoelkerung.html>
- Burri Sharani, B., Efionayi-Mäder, D., Hammer, S., Pecoraro, M., Soland, B., Tsala, A. & Wyssmüller, C. (2010). *Die kosovarische Bevölkerung in der Schweiz* [PDF]. Bern: Bundesamt für Migration.
- Crenshaw, K. (2010). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: eine schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In H. Lutz, M.T. Herrera Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 33–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- EDK. (n.d.a). *Obligatorische Schule*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium>
- EDK. (n.d.b). *Schulstrukturen. Organisation der obligatorischen Schule und Bildungsangebote der Sekundarstufe II*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/schulstrukturen>
- EKR. (1996). *Stellungnahme der Eidg. Kommission gegen Rassismus zum Drei-Kreise-Modell des Bundesrats über die schweizerische Ausländerpolitik* [PDF]. Verfügbar unter:
https://www.ekr.admin.ch/pdf/960506_stellungnahme_3-kreise-modell_de5cd4.pdf
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Hans Huber.

- Fibbi, R., Wanner, P., Topgül, C. & Ugrina, D. (2015). *The New Second Generation in Switzerland. Youth of Turkish and Former Yugoslav Descent in Zürich and Basel* [PDF]. Amsterdam: Amsterdam University Press B.V.
- Flammer, A. (2015). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Geier, T. (2014). Religiöse Orientierung als Ressource kultureller Identität? Zu Aushandlungsprozessen migrantischer Jugendlicher im Identitätsdiskurs der Migrationsgesellschaft. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 349–366). [PDF]. Wiesbaden: Springer VS.
- Geisen, T. (2007). Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjekt-positionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechter-konstruktionen* (S. 27–60) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerner, S. (2007). „Da ist halt einfach so ‘ne Bindung“. Familiäre Ablösungsprozesse junger Frauen im generationenübergreifenden Einwanderungskontext. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (1. Aufl. S. 227–246) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 13–39). Weinheim: Juventa Verlag.
- Hagedorn, J. (2014). Jugend, Schule und Identität. Eine Einführung in das Themenfeld. In J. Hagedorn (Hrsg.) *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 17–26) [PDF]. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686) [PDF]. doi: 10.1007/978-3-658-21308-4_44

- Hermanns, H. (1992). Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.) *Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 110–141) [PDF]. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Isemi, B. (2013). Albanian-speaking transnational populations in Switzerland: continuities and shifts. *Southeast European and Black Sea Studies*, 13(2), 227–243 [PDF].
doi: 10.1080/14683857.2013.802174
- Juhász, A. & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kanton Aargau. (2022a). *Schulstufen*. Verfügbar unter: <https://www.ag.ch/de/verwaltung/bks/kindergarten-volksschule/struktur-organisation/schulstufen>
- Kanton Aargau. (2022b). *Bezirksschule*. Verfügbar unter: <https://www.ag.ch/de/verwaltung/bks/kindergarten-volksschule/struktur-organisation/schulstufen/oberstufe/bezirksschule>
- Kaya, A. (2007). Traditions- und Kulturbildung im Migrationskontext. . In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 207–226) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V. (2009) Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.) *Adoleszenz - Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2., erw. Aufl., S. 27–46) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V. (2010). Adoleszenz und Ablösung im Generationenverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (1) 9–20 [PDF]. Leverkusen: Barbara Budrich.

- King, V. (2012): Adoleszente Identitätssuche und Ablösung. Entwicklungsanforderungen und Krisenpotenziale in Generationenbeziehungen. In B. Grimmer, I. Sammet, & G. Dammann (Hrsg.) *Psychotherapie in der Spätadoleszenz. Entwicklungsaufgaben, Störungen, Behandlungsformen* (S. 35–47) [PDF]. Stuttgart: Kohlhammer.
- King, V. (2013). Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften (2. Aufl.) [PDF]. Wiesbaden: Springer VS.
- King, V. (2016). Zur Psychodynamik von Migration. Muster transgenerationaler Weitergabe und ihre Folgen in der Adoleszenz. In *Psyche – Z Psychoanal* (70) 977–1002 [PDF].
- King, V. & Koller, H.-C. (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.) *Adoleszenz - Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2., erw. Aufl., S. 9–26) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein-Zimmer, K. (2013). Neither Strange nor Familiar. Vermittlung, Aneignung und Transformation in transnationalisierten Lebensentwürfen junger Erwachsener. In P. Mecherli, O. Thomas-Olade, C. Melter, S. Arnes & E. Romaner (Hrsg.) *Migrationsforschung als Kritik?* (S. 193–208) [PDF]. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt: Campus.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA* [PDF]. doi: 10.1007/978-3-658-31468-2_1
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.) [PDF]. Weinheim: Beltz Juventa.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamp, F. (2014). Eine intersektionale Analyse der Schule – Schulsozialarbeit als Beitrag zu einer differenzsensiblen Schulkultur? In N. von Langsdorff (Hrsg.) *Jugendhilfe und Intersektionalität* (S. 211–228) [PDF]. Poladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.

- Lenz, I. (2010). Intersektionalität. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3., erweiterte und durchgesehene Aufl., S. 158–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, H. (2017). Geschlechterverhältnisse und Migration. Einführung in den Stand der Diskussion. In H. Lutz und A. Amelina (Hrsg.), *Gender, Migration, Transgenerationalisierung. Eine intersektionelle Einführung* (S. 13–45) [PDF]. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mecherli, P. & Hoffarth, B. (2009). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.) *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2., erw. Aufl., S. 239–258) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, E. (2017). Studying Second-Generation Transition into Adulthood in Switzerland: A Biographical Approach. doi: 10.1007/978-94-024-1141-6_10
- Mey, E. & Rorato, M. (2010). *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang ins Erwachsenenalter – eine biographische Längsschnittstudie. Schlussbericht zuhanden des Praxispartners Bundesamt für Migration* [PDF]. Luzern: Hochschule Luzern.
- Müller-Suleymanova, D. (2020). Engaging with the Country of Origin and Its Past amongst Second-Generation Youth of Bosnian Descent in Switzerland. In *Gesellschaft- Individuum – Sozialisation (GISo). Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 1 (2). doi: 10.26043/GISo.2020.2.3
- Müller-Suleymanova, D. (2021). Shadows of the past: violent conflict and its repercussions for second-generation Bosnians in the diaspora. *Journal of Ethnic Studies*. doi: 10.1080/1369183X.2021.1973392
- Nef, S. & Streckeisen, P. (2019). Soziale Arbeit und Intersektionalität. Zur Relevanz des Konzepts und zu offenen Fragen in der Theorie und Praxis. *SozialAktuell*, 51(3), 8–12. Verfügbar unter: https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/16092/4/Nef_Soziale_Arbeit_und_Intersektionalität_SozialAktuell_03_2019.pdf

- Pott, A. (2009). Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrationsgeneration. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.) *Adoleszenz - Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2., erw. Aufl., S. 47–66) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, C. (2007). Zwischen Kämpfen und Leiden. Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen- und Ethnizitätsverhältnisse. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (1. Aufl., S. 247–272) [PDF]. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen* [PDF]. Bielefeld: transcript Verlag.
- Riegel, C. & Geisen, T. (2007). Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (1. Aufl., S. 7–26) [PDF]. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosen, L. (2014). Empirische Schlaglichter auf Identitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 331–348). [PDF]. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N. & Blezinger A. (2006). *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst und Fremdverstehen* [PDF]. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Sander, U. (2014). Jugend und Jugendlichkeit als Identitätskern moderner Gesellschaften. In J. Hagedorn (Hrsg.) *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 29–46) [PDF]. Wiesbaden: Springer VS.

- Schaupp, U. (2014). Identitätsprozesse im Zusammenhang schulischer Übergänge. In J. Hagedorn (Hrsg.) *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 741–760) [PDF]. Wiesbaden: Springer VS.
- Stadt Aarau. (n.d.). Schlüsselpersonen. Verfügbar unter: <https://www.gesellschaft-aarau.ch/integration/deutschkurse.html/511>
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende* [PDF]. München: Oldenbourg Verlag.
- Thiersch, H. (1993). Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In Th. Rauschenbach, F. Ortmann & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 11–28). Weinheim: Juventa.
- Von Alemann, A. (2022). Soziale Ungleichheit und Intersektionalität. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.). *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 21–34) [PDF]. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-26292-1
- Von Aarburg, H.-P. & Gretler, S. (2008). *Kosova–Schweiz: die albanische Arbeits- und Asylmigration zwischen Kosovo und der Schweiz (1964–2000)*. Münster: LIT-Verlag.
- Weber, M. (2009). Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.) *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2., erw. Aufl., S. 213–224) [PDF]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2013). The Programme of the PCI. In *The Problem-Centred Interview: Principles and Practice* (S. 12–34) [PDF]. doi: 10.4135/9781446288030

Anhang

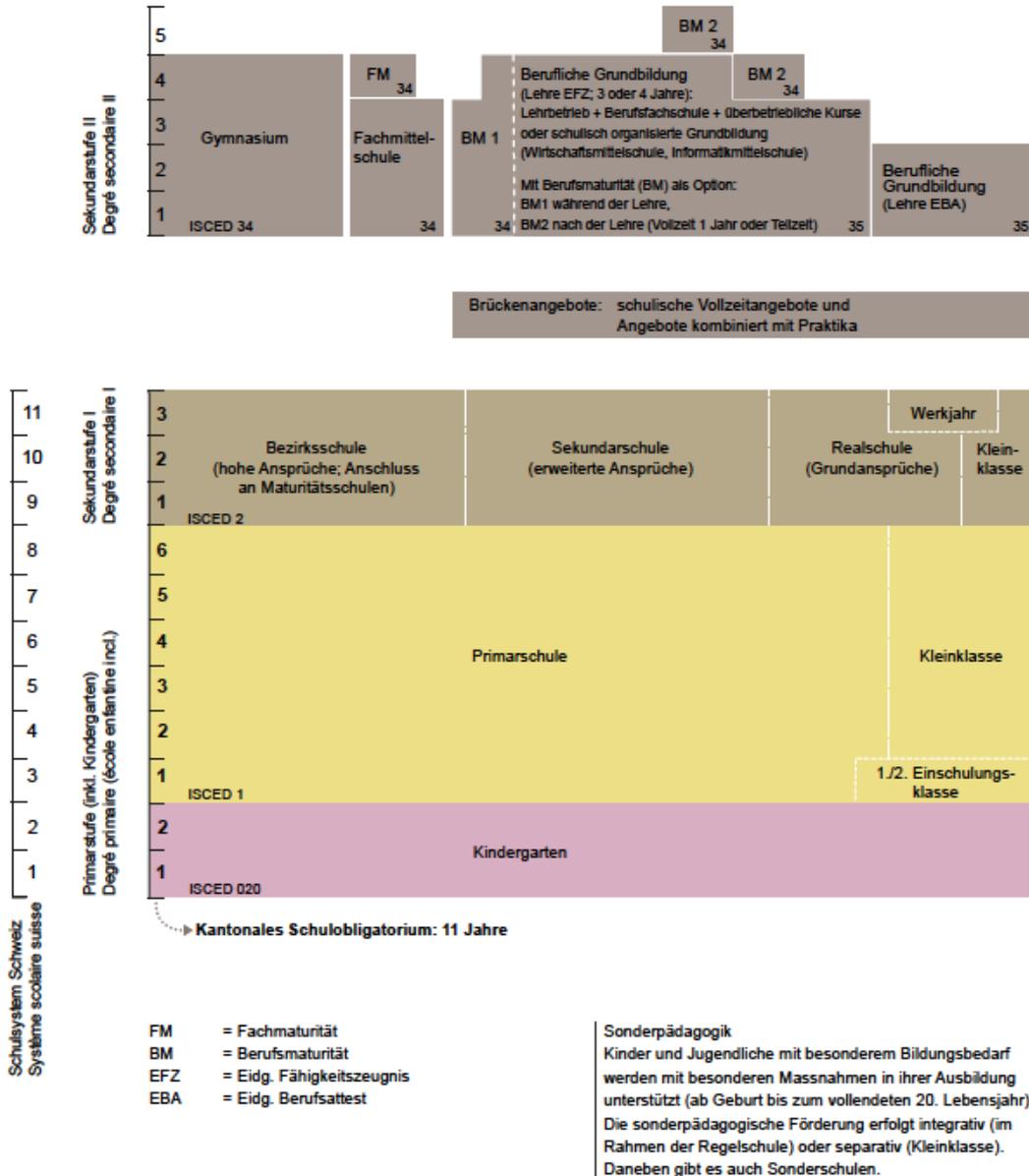
A Bildungssystem Kanton Aargau.....	94
B Interviewfragen Jugendliche	95
C Interviewfragen Expertinnen.....	97
D Transkriptionsregeln	98
E Persönliche Erklärung Einzelarbeit.....	99

A Bildungssystem Kanton Aargau



BILDUNGSSYSTEM KANTON AARGAU

Primarstufe (inkl. Kindergarten), Sekundarstufe I und II



Schuljahr 2022/2023 / EDK-IDES
In Zusammenarbeit mit dem Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau erstellt
www.ag.ch/bks
© EDK CDIP CDEP CDPE, August 2022

Abbildung 5. Bildungssystem Kanton Aargau

Quelle: EDK (n.d.b)

B Interviewfragen Jugendliche

Einstiegsfrage

Mich interessiert der Übergang vom Kind zur Erwachsenen. Erzähl mir, wie du das bei dir erlebst.

Umfeld

- Wer oder was hat dich auf deinem Weg des Aufwachsens beeinflusst und warum? Welche Menschen hatten während deiner Jugendzeit einen grossen Einfluss auf dich? Hast/hattest du ein Vorbild?
- Wie hast du deine Beziehung zu deinen Eltern während deiner Kindheit, während deiner Jugendzeit erlebt? Wie erlebst du sie jetzt?

Konflikte

- Gab es schwierige Momente in den letzten Jahren?
- Erzähl mir von den Konflikten, die du hattest. Mit wem waren die, haben sie sich wiederholt, worum ging es? (Schule, Eltern, Umfeld?)
- Wie bist du mit diesen Konflikten umgegangen bzw. wie gehst du damit um?
- Was oder wer hat dir geholfen bei diesen Konflikten? (Familie, Umfeld, Beratungsstellen?)
- Welche Stellen haben dir zuerst geholfen? Was gibt es für Hürden, sich ausserhalb dieser Netzwerke Hilfe zu holen?
 - Bildungserwartung der Eltern?
 - Zugehörigkeitsgefühl – wo fühlst du dich zugehörig, wo nicht? (Eltern, Traditionen, Schule, Gesellschaft usw.)
 - Gibt es Themen, über die zu Hause nicht gesprochen werden?
- Gibt es Situationen, in denen du dein Verhalten anpasst?
- Sind deine Eltern im Vergleich zu anderen streng/locker?

Frauenbild

- Wie hast du dir dein Erwachsenenleben vorgestellt, als du ein Kind warst? Wie stellst du es dir jetzt vor?
- Wie stellst du dir deine Zukunft vor/was ist dir wichtig für deine Zukunft?
- Wie stellst du dir die Zukunft deiner Tochter vor? Wie wird es die nächste Generation haben?
- Was wünschen sich deine Eltern für deine Zukunft?
- Was für Erwartungen hast du an dich? An dein Leben? Was für Erwartungen haben deine Eltern?

Abschluss

- Gibt es sonst noch etwas, was du mir gerne sagen möchtest?
- Darf ich dich wieder kontaktieren, wenn ich bei der Verarbeitung Fragen habe?
- Kennst du weitere Frauen, die sich für das Interview eignen würden? Falls ja, darf ich die Kontaktdaten?

Allgemein

- Alter
- Wohnort
- Zivilstatus
- Religion
- Ausbildung/ Job – welche Schule hast du besucht?
- Familie: Wie viele Geschwister? Alter und Beruf der Familienmitglieder
- CH-Pass?
- Welche Sprache wird zu Hause gesprochen?
- Freizeitaktivitäten – Vereine oder Ähnliches?
- Planen deine Eltern zurück in die Heimat zu ziehen?

C Interviewfragen Expertinnen

- Was sind deiner Meinung nach die grössten Herausforderungen, denen die Mädchen auf dem Weg zum Erwachsenwerden begegnen? Gibt es hier Themen, die deiner Meinung nach spezifisch für die Mädchen mit albanischem Hintergrund sind?
- Gibt es Konfliktthemen, die sich wiederholen? Wo und wie zeigen sich diese Herausforderungen/Konflikte? Welche Rolle spielt dabei der Migrationshintergrund/die Migrationsgeschichte der Familie?
- Wie bewältigen die Mädchen diese Herausforderungen/Konflikte?
- Wie reagieren ihre Familien auf diese Herausforderungen?
- Was ist die Rolle des Freundeskreises?
- Was oder wer ist für die Mädchen bei der Bearbeitung der Herausforderungen/Konflikte hilfreich? Was sind ihre wichtigsten Ressourcen?
- Welche Unterstützung ausserhalb der Familie (Schule, Fachstellen, ethnische Vereine, etc.) brauchen die Mädchen?
- Welche Lösungsansätze bieten sich an?
- Gibt es sonst noch etwas, was du mir gerne sagen möchtest?

D Transkriptionsregeln

Alle Sprechbeiträge werden als separate Absätze aufgeführt. Die Absätze der interviewenden Person werden mit „I“ gekennzeichnet, jene der interviewten Person mit „B“. Die Transkription erfolgt wörtlich. Kuckartz und Rädiker (2020, S. 2) sehen die Übersetzung von Dialekten ins Hochdeutsche vor. Da die Interviews aber auf Schweizerdeutsch geführt worden waren und eine Übersetzung in Hochdeutsche zu einem Informationsverlust hätte führen können, erfolgte die Transkription in Schweizerdeutsch. Da es davon keine standardisierte Schriftsprache gibt, wurde versucht, möglichst nahe am Wortlaut zu transkribieren, weshalb auch die unterschiedlichen Dialekte der interviewten Personen teilweise abgebildet worden sind. Weiter geben Kuckartz und Rädiker (2020, S. 2) vor, dass Wortstellungen, Fallfehler o. ä. nicht korrigiert werden sollen. Pausen werden als (...) gekennzeichnet, wobei ein, zwei oder drei Punkte darüber Auskunft geben, wie lange die Pause gedauert hat. Bei Pausen ab drei Sekunden werden die Sekunden als Zahl in der Klammer angegeben. Unterstreichungen bedeuten, dass ein Wort speziell betont wurde. Wird sehr laut gesprochen, wird dies durch Grossbuchstaben hervorgehoben. Äussere Störungen werden in doppelten Klammern festgehalten, unverständliche Aussagen als „(unv.)“. Zustimmungen durch die interviewende Person werden nicht mittranskribiert, sofern der Redefluss dadurch nicht unterbrochen wurde. Nonverbale Äusserungen wie z. B. ein Lachen werden in einzelnen Klammern aufgeführt (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 2–3). Zusätzlich wurde obenstehendes Regelwerk für diese Arbeit durch den Vorschlag von Dresing und Pehl (2015, S. 23) erweitert, Wort- und Satzabbrüche mit „/“ zu kennzeichnen und Sprechüberlappungen mit „//“, da dies sehr häufig vorgekommen ist. Alle Namen, die erwähnt wurden, wurden durch Pseudonyme oder die Rolle (z.B. Mutter) ersetzt. Bei Nennungen von Städten oder Dörfern wurden die Namen durch die Bezeichnung Ortschaft und Buchstaben aus dem Alphabet, z. B. also Ortschaft C, ausgewechselt. Auch Kantone wurden anonymisiert, indem lediglich die Region, nicht aber der Kantonsname angegeben wurde (z. B. Kanton Ostschweiz).

Falls Aussagen in den ausgewählten Ankerziten eine Erläuterung brauchten, wurden diese Einfügungen in eckige Klammern gesetzt.