

# Dissonante Geschichtsbilder?

Empirische Untersuchung zu  
Geschichtsbewusstsein und  
Identitätskonstruktionen von  
Jugendlichen mit Migrationshintergrund  
in Wien

Projektträger	Demokratiezentrum Wien
Projektteam	Mag. <sup>a</sup> Gertraud Diendorfer Mag. <sup>a</sup> Petra Dorfstätter Dr. <sup>in</sup> Christiane Hintermann Univ. Prof. DDr. Oliver Rathkolb
Endbericht	Dr. <sup>in</sup> Christiane Hintermann

Impressum

Dissonante Geschichtsbilder?

Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und

Identitätskonstruktion von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien

Endbericht, Feb. 2007

Gefördert vom Jubiläumsfonds der Stadt Wien für die Österreichische  
Akademie der Wissenschaften

<http://www.demokratiezentrum.org>

Demokratiezentrum Wien

Hegelgasse 6/5

A-1010 Wien

Tel.: +43/1/512 37 37

Fax: +43/1/512 37 37-20

[office@demokratiezentrum.org](mailto:office@demokratiezentrum.org)

Fragebogenerhebung und Dateneingabe durchgeführt von:

Mag. Walter Koppensteiner (+ Datenauswertung mittels SPSS)

Mag.<sup>a</sup> Jessica Selhorst

Wibke Strahl

# Inhalt

1	A-priori-Bild, Stand der Forschung und Erkenntnisinteresse	8
1.1	Österreich ist eine Einwanderungsgesellschaft	8
1.2	Stand der Forschung in Österreich und international	16
1.3	Leitende Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse	20
2	Theoretischer Rahmen	24
2.1	Geschichtsbewusstsein/ Geschichtsbilder als Forschungsgegenstand	24
2.2	Identität – Geschichte – Migration	28
2.2.1	Begriffsklärung	28
2.2.1	Identitätskonstruktionen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund	29
3	Hypothesenkatalog und Forschungsdesign	36
3.1	Die erkenntnisleitenden Hypothesen	36
3.2	Methodisches Vorgehen	39
3.2.1	Definition der Zielgruppe und Zugang zum Feld	39
3.2.2	Operationalisierung und Fragebogenkonstruktion	41
3.2.3	Die Datenerhebung mittels Fragebogen	44
3.2.4	Dateneingabe und -auswertung	46
3.3	Die Beschreibung der Stichprobe	48
3.3.1	Der Migrationshintergrund	52
4	Ergebnisse der quantitativen Erhebung	56
4.1	Kommunikation und Mediennutzung	56
4.2	Sozialisationsinstanzen und ihre Bedeutung bei der Wissensvermittlung	64
4.3	Wiener/in, Österreicher/in, Europäer/in – über die Zugehörigkeitsgefühle junger Erwachsener	68
4.4	Historisches Ereignis und erinnerte Feiertage	82
4.5	Bausteine des historischen Bewusstseins in Österreich	88
4.5.1	Die „immerwährende Neutralität“	91
4.5.2	Bewertung historischer Ereignisse in der österreichischen Nachkriegsgeschichte	95
4.5.3	Erfolgsgeschichte Zweite Republik	100
4.5.4	Opfermythos und NS-Erinnerung	104
4.6	Die Türkenbelagerungen Wien	120
4.7	Kriege/Flucht und Vertreibung	126

4.8	Europa und seine Grenzen	129
5	Dissonante Geschichtsbilder? – JA, ABER ... - ein zusammenfassender Überblick	138
	Literatur	144
	Anhang: Fragebogen	

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach Schularten 1999/00 bis 2004/05 in Wien (ohne österreichische Volksgruppen) .....	9
Tabelle 2:	SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach Bezirken 2002/2003 in Wien.....	11
Tabelle 3:	Anteile der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach ausgewählten Schulformen und Bezirken in Wien 2002/2003	12
Tabelle 4:	SchülerInnen nach Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2002/03 in Wien und Österreich.....	13
Tabelle 5:	Liste der teilnehmenden Schulen und Klassen .....	41
Diagramm 1:	Räumliche Verteilung der Stichprobe auf die Wiener Bezirke .....	49
Tabelle 6:	SchülerInnen in Wien 2004/2005 und in der Stichprobe nach Schularten.....	49
Tabelle 7:	SchülerInnen nach Geschlecht in Wien 2004/05 und in der Stichprobe.....	50
Tabelle 8:	SchülerInnen nach Schulstufen in Wien 2002/03 und in der Stichprobe.....	51
Diagramm 2:	Altersverteilung in der Stichprobe .....	52
Diagramm 3:	Geburtsländer der befragten SchülerInnen und deren Eltern (in Prozent der Befragten) .....	53
Tabelle 9:	Muttersprachen* in der Stichprobe (in Prozent der Befragten; Mehrfachnennungen möglich).....	55
Diagramm 4:	GesprächspartnerInnen zu Politik und Geschichte (in Prozent der Befragten) .....	57
Diagramm 5:	Konsum von Zeitschriften/Zeitungen zu Hause und individuell (in Prozent der Befragten) .....	58
Diagramm 6:	Bedeutung muttersprachlicher Medien zur Informationsgewinnung (Anteil in Prozent der Befragten mit Migrationshintergrund) .....	62
Tabelle 10:	Wissensquellen für historische und politische Themen (in Prozent der Befragten, Mehrfachnennungen möglich).....	64
Diagramm 7:	Die Bedeutung der Familie als Wissensquelle nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten) .....	67
Diagramm 8:	Verbundenheit mit Region, Nation und Europa (in Prozent der Befragten) .....	70
Tabelle 11:	Europäische und nationale Identität laut Eurobarometer-Umfragen	72
Tabelle 12:	Verbundenheit mit Region, Nation und Europa nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten) .....	73
Diagramm 9:	Werte und ihre Bedeutung für Jugendliche (in Prozent der Befragten) .....	75

Diagramm 10: Werte und ihre Bedeutung nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten).....	77
Diagramm 11: Vorstellungen über den Lebensstandort mit 30 Jahren nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten) .....	79
Diagramm 12: Zugehörigkeitsgefühle von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (in Prozent) .....	80
Diagramm 13: Historische Ereignisse, die Stolz hervorgerufen haben nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten) .....	83
Tabelle 13: Feiertage im Bewusstsein der Jugendlichen.....	85
Diagramm 14: Erinnernte Feiertage nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten) .....	86
Diagramm 15: Das Nationsverständnis der Jugendlichen nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten) .....	90
Diagramm 16: Einstellungen zur österreichischen Neutralität (in Prozent der Befragten) .....	93
Diagramm 17: Zeitgeschichtliche Ereignisse und ihre Bedeutung (in Prozent der Befragten) .....	97
Diagramm 18: Zeitgeschichtliche Ereignisse und ihre Bedeutung* nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten) .....	99
Diagramm 19: Bausteine der Erfolgsgeschichte der Zweiten Republik (in Prozent der Befragten).....	102
Diagramm 20: Bausteine der Erfolgsgeschichte der Zweiten Republik nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten)* .....	103
Diagramm 21: Beurteilung des „Anschlusses“ an das „Dritte Reich“ (in Prozent der Befragten) .....	107
Diagramm 22: Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus heute (in Prozent der Befragten) .....	111
Diagramm 23: Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus heute nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten) .....	113
Diagramm 24: Potenzielle Teilnahme an einer Exkursion ins Konzentrationslager Mauthausen (in Prozent der Befragten) .....	115
Diagramm 25: Exkursion ins KZ-Mauthausen und die Bereitschaft zur Erinnerung der NS-Zeit (in Prozent der Befragten).....	116
Tabelle 14: Gefühle der Befragten im Zusammenhang mit den Verbrechen während des Nationalsozialismus .....	117
Diagramm 26: Empfindungen gegenüber den Verbrechen während der NS-Zeit nach Migrationshintergrund (in Prozent)* .....	118
Diagramm 27: Bedeutung der Türkenbelagerungen Wiens (in Prozent der Befragten) .....	121
Diagramm 28: Zuwanderung aus der Türkei als dritte Türkenbelagerung; Zustimmung nach Geburtsland der Eltern (in Prozent der Befragten) .....	124

Tabelle 15: Dominante Kriege im Geschichtsbewusstsein der SchülerInnen (in Prozent der Befragten; Mehrfachnennungen) .....	127
Diagramm 29: „Das Europa“ im Kopf der Schülerinnen und Schüler (in Prozent der Befragten) .....	130
Diagramm 30: Die Bedeutung unterschiedlicher Europakonzepte (in Prozent der Befragten)* .....	135

## 1 A-priori-Bild, Stand der Forschung und Erkenntnisinteresse

### 1.1 Österreich ist eine Einwanderungsgesellschaft

Wie viele andere europäische Staaten hat sich Österreich in den letzten Jahrzehnten zu einer Einwanderungsgesellschaft entwickelt. Laut VZ 2001 sind 12,5% der österreichischen Wohnbevölkerung nicht in Österreich geboren, 8,9% haben eine andere als die österreichische Staatsbürgerschaft. Mit diesen 12,5% im Ausland geborenen Personen liegt Österreich im internationalen Vergleich sogar etwas vor dem klassischen Einwanderungsland USA mit einem Anteil von 11,1% *foreign born* (Lebhart 2003, S. 260). Die entsprechenden Zahlen für Wien liegen bei 23,6% der Wohnbevölkerung, die im Ausland geboren sind und 16% ausländischen Staatsangehörigen. 13,9% dieser ausländischen StaatsbürgerInnen, die in Wien ihren Hauptwohnsitz haben, sind in Österreich geboren, können damit zur 2. und 3. MigrantInnengeneration gezählt werden. Für Wien kann auf Grundlage der VZ-Daten von einer Bevölkerung mit Migrationshintergrund von näherungsweise 400.000 Personen ausgegangen werden.<sup>1</sup> Die Effekte dieser Entwicklung und der damit verbundenen Pluralisierung und Heterogenisierung der Gesellschaft sind in den verschiedensten Bereichen deutlich sichtbar.

Einer jener gesellschaftlichen Teilbereiche, die bereits sehr früh mit der wachsenden Heterogenität konfrontiert waren, ist die Schule. Der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die entweder im Laufe ihrer Kindheit und Jugend zugewandert sind, oder bereits im Inland geboren wurden, ist ein beträchtlicher. Die Vorstellung von sprachlich und kulturell homogenen Klassengemeinschaften geht vor allem in Wiener Schulen vollkommen an der Realität vorbei. Zur Verdeutlichung: Im Schuljahr 2001/2002 haben rund 28.000 SchülerInnen im Pflichtschulalter mit einer anderen als der österreichischen Staatsbürgerschaft die Wiener Schulen besucht (Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2002). Dies entspricht einem Anteil von rund 21% an allen PflichtschülerInnen. Laut VZ 2001 sind 18,3% der 6-15jährigen WienerInnen ausländische Staatsangehörige, bei den 6-19jährigen sind es 18,2%. In manchen Wiener Bezirken, wie z.B. Rudolfsheim-Fünfhaus liegen diese Werte mit mehr als einem Drittel deutlich über dem Durchschnitt.

Vor allem auf Grund von Einbürgerungen gibt die Staatsangehörigkeit der Schüler und Schülerinnen jedoch nur unzureichend Auskunft darüber, wie

---

<sup>1</sup> In dieser Zahl sind all jene zusammengefasst, die ausländische Staatsangehörige sind und/oder im Ausland geboren wurden. Nicht berücksichtigt sind auf Grund der Datenlage in Österreich geborene Kinder von zum Zeitpunkt der Geburt bereits eingebürgerten MigrantInnen.

groß die Zahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund tatsächlich ist. Die Erstsprachenerhebung des Bildungsministeriums ist diesbezüglich aussagekräftiger.<sup>2</sup>

**Tabelle 1: SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch<sup>3</sup> nach Schularten 1999/00 bis 2004/05<sup>4</sup> in Wien (ohne österreichische Volksgruppen)**

	1999/00		2000/01		2001/02		2002/03		2004/05	
	Abs.	In %								
Volksschulen	21.808	34,2	23.314	36,2	24.778	38,8	26.061	40,9	27.125	43,4
Hauptschulen	12.119	40,5	13.667	44,0	14.390	45,3	15.467	47,0	17.213	50,6
Sonderschulen	1.322	32,7	1.355	36,7	1.373	36,9	1.334	36,5	1.399	39,0
Polytechnische Schulen	1.010	43,5	1.037	44,8	1.268	48,2	1.566	51,6	1.798	52,9
AHS-Unterstufe	5.077	16,4	5.229	16,6	5.695	17,6	6.328	19,2	7.429	22,0
AHS-Oberstufe	3.223	16,2	3.434	17,4	3.554	18,2	3.874	19,3	4.540	19,3
Berufsbild. Pflichtschulen	3.049	16,1	3.030	16,2	3.049	16,7	3.145	16,7	3.253	18,4
BMS	2.158	31,2	2.343	34,0	2.588	36,3	2.561	35,5	2.829	35,9
BHS	3.687	17,1	3.983	18,1	4.412	19,7	4.440	19,7	4.735	20,4
Bildungsanstalten für Kindergarten-/Sozialpädagogik	53	1,4	44	2,1	66	3,2	83	4,1	116	5,8

Quelle: Referat für Interkulturelles Lernen, bm:bwk.

Aus Tabelle 1 geht deutlich hervor, dass die Zahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch deutlich über jener der ausländischen Staatsangehörigen liegt. Im Schuljahr 2004/05 gehörten 43,4% aller Wiener VolksschülerInnen und mehr als die Hälfte der Wiener HauptschülerInnen dieser Gruppe an. Jede/r zweite/r SchülerIn eines Polytechnikums hatte eine andere Erstsprache als Deutsch, sowie mehr als

<sup>2</sup> Allerdings ist auch diese Datensammlung mit Vorsicht zu interpretieren. Vor allem deshalb, weil das Kriterium „nicht-deutsche Erstsprache“ nur bei SchülerInnen erhoben wird, die nicht mehr als 6 Schuljahre in Österreich absolviert haben. Danach gehen sie statistisch gesehen in die Gruppe der Deutschsprachigen über. Die Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist demnach als noch höher einzuschätzen.

<sup>3</sup> Vom Referat für Interkulturelles Lernen, das die vorliegenden Daten publiziert wird dem Begriff „SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ der Vorrang vor der in der Schulstatistik generell gebräuchlichen Bezeichnung „SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache“ der Vorrang gegeben. Wir schließen uns dieser Verwendung an. Beide Begrifflichkeiten umfassen jedoch dieselbe Zielgruppe.

<sup>4</sup> Die Daten für das Schuljahr 2004/05 wurden erst während der Abfassung dieses Berichtes publiziert, konnten in diese Tabelle deshalb noch aufgenommen werden. Auf Grund von Schwierigkeiten bei der Datenerhebung nach Inkrafttreten des Bildungsdokumentationsgesetzes liegen für das Schuljahr 2003/04 keine Daten vor und auch jene des Schuljahres 2004/05 sind als vorläufig zu interpretieren, da es sich um teilweise hochgerechnete Daten handelt (vgl. bm:bwk 2006).

ein Drittel der SchülerInnen berufsbildender mittlerer Schulen. In den allgemein bildenden höheren Schulen und berufsbildenden höheren Schulen ist der Anteil deutlich niedriger, in den letzten Jahren aber auch im Steigen begriffen. Dies gilt auch für lehrerbildende höhere Schulen (Bildungsanstalten für Kindergarten/ Sozialpädagogik), in denen sich der Anteil zwischen den Schuljahren 1990/00 und 2004/05 mehr als vervierfacht hat.

Im Durchschnitt liegt der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wien bei rund 30%. Bezirksweise lassen sich jedoch zum Teil deutliche Unterschiede ausmachen. Es sind jene Bezirke die generell einen hohen MigrantInnenanteil bzw. hohen Anteil ausländischer Staatsangehöriger aufweisen, die auch in Bezug auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vordergrund liegen. In den Bezirken Margareten, Ottakring, Hernals und Brigittenau liegen die Anteile der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Durchschnitt jeweils bei über 40%; in der Leopoldstadt sind es fast 50%. Bei zum Teil deutlich über 30% liegen die Anteile in den Bezirken Landstraße, Neubau, Favoriten, Simmering, Meidling und Fünfhaus. Am niedrigsten ist der Wert im bürgerlichen Hietzing und in Liesing. Unter dem Schnitt liegen die Werte auch in den Bezirken Innere Stadt, Mariahilf, Josefstadt, Alsergrund, Penzing, Währing, Döbling und in den Stadterweiterungsgebieten Floridsdorf und Donaustadt.

**Tabelle 2: SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach Bezirken 2002/2003 in Wien**

	Ordentliche und außerordentliche SchülerInnen insgesamt	SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch
1. Innere Stadt	4.788	1.035	21,6 %
2. Leopoldstadt	8.934	4.327	48,4 %
3. Landstraße	13.348	4.276	32,0 %
4. Wieden	4.410	1.217	27,6 %
5. Margarethen	7.423	3.304	44,5 %
6. Mariahilf	7.208	1.783	24,7 %
7. Neubau	4.950	1.620	32,7 %
8. Josefstadt	4.263	1.182	27,7 %
9. Alsergrund	5.213	1.187	22,8 %
10. Favoriten	20.964	7.087	33,8 %
11. Simmering	7.675	2.883	37,6 %
12. Meidling	10.088	3.805	37,7 %
13. Hietzing	8.097	964	11,9 %
14. Penzing	8.169	2.137	26,2 %
15. Fünfhaus	14.681	5.113	34,8 %
16. Ottakring	9.869	4.317	43,7 %
17. Hernals	5.118	2.213	43,2 %
18. Währing	7.335	1.988	27,1 %
19. Döbling	7.958	1.513	19,0 %
20. Brigittenau	8.637	4.177	48,4 %
21. Floridsdorf	19.892	3.611	18,2 %
22. Donaustadt	18.367	3.750	20,4 %
23. Liesing	11.347	1.662	14,6 %
Wien	218.734	65.151	29,8 %

Quelle: bm:bwk, Schulstatistik

Sehr unterschiedlich sind die Anteile der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Hinblick auf die Kombination der Merkmale Schulform und Bezirk. Zeigt sich sowohl in der Volksschule als auch (wenn auch in abgeschwächter Form) in der Hauptschule und der AHS ein deutlicher Zusammenhang zwischen einem allgemein hohen MigrantInnenanteil im Bezirk und den Anteilen von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, ist diese Korrelation im Bereich der BMS/BHS nicht in der Form existent. Ein Befund, der sich dadurch erklären lässt, dass sowohl Volksschule als auch Hauptschule und AHS stark nach dem Wohnort der SchülerInnen ausgewählt werden, für den Besuch einer BMS oder einer BHS der Wohnort jedoch eine geringere Rolle spielt. Zum einen sind BMS und BHS nicht so gleichmäßig über das Stadtgebiet verteilt wie VS, HS und AHS, in manchen Bezirken gibt es keinen BMS/BHS-

Standort. Zum anderen haben BMS und BHS eine starke  
Schwerpunktbildung in verschiedenen Bereichen. Es gibt Zweige bzw.  
Schwerpunktbildungen von berufsbildenden höheren Schulen, die in Wien  
nur an einem Standort angeboten werden.

**Tabelle 3: Anteile der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als  
Deutsch nach ausgewählten Schulformen und Bezirken in Wien  
2002/2003**

	VS	HS	AHS/ US	AHS/ OS	BMS	BHS	Alle Schulformen
1. Innere Stadt	23,9	50,4	18,8	18,5	35,6	18,1	21,6
2. Leopoldstadt	57,2	62,8	31,6	22,5	42,6	30,7	48,4
3. Landstraße	47,3	53,4	22,4	21,4	33,6	18,9	32,0
4. Wieden	36,6	48,2	17,5	16,7	20,8	-	27,6
5. Margarethen	76,1	84,3	40,5	40,0	63,3	31,6	44,5
6. Mariahilf	40,4	43,9	15,6	17,5	-	-	24,7
7. Neubau	38,5	56,4	31,2	29,5	98,3	-	32,7
8. Josefstadt	27,3	80,4	21,0	17,2	54,2	33,4	27,7
9. Alsergrund	42,0	71,4	24,5	21,2	20,6	13,4	22,8
10. Favoriten	46,5	49,1	21,3	16,5	52,3	30,2	33,8
11. Simmering	42,0	42,5	22,4	28,6	31,5	26,0	37,6
12. Meidling	51,6	55,2	25,0	23,3	25,4	38,5	37,7
13. Hietzing	16,9	26,4	7,5	9,4	30,2	11,4	11,9
14. Penzing	35,0	53,5	12,4	14,4	11,8	3,8	26,2
15. Fünfhaus	67,0	71,1	30,6	23,6	39,6	-	34,8
16. Ottakring	71,1	70,3	24,2	20,4	31,4	15,8	43,7
17. Hernals	55,2	87,2	31,1	28,4	29,7	8,9	43,2
18. Währing	31,3	43,8	18,1	14,2	-	-	27,1
19. Döbling	27,9	37,4	15,7	14,1	20,4	8,5	19,0
20. Brigittenau	65,2	79,0	58,2	48,3	17,4	11,5	48,4
21. Floridsdorf	26,3	24,9	11,1	13,0	35,6	10,2	18,2
22. Donaustadt	24,6	21,3	11,5	11,1	24,5	17,1	20,4
23. Liesing	18,4	16,9	8,2	14,5	3,4	10,7	14,6
Wien	40,9	47,0	19,2	19,3	35,5	19,7	29,8

Quelle: bm:bwk, Schulstatistik (Sonderauswertung).

Der Großteil der SchülerInnen bzw. der Familien der SchülerInnen stammt aus dem früheren Jugoslawien und der Türkei. Das Klassenbild ist jedoch bei weitem diversifizierter. Vor allem seit den 1980er Jahren und verstärkt mit dem Fall des Eisernen Vorhangs hat eine Diversifizierung der Herkunftsländer der MigrantInnen in Österreich stattgefunden, die sich auch auf die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der SchülerInnen auswirkt. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Diversifizierung z.B. in Zusammenhang mit der vergangenen und mit potenziellen künftigen EU-Erweiterungsprozessen weiter fortsetzen wird.

**Tabelle 4: SchülerInnen nach Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2002/03 in Wien und Österreich**

	Wien		Österreich	
	Absolut	In %	Absolut	In %
Österreich	169.004	81,9	1,078.184	90,5
Deutschland	930	0,5	5.080	0,4
Bundesrepublik Jugoslawien	10.202	4,9	20.849	1,8
Bosnien-Herzegowina	3.614	1,8	20.005	1,7
Kroatien	3.003	1,5	11.940	1,0
Mazedonien	1.306	0,6	2.807	0,2
Türkei	9.356	4,5	29.875	2,5
Slowakei	450	0,2	896	0,1
Tschechische Republik	121	0,1	953	0,1
Polen	1.688	0,8	2.563	0,2
Rumänien	634	0,3	3.238	0,3
Ungarn	342	0,2	1.304	0,1
China	552	0,3	929	0,1
Indien	348	0,2	489	0,0
Iran	302	0,1	532	0,0
Sonstige	4.490	2,1	11.678	1,0
Gesamt	206.342	100,0	1,191.322	100,0

Quelle: Österreichische Schulstatistik, bm:bwk.

Die Situation in den Klassenzimmern hat sich also in den letzten 30 Jahren deutlich verändert. Nicht nur die individuellen und die Familienbiographien sondern auch die Kollektivgeschichten und die tradierten historischen und politischen Erfahrungen der SchülerInnen unterscheiden sich deutlich voneinander. Autochthone WienerInnen<sup>5</sup>, in Wien geborene und aufgewachsene türkische Jugendliche, im Zuge der Kriege im ehemaligen Jugoslawien nach Österreich geflüchtete BosnierInnen besuchen gemeinsam mit im Kindesalter nach Wien zugewanderten InderInnen, die bereits die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und erst im Sekundarstufenalter immigrierten polnischen Jugendlichen die selbe Klasse. Wir gehen davon aus, dass diese heterogene Klassenstruktur im Schulunterricht generell und bei der Vermittlung von Geschichtsbildern und Geschichtsbewusstsein im Speziellen nicht (ausreichend) berücksichtigt wird. Dies spiegelt sich darin wieder – so die These weiter -, dass an der Tradierung nationaler österreichischer Narrative festgehalten wird.

Diese komplexe Klassenstruktur ist somit nicht nur eine Herausforderung für die Klassengemeinschaft, sondern vor allem für den Unterricht (in Inhalt und Didaktik) und die Unterrichtenden, sowie letztendlich für die LehrerInnenaus- und –weiterbildung. Neben Familie, Freundeskreis und

<sup>5</sup> die ebenfalls nicht als homogene Gruppe aufzufassen sind;

Medien ist die Schule schließlich jene zentrale Sozialisationsinstanz, über die Werte und Normen vermittelt, Identitäten geprägt sowie Bilder und Interpretationen zu Geschichte, Politik oder Wirtschaft konstruiert werden.

Die Reaktionen der Bildungs- und Schulpolitik auf diese veränderte Schulrealität beschränken sich hauptsächlich auf Fördermaßnahmen im Bereich der Sprachkompetenz. Bereits in den 1970er Jahren wurden vor allem auf Grund der Aktivität von engagierten LehrerInnen Pilotprojekte in diesem Bereich entwickelt. Erste Maßnahmen bestanden in unterstützenden Deutschkursen und Zusatzunterricht in den jeweiligen Muttersprachen (am Anfang nur in Serbokroatisch und Türkisch)<sup>6</sup> (vgl. Fleck 2002, S. 51). Zu Beginn der 1990er Jahre wurden diese Pilotprojekte in das Regelschulwesen für allgemein bildende Pflichtschulen und AHS-Unterstufe übernommen.<sup>7</sup> Gleichzeitig wurden Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache und den muttersprachlichen Unterricht entwickelt (ebd. S. 52ff).

Abgesehen von den Maßnahmen im Sprachbereich wurde in Österreich „Interkulturelles Lernen“ in Volks- und Hauptschulen, Polytechnischen Schulen und allgemein bildenden höheren Schulen als Unterrichtsprinzip verankert. Damit soll ein „Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ (BGBl. 439/1991) geleistet werden. Die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips hängt jedoch stark vom individuellen Engagement und von den Bemühungen der LehrerInnen ab.

Wenn SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Öffentlichkeit zum Thema „gemacht werden“ geschieht dies häufig in Zusammenhang mit Konzentration auf bestimmte Schulstandorte und damit zusammenhängende postulierte negative Einflüsse auf das Niveau in den Klassen. So wurden z.B. in Zusammenhang mit den beiden letzten bereits abgeschlossenen PISA<sup>8</sup>-Studien (2000 und 2003) immer wieder SchülerInnen mit Migrationshintergrund als die "wahren Schuldigen" für das relativ schlechte Abschneiden der österreichischen SchülerInnen identifiziert. Die Ergebnisse zeigen, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch z.B. bei der Lesekompetenz unterdurchschnittlich abschneiden, einen überproportional hohen Anteil an der Gruppe der „schlechten Leser“ (Reiter 2002) ausmachen. 2000 erreichten insgesamt

<sup>6</sup> Im Schuljahr 2002/2003 wurden in Österreich 14 Sprachen angeboten (vgl. bm:bwk, 2003).

<sup>7</sup> Unterschiede zwischen AHS-Unterstufe und Hauptschulen bestehen hinsichtlich Organisationsformen und Stundenausmaß.

<sup>8</sup> Programme for International Student Assessment.

14% der getesteten SchülerInnen in Österreich nur den sogenannten untersten Proficiency Level, rund 20% davon waren SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (vgl. Reiter 2002). Häufig nicht berücksichtigt blieb in der öffentlich auch sehr emotional geführten Diskussion der in Österreich sehr ausgeprägte Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und Bildungsstand der Eltern auf der einen Seite und den Leistungen der SchülerInnen – im konkreten Fall die Leseleistungen – auf der anderen. MigrantInnenfamilien weisen im Durchschnitt einen niedrigeren sozioökonomischen Status auf.<sup>9</sup> So stammen die "schlechtesten" zehn Prozent überdurchschnittlich häufig aus Elternhäusern mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status. Gleichzeitig erreichen nur 25% der MigrantInnen den durchschnittlichen sozioökonomischen Status der ÖsterreicherInnen (vgl. Nairz-Wirth 2006).

Was in Österreich bislang weitgehend fehlt, ist die sowohl wissenschaftliche als auch politische Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen einer fächerunabhängigen bzw. fächerübergreifenden „multikulturellen Didaktik“, die im Sinne der SchülerInnenorientierung auch die Geschichte(n) der SchülerInnen mit Migrationshintergrund einbezieht, ihren Erfahrungen Raum gibt. Das Projekt "Dissonante Geschichtsbilder" versteht sich auch als Grundlagenforschung in diesem Bereich mit dem Ziel, Rückschlüsse für Bildungs- und Schulpolitik auf der einen Seite, wie nicht zuletzt integrationspolitische Maßnahmen auf der anderen Seite zu ziehen.

---

<sup>9</sup> In der PISA-Studie wird sozioökonomischer Status über den ausgeübten Beruf und den Bildungsstand der Eltern definiert. Über den International Socio-economic Index werden die Berufe in einem hierarchischen Punktesystem klassifiziert, wobei die Werte 0 bis 90 möglich sind (vgl. Reiter 2002).

## 1.2 Stand der Forschung in Österreich und international

Die Beschäftigung mit der Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. Angehörigen der sogenannten „Zweiten und Dritten Generation“ ist in Österreich nach wie vor kein Bestandteil des wissenschaftlichen Mainstream. So ist es auch bezeichnend für den Stand der Forschung, dass der im Jahr 2003 erschienene erste österreichische Migrations- und Integrationsbericht<sup>10</sup>, in dem Zuwanderung sowie Struktur und Lebensbedingungen von MigrantInnen in Österreich erstmals umfassend und interdisziplinär dargestellt wurden, keinen eigenen diesbezüglichen Artikel beinhaltet.

Viehböck und Bratić (1994)<sup>11</sup>, die einen Überblick über die Lebenssituation von MigrantInnenjugendlichen im deutschsprachigen Raum in Bezug auf Schule und Ausbildung, Sozialisation und Identitätsfindung sowie Freizeitverhalten, Kriminalität und Gesundheit geben, waren unter den Ersten in Österreich, die die Ebene der Fallstudien verlassen haben und sich dem Thema aus einer breiteren Perspektive annäherten. Relativ viel gearbeitet wurde in Österreich seit Ende der 1980er Jahre im Bereich Schule und interkulturelle Pädagogik. Dabei handelt es sich zum Großteil um unveröffentlichte Diplomarbeiten oder Dissertationen, wobei sich vor allem die älteren Arbeiten hauptsächlich auf Fallbeispiele von Schulen oder bestimmten Herkunftsgruppen stützen und insbesondere auf Maßnahmen zur Unterstützung der Sprachkompetenz von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch abzielen bzw. diese evaluieren.<sup>12</sup>

Abgesehen davon wird der speziellen Zielgruppe erst in jüngster Zeit vermehrt Aufmerksamkeit von wissenschaftlicher Seite zuteil. Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes Fremdenfeindlichkeit des Bundesministeriums für Wissenschaft, Bildung und Kultur wurde von Cinar et al. (2001) ein Projekt zu „Identitätsprozessen Jugendlicher von unterschiedlicher Herkunft in Wien“ durchgeführt, das sich mit der Konstruktion und Dynamik von Identitäten beschäftigte. Mittels Gruppendiskussionen mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, die an der VHS-Ottakring an einem Hauptschulabschluss-Kurs teilnahmen, wurde versucht, jene diskursiven Strategien herauszuarbeiten, die in Identitätsbildungsprozessen angewandt werden.

Darüber hinaus sind zwei Forschungsarbeiten der letzten Jahre zu erwähnen. Barbara Herzog-Punzenberger (2003) geht in ihrer Studie „Die

<sup>10</sup> Fassmann/ Stacher (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht.

<sup>11</sup> Die Zweite Generation – MigrantInnenjugendliche im deutschsprachigen Raum.

<sup>12</sup> Vgl. Frühwirth (1992), Pinterits (1992), Gilan 1995, Binder 2003.

„2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich“ der Frage nach, ob Angehörige der zweiten Generation in Österreich sozial mobil sind, im Vergleich zu ihrer Elterngeneration einen sozialen Aufstieg erfahren haben. Im kürzlich abgeschlossenen FWF-Projekt (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung) von Hilde Weiss „Integration ausländischer Jugendlicher“ wurden als zentrale Variablenbereiche u.a. Berufsausbildung und Arbeit, Kontaktsituation, Diskriminierungserfahrungen sowie Identifikationen und Werteorientierungen analysiert. Dazu wurden rund 1.000 ausländische Jugendliche zwischen 16 und 26 Jahre und 400 österreichische Jugendliche als Kontrollgruppe befragt.<sup>13</sup>

Der Forschungsstand zur Lebenssituation von MigrantInnen Jugendlichen in Österreich kann also insgesamt als eher dürrtig und nicht zufriedenstellend bezeichnet werden. Forschungsdefizite bestehen sowohl im Bereich der strukturellen Integration als auch z.B. der Perzeption und dem Umgang mit Diskriminierungserfahrungen, Themen in Zusammenhang mit Selbstorganisation und Partizipation sowie Zugehörigkeits- und Identitätsfragen. Mit dem Projekt *Dissonante Geschichtsbilder?* und der Fragestellung, welchen Einfluss das (u.a. in der Schule geprägte) Geschichtsbewusstsein auf Identitätsbildungsprozesse bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat, wird in Österreich absolutes Forschungsneuland betreten.

International ist die Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei weitem besser dokumentiert und analysiert. Heckmann argumentiert sogar, die zweite Generation sei „the most widely studied group in integration research“ (2001, S. 62). Als Beispiel für ein international vergleichendes Projekt kann auf EFFNATIS<sup>14</sup> verwiesen werden, an dem acht europäische Länder (Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Schweden, Finnland, Niederlande, Schweiz und Spanien) beteiligt waren, Österreich leider nicht. Im Zentrum des Interesses stand die Frage nach dem Grad der Integration der MigrantInnen der zweiten Generation und dem diesbezüglichen Einfluss der jeweiligen nationalen Integrationspolitiken. Das Projekt wurde von der Europäischen Union gefördert, hatte eine Laufzeit von drei Jahren und wurde im Jahr 2001 abgeschlossen (vgl. [www.uni-bamberg.de/projekte/effnatis](http://www.uni-bamberg.de/projekte/effnatis)). Eine umfangreiche Studie zur "zweiten Generation" wurde z.B. Ende der 1990er Jahre in der Schweiz im Rahmen des Forschungsprojektes „Das Fremde in der Schweiz“ von Oliver Hämmig durchgeführt, deren Ergebnisse in einer

<sup>13</sup> Vgl. Weiss, Hilde (Hg.) (2006): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

<sup>14</sup> EFFNATIS steht für Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in Comparative European Perspective.

Publikation vorliegen (Hämmig 2000). Ein weiteres internationales Projekt wurde 2005 offiziell begonnen: *The Integration of the European Second Generation (TIES)*, in dessen Mittelpunkt die Situation der Nachkommen von EinwanderInnen aus Ex-Jugoslawien, der Türkei und Marokko in acht europäischen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz, Frankreich, Spanien, Niederlande, Belgien und Schweden) steht.

Daneben gibt es eine Vielzahl von Einzelprojekten und Fallstudien, die sich sowohl mit dem Bildungsverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, mit Fragen von Ausgrenzung und Diskriminierung, aber auch mit Identitätsfindungsprozessen und Zugehörigkeitsgefühlen beschäftigen. Im Bereich der Zugehörigkeitsdebatten kann ganz generell eine Entwicklung von Konzepten des spannungsreichen "Zwischen-den-Stühlen-sitzens" hin zu Konzepten der Mehrfachzugehörigkeiten ("Auf-allen-Stühlen-sitzen") festgestellt werden, wobei es jedoch keine lineare zeitliche Abfolge gibt. Beide Konzepte bestehen nach wie vor auch nebeneinander. Engin Günay spricht z.B. 2001 im Untertitel seines Buches *Kultur im Wandel von „mehrkultureller Identität“ bei Migrationsfolgegenerationen; jenseits von 'zwischen zwei Kulturen'*. Wohingegen Oliver Hämmig seine Publikation aus dem Jahr 2000 genau so betitelt ("Zwischen zwei Kulturen").

Im näheren thematischen Umfeld unserer Fragestellung ist vor kurzem in Deutschland die (unseres Wissens und nach eingehender Recherche) erste deutschsprachige Publikation erschienen. Viola Georgi (2003) geht in ihrer unter dem Titel „Entlehene Erinnerung“ publizierten Dissertation davon aus, dass die durch Migration veränderte Zusammensetzung der Bevölkerung nicht ohne Auswirkungen auf Geschichtsbilder und Geschichtsbewusstsein bleiben kann. Sie beschränkt sich in ihrer Arbeit jedoch auf Nationalsozialismus und Holocaust und analysiert deren Bedeutung für junge MigrantInnen. Anhand narrativer Interviews mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund analysiert sie deren Geschichtsbezüge und geht z.B. der Frage nach, ob von MigrantInnen und deren Nachkommen erwartet werden kann, dass sie das „negative historische Erbe“ des Aufnahmelandes antreten? Sie zeigt, wie die Jugendlichen die Geschichte des Nationalsozialismus biographisch bearbeiten, sich selbst positionieren und Zugehörigkeit(en) konstruieren. Abgesehen davon besteht eine Fülle an Literatur zu den Themenbereichen Identität, (kollektive) Erinnerung und nationale Narrative (vgl. z.B. Walton 2000). In diesem Zusammenhang sei auch auf die in Deutschland seit einigen Jahren relativ intensiv geführte Diskussion über die Einrichtung eines Migrationsmuseums verwiesen, das u.a. das Ziel haben soll, Migration und die Auseinandersetzung mit Einwanderung als Teil der

kollektiven Geschichte und des kulturellen Gedächtnisses Deutschlands zu verankern (vgl. Reiser 2003 und Motte/Ohliger 2002).

Im Zusammenhang mit dem von uns gesetzten Fokus auf den Kontext Schule werden die Themen nationale Narrative oder Vermittlung von Geschichtsbildern z.B. im Bereich der politischen Bildung oder der interkulturellen Bildung zwar in theoretischer Hinsicht immer wieder angesprochen (vgl. z.B. Auernheimer 2004), aber nicht aufgegriffen und explizit zum Gegenstand einer umfangreichen empirischen Untersuchung gemacht.

### 1.3 Leitende Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Die skizzierte „neue Realität“ in den österreichischen und vor allem Wiener Klassenzimmern bilden den Hintergrund für die erkenntnisleitenden Forschungsfragen des Projektes. Wir gehen davon aus, dass Schule, der Schulunterricht eine der zentralen Instanzen ist, die zur Bildung und Verfestigung von Geschichtsbildern beiträgt und als sekundäre Sozialisationsinstanz die Identitätskonstruktion junger Menschen wesentlich beeinflusst.<sup>15</sup> Nicht nur im Geschichteunterricht, sondern auch im Deutsch-, Geographie-, Kunst- oder Musikgeschichteunterricht werden Bilder gezeichnet und Interpretationen angeboten, die von den SchülerInnen übernommen und zu einem Teil ihrer Ich-Identität werden. Wir gehen weiters davon aus, dass die geschilderte heterogene Klassenstruktur im Schulunterricht generell und bei der Vermittlung von Geschichtsbildern und Geschichtsbewusstsein im Speziellen nicht (ausreichend) berücksichtigt wird. Dies spiegelt sich darin wieder – so die These weiter –, dass an der Tradierung national österreichischer Narrative festgehalten wird. Die Geschichte der Habsburger-Monarchie wird aus österreichischer Perspektive erzählt, auch wenn SchülerInnen aus fast allen ehemaligen Reichsgebieten in der Klasse sitzen. Als letzter großer Krieg wird der II. Weltkrieg rezipiert, auch wenn SchülerInnen mit einem bosnischen oder serbischen Hintergrund aus eigener Erfahrung oder der Geschichte der Eltern an Kriege denken, die gerade erst vor einem Jahrzehnt ausgetragen wurden. Die Liste lässt sich fortsetzen und umfasst nicht nur historische Ereignisse, wenn wir z.B. an die Diskussion um die Grenzen Europas und den potenziellen Beitritt der Türkei zur EU denken.

Den zweiten Ausgangspunkt des Projektes bilden theoretische und empirische Erkenntnisse zur Identitätskonstruktion von Jugendlichen im Migrationskontext. Unsere Arbeit basiert dabei auf drei grundsätzlichen Thesen:

- Die Identitätsentwicklung wird als Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, dem Generalisierten Anderen konzipiert.
- Mit Buschmeyer gehen wir davon aus, dass ein Individuum nur dann eine eigene Identität entwickeln kann, wenn es sich seiner Geschichte (eigene Biographie und kollektive Geschichte der Bezugsgruppe/n) bewusst ist.

---

<sup>15</sup> Die Bedeutung der Schule als Sozialisationsinstanz darf jedoch auch nicht überbewertet oder absolut gesehen werden. Geschichtsbilder von Kindern und Jugendlichen werden zuerst vor allem durch die Familie als Ort der primären Sozialisation geprägt. Nicht vergessen werden dürfen in weiterer Folge auch die Medien und Peer-groups.

- Schule wird als eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen und Vermittlerin von Geschichtsbildern und Geschichtsbewusstsein verstanden.

Vor diesem Hintergrund stehen zwei erkenntnisleitende Forschungsfragen im Mittelpunkt des Interesses.

- Welche Geschichtsbilder, welche Narrative sind im Bewusstsein der Jugendlichen generell und jener mit Migrationshintergrund im Speziellen präsent?
- Welche Bedeutung haben die im Schulunterricht tradierten nationalen österreichischen Narrative beim Prozess der Identitätsbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auch im Verhältnis zur Bedeutung vermittelter Narrative aus dem Herkunftsland (der Familie)?

Das Erkenntnisinteresse des Projektes geht jedoch über die Deskription und Analyse des Geschichtsbewusstseins und die damit zusammenhängenden Fragen der Identitätskonstruktion bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinaus. Wir haben bereits bei der Skizze der Ausgangslage festgehalten, dass wir die Untersuchung auch als Grundlagenarbeit zu Fragen der interkulturellen Pädagogik verstehen und aus den Ergebnissen Rückschlüsse für Schul- und Bildungspolitik angestrebt werden. Das gesellschafts- und schulpolitische Ziel, das damit verbunden wird, kann in der Sprache der Didaktik grob als „schülerInnenorientierter Unterricht“ bezeichnet werden.

SchülerInnenvorstellungen zu einem bestimmten Gegenstand sind ja generell immer schon vorhanden. Sie bilden den Rahmen für die Verarbeitung neuer Informationen. Ohne sie könnte Lernen nicht stattfinden. Dementsprechend müssen SchülerInnenvorstellungen aber auch in die Lernpraxis integriert werden (vgl. Günther-Arndt, 2004: 219). SchülerInnenorientierung ist nichts Neues, wird von engagierten LehrerInnen seit langem praktiziert. Im Sinne des Schulprinzips des interkulturellen Lernens und einer interkulturellen Pädagogik im allgemeinen sind damit jedoch weitgehende Konsequenzen verbunden.<sup>16</sup>

---

16 Für den Geschichtsunterricht fordert Körber Folgendes: „Interkulturelles Geschichtslernen darf also weder bedeuten, das hergebrachte Themenspektrum einfach um weitere ‚Kulturen‘ oder Nationalgeschichten zu erweitern, noch darf es in einer plumpen Schülerorientierung enden. Vielmehr bedarf es einer unterrichtlichen Thematisierung gerade auch der Konzepte und Vorstellungen, die Schülerinnen und Schüler von ‚Kultur‘ sowie von kultureller oder anderer Identität haben“ (Körber 2004, S. 213). Wobei aus seinen Ausführungen nicht hervorgeht, was mit „plumper Schülerorientierung“ gemeint ist.

„Von der Lebensrealität der SchülerInnen auszugehen“ heißt dann auch, andere kulturelle, politische und historische Erfahrungen miteinbeziehen zu müssen. Heißt aber für die LehrerInnen möglicherweise zusätzlich, sich Unterrichtsinhalte neu erarbeiten zu müssen und vor allem die Perspektive, aus der diese vermittelt werden, zu verändern. Die Übernahme anderer Perspektiven ist laut Auernheimer ein gemeinsames Ziel aller Konzepte interkultureller Pädagogik (2004, S. 6). Mit einem Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Klasse von 40 Prozent wird das in verschiedenen Unterrichtsfächern präsente Thema „Einwanderungsland Österreich“ – um nur ein Beispiel zu nennen – anders zu er- und bearbeiten sein, als in einer Klasse mit relativ homogener Zusammensetzung. Dazu als ein, wenngleich nicht als repräsentativ zu sehendes Beispiel ein Befund aus dem Projekt „TAU- Transatlantische Universität: teaching migration – using online tools“, in dem Studierende aus Hannover u.a. Unterrichtsbeobachtungen im Fach Geschichte und Interviews mit GeschichtelehrerInnen durchführten. „Erschreckend war die Tatsache, dass die Unterrichtsbeobachtungen sowie die Interviews (obgleich nicht repräsentativ) deutlich machten, wie wenig sich Lehrkräfte mit interkulturellem Lernen oder dem Hintergrund ihrer ausländischen Schülerinnen und Schüler beschäftigen und die unterschiedliche Herkunft in keiner ihrer Unterrichtsstunden berücksichtigen, nicht einmal in einem so nahe liegenden Fach wie Geschichte.“ (Liebig 2004, S. 95)

Für bildungs- und schulpolitische Rückschlüsse aus dem Projekt wäre es optimal gewesen auch die Unterrichtenden in die Analyse mit einbeziehen zu können. Sie sind es ja, die in der Sozialisationsinstanz Schule die Narrative weiter tradieren, damit Geschichtsbewusstsein prägen und mit ihrem Unterricht wesentlich zur Identitätskonstruktion von Kindern und Jugendlichen beitragen. Auf Grund der eingeschränkten zeitlichen und finanziellen Ressourcen war uns dies leider nicht möglich. So kann nur versucht werden, diesbezügliche Informationen aus der Fragebogenerhebung unter den SchülerInnen herauszufiltern.

Wir haben bisher die Bedeutung der Institution Schule sowohl als Sozialisationsinstanz als auch als Konstrukteur und Tradierer von Geschichtsbildern und Geschichtsbewusstsein betont. Ebenso bewusst sind wir uns jedoch der Tatsache, dass SchülerInnenvorstellungen auch vor und neben der Schule gebildet werden. Alltagskonzepte, die sich als tauglich erwiesen haben, die funktionieren, um den Alltag bewältigen zu können, werden nicht unbedingt auf Grund von in der Schule vermittelten wissenschaftlich korrekten Vorstellungen aufgegeben. Günther-Arndt geht

davon aus, dass diese so genannten „impliziten Theorien“ (2004, S. 218) äußerst resistent sind, und auch jahrelanger Unterricht oft keine Veränderung herbeiführen kann. Günther Arndt weiter: „Häufig bestehen Alltagswissen und Schulwissen unverbunden nebeneinander und es kommt auf den jeweiligen Kontext an, welche Art von Wissen aktiviert wird. Entscheidend ist die Alltagstauglichkeit des Wissens (...)“ (ebd.). Schule, der Schulunterricht stößt an seine Grenzen. Diese Erfahrung muss auch bei der Interpretation unserer Daten aus der Fragebogenerhebung immer berücksichtigt, mitgedacht werden.

## 2 Theoretischer Rahmen

Die komplexe Fragestellung unseres Projektes erfordert einen entsprechend umfassenden theoretischen Rahmen. Wir bewegen uns mit unserer Fragestellung einerseits auf dem Terrain der Geschichtsbewusstseinsforschung und beschäftigen uns andererseits mit Fragen der Identitätsbildung. Im Kapitel Geschichtsbewusstseinsforschung befassen wir uns dementsprechend theoretisch mit Fragen dieses Feldes. Die Frage nach der Identitätsbildung setzt eine Beschäftigung mit Identitätstheorien und –konzepten voraus. Die spezielle Untersuchungsgruppe erfordert die Integration des Migrationskontextes.

### 2.1 Geschichtsbewusstsein/ Geschichtsbilder als Forschungsgegenstand

Geschichtsbilder, das Geschichtsbewusstsein sind traditionell hauptsächlich ein Forschungsgegenstand der Geschichtsdidaktik (vgl. z. B. v. Borries 1991, Rüsen 1987). Zwar spielt das Geschichtsbewusstsein auch in der soziologischen, psychologischen and pädagogischen Jugendforschung eine nicht unbedeutende Rolle, für die Geschichtsdidaktik entwickelte sich das Geschichtsbewusstsein jedoch zu einer „Schlüsselkategorie“ (Georgi 2003, S. 38). Generell kann festgehalten werden, dass die Geschichtsbewusstseinsforschung ein typisches Beispiel für ein interdisziplinäres Forschungsfeld zwischen Sozialwissenschaften, Geschichtswissenschaft, Psychologie und Pädagogik darstellt (vgl. auch Georgi 2003).

Empirische Arbeiten im Bereich der Geschichtsbewusstseinsforschung sind meist quantitativ ausgerichtet und arbeiten als Zielgruppe häufig mit Schülerinnen und Schülern. Im Mittelpunkt der Analysen stehen häufig Entwicklung und Ausformung sowie Funktion und Wirkung des Geschichtsbewusstseins. Eine der bisher umfangreichsten und umfassendsten Studien dieser Art wurde 1996 von Magne Anvik und Bodo von Borries vorgelegt: *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, an der neben 25 europäischen Staaten auch Israel und die palästinensischen Autonomiegebiete beteiligt waren. Aber auch qualitative Arbeiten gewinnen zunehmend an Bedeutung. Verwiesen sei hier nur auf zwei Studien aus Deutschland, die im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit von Interesse sind. Zum einen handelt es sich dabei um die bereits erwähnte Dissertation von Viola Georgi (vgl. Kapitel 1.2) *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, die mit biographischen Interviews gearbeitet hat. Die zweite, hier zu erwähnende Studie beschäftigt sich ebenfalls mit dem Geschichtszugang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wurde vom Zentrum für Türkeistudien durchgeführt

und von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein Westfalen in Auftrag gegeben (vgl. Liakova/Halm 2006). Methodisch wurde hier mit Gruppeninterviews gearbeitet. Wesentliche Forschungsschwerpunkte sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Geschichtsbewusstseinsforschung sind auch die Instrumentalisierung von Geschichtsbewusstsein, seine „Narrativität und Fiktionalität“ (Georgi 2003, S. 39) aber auch Fragen zur Nations- oder Kulturabhängigkeit von Geschichtsbildern und historischem Bewusstsein.

Viola Georgi ortet zwei unterschiedliche analytische Zugänge zur Untersuchung des Geschichtsbewusstseins (vgl. 2003, S. 39f). Der erste Zugang basiert ihrer Analyse zufolge auf „eher normativen, am geschichtswissenschaftlichen Paradigma orientierten Konzeptionen des Geschichtsbewusstseins“ (S. 39f), v.a. mit dem Ziel, bestimmte Kategorien des Geschichtsbewusstseins zu bestimmen und abzufragen. Davon unterscheidet sich die zweite Herangehensweise sowohl theoretisch als auch methodisch. Theoretisch insofern, als es sich hier um „einen hermeneutischen Umgang mit alltäglichen historischen Bezügen“ (ebd., S. 40) handelt, methodisch, da sich die Vorgangsweise an der qualitativen Sozialforschung orientiert. Es geht um die „subjektive(n) Bedeutungen von Geschichte“ (ebd.), darum, wie sich Individuen Geschichte zu eigen machen. Einigkeit besteht trotz der differierenden theoretischen und methodischen Ansätze darin, „daß Geschichte handlungsleitend für die persönliche, gesellschaftliche und politische Praxis von Menschen ist“ (ebd.).

Die im Detail variierenden Definitionen dessen, was mit Geschichtsbewusstsein eigentlich gemeint ist, enthalten einen gemeinsamen Kern: die Annahme, dass sich jedes Geschichtsbewusstsein nicht nur auf die Vergangenheit bezieht, sondern immer auch Gegenwart und Zukunftsvorstellungen integriert. Jeismann sieht im Geschichtsbewusstsein einen „inneren Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ (1985, S.42), und von Borries definiert Geschichtsbewusstsein als „ein komplexes Geflecht von gedeuteter Vergangenheit, wahrgenommener Gegenwart und erwarteter Zukunft“ (1994, S. 13). Man erinnert und deutet die Vergangenheit so, dass sie einen Orientierungsrahmen für gegenwärtige Lebensverhältnisse, aktuelle Handlungen und für Zukunftsentwürfe zur Verfügung stellt. Für Rüsen besteht die Funktion und der Nutzen von Geschichtsbewusstsein denn auch darin, „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einen Sinnzusammenhang zu bringen“ (Zitat Georgi 2003, S. 41).

Geschichtsbewusstsein ist also keinesfalls gleich zu setzen mit Wissen, Informationen über historische Ereignisse.<sup>17</sup> Vielmehr geht es um die Interpretation der Vergangenheit aus der aktuellen Lebenssituation heraus und mit Blick in die Zukunft, um die individuelle und gruppenbezogene Aneignung von Geschichte. Historische Fakten werden selektiv ausgewählt und zur Untermauerung und Argumentation der eigenen Geschichtsbilder bzw. der Geschichtsbilder der sozialen Gruppen, denen man sich zugehörig fühlt verwendet.

Viola Georgi weist mit Weidenfeld darauf hin, dass das Geschichtsbewusstsein jedoch nicht nur Deutungen und Interpretation der Vergangenheit enthält, sondern auch „ein Element der Deutung der Gegenwart und der Selektion zwischen denkbaren Zukunftsperspektiven“ (Weidenfeld 1987, zitiert nach Georgi 2003, S. 42) ist. Damit ist auch klar, dass Geschichtsbewusstsein von Individuen und Gruppen keine „Privatangelegenheit“ ist, sondern gesellschaftliches und politisches Handeln mitbestimmt, folglich von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz ist und nicht losgelöst von der politischen Kultur einer Gesellschaft betrachtet werden kann. Unsere alltägliche Lebenswelt ist voll von „kulturellen Repräsentationen von Geschichtsbewusstsein“ (Georgi 2003, S. 43), denen wir uns nicht entziehen können; seien es Denkmäler und Ausstellungen zu historisch relevanten Themen, seien es aber auch Diskussionsbeiträge von PolitikerInnen, der Geschichteunterricht, tradierte Familiengeschichten oder auch Inhalt und Form von Dokumentationen und Spielfilmen. Historisches Bewusstsein als Teil der Identität eines Individuums bildet sich also immer in Interaktion und Wechselwirkung mit dem gesellschaftlichen Umfeld und den dort vermittelten historischen Bezügen und Interpretationen heraus.

Geschichtsbilder – als weiteren zentralen Begriff der vorliegenden Arbeit – definieren wir mit Jeismann als „Metapher für gefestigte Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit mit tiefem zeitlichen Horizont, denen eine Gruppe von Menschen Gültigkeit zuschreibt“ (2002, S. 2). Mit ihrem Einfluss, den sie auf die Interpretation der Gegenwart und auf Zukunftsperspektiven ausüben, sind sie „Elemente der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“ (zitiert nach Jeismann ebd., Verweis bei

---

<sup>17</sup> Andererseits muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass sich Geschichtsbewusstsein nicht gänzlich ohne historisches Wissen entwickeln kann. Für Georgi stellt das „historische Wissen [...] den Inhalt dar, der im Geschichtsbewusstsein mit einer bestimmten Form oder Struktur der Aneignung von Historie zusammenfällt“ (2003, S. 45). Über die Problematik, den Wissensbegriff als Parameter für die Bestimmung des Geschichtsbewusstseins heranzuziehen siehe z.B. den Geschichtsdidaktiker Pandel 1988.

Jeismann auf Berger/Luckmann 1980<sup>18</sup>). Jeismann weist auf eine empirischen Befund hin, der auch Ausgangspunkt unserer Arbeit ist. Durch die heterogene Zusammensetzung moderner, hochkomplexer, pluralistischer Gesellschaften besteht eine Vielzahl von unterschiedlichen Vergangenheitsdeutungen, Lebenswelten und Zukunftserwartungen (mehr oder weniger) gleichberechtigt nebeneinander. Quasi als „Nebenprodukt“ dieser pluralistischen Verhältnisse sehen wir uns innerhalb einer (nationalstaatlichen) Gesellschaft mit unterschiedlich akzentuierten, manchmal konkurrierenden, meist ko-existierenden Geschichtsbildern konfrontiert. Jeismann geht davon aus, dass Geschichtsbilder vor allem dann besonders stark miteinander in Konkurrenz treten, wenn es um Ereignisse geht, die „die sensible Zone des Übergangs selbst erlebter Vergangenheit in überlieferte Geschichte“ (ebd., S. 3) betreffen; nämlich dann, wenn die Erfahrungen der Überlebenden und die Urteile der Nachgeborenen nicht in Einklang gebracht werden können. Dies betrifft also historische Ereignisse, die ungefähr ein halbes Jahrhundert zurückliegen. Das diesbezüglich wohl am heftigsten diskutierte Beispiel ist die Beurteilung des Nationalsozialismus und des Holocaust. Deutlich konnte dies z.B. an der Debatte rund um die Wehrmachtsausstellung abgelesen werden.

---

<sup>18</sup> Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1980): Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main.

## 2.2 Identität – Geschichte – Migration

### 2.2.1 Begriffsklärung

Identität ist ein Thema, das seit Jahrzehnten immer wieder – mit geringerer oder größerer Intensität in den verschiedenen Disziplinen diskutiert wird. Involviert sind sowohl die Philosophie als auch die Psychologie, die Soziologie wie die Politikwissenschaft aber auch die Geschichte in ihrer Beschäftigung mit der historischen Identität oder die Geographie zu Fragen der lokalen oder regionalen Identität. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes und dieses Berichts kann nicht die ganze Palette der Identitätstheorien und Konzeptentwicklungen diskutiert und nachgezeichnet werden.<sup>19</sup> Wir konzentrieren uns auf die für unsere spezielle Fragestellung relevanten Ansatzpunkte.

Nach *George Herbert Mead* und seiner Theorie des *Symbolischen Interaktionismus* erwirbt und übernimmt ein Individuum durch Interaktionen mit der Gesellschaft nach und nach Werte und Normen derselben bzw. jener sozialen Gruppen, in denen er/sie sich bewegt, mit denen er/sie interagiert (nach Hämmig 2000, S. 49). Im Zuge dieses Sozialisationsprozesses (der „Gesellschaftsfähigwerdung“) werden „kulturelle oder milieubedingte Selbstverständlichkeiten“ (vergleichbar mit dem „Vertrautheitswissen“, dem „Denken-wie-üblich“ bei Alfred Schütz) verinnerlicht und die sogenannte Basispersönlichkeit herausgebildet (ebd.). Durch die Interaktionen kommt es zur Ausbildung der sozialen Identität, jenes Teils des Selbstkonzeptes eines Individuums, der die Zugehörigkeit und Mitgliedschaft zu sozialen Gruppen umfasst (vgl. Reinders et al. 2000). Dieser in der Moderne verankerte Subjektbegriff, wo Identität als Brücke zwischen „Innen“ und „Außen“ verstanden wird und das Subjekt über einen kohärenten Kern verfügt, bedarf in der heutigen globalisierten und individualisierten Welt einer Veränderung. Die Pluralität der Subjektpositionen manifestiert sich nicht mehr nur entlang von „vermeintlich à priori festgelegten Attributen (wie ‚Rasse‘, Klasse und Geschlecht), sondern auch über Handlungen und Geschmacksurteile (also z.B. Konsum, Selbstrepräsentation, Werte etc.)“ (Körper/Schaffar 2002, S. 81). Zugehörigkeiten, Subjektpositionen können sich widersprechen, die Prioritäten einzelner (Teil)Identitäten wechseln einander ab, Identitäten verändern sich je nach AdressatIn und Repräsentation (vgl. ebd.). Hall spricht davon, „dass jede gesicherte und essentialistische Konzeption der Identität, die seit der Aufklärung den Kern oder das Wesen unseres Seins zu definieren und unsere Existenz als menschliche Subjekte zu begründen hatte, der Vergangenheit angehört“ (1999, S. 394).

---

<sup>19</sup> Eine Zusammenschau des Forschungsstandes bieten z.B. Cinar et al. 2000.

Trotz dieser Betonung der Wähl- und Machbarkeit von Identitäten gehen wir davon aus, dass Mensch-Umwelt-Interaktionen wie sie im Symbolischen Interaktionismus als identitätsstiftend entworfen wurden, weiterhin eine Rolle spielen und nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Stojanov fasst auch in diesem Sinne zusammen, dass es einen breiten sozialwissenschaftlichen Konsens gibt, „dass die Identität (bzw. das Ich, das Selbst) in irgendeiner Art und Weise intersubjektiv konstituiert ist (...). Der Einzelne wird immer in Relation zu außenstehenden Realitäten (bzw. Menschen) gesehen, „wobei die allgemeinsten Formen dieser Relation ‚Sich-selber-mit-etwas/mit jemandem-Identifizieren‘ und ‚Sich-selber-von-etwas/von-jemandem-Abgrenzen‘ sind“ (1999, S. 195).

Mit Keupp et al. verstehen wir Identität grundsätzlich als „Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen“ (Keupp et al. 2002, S. 60). Identität verstehen wir somit als Prozess, als ein Projekt des „So-Werdens“ und nicht des „So-Seins“ (Keupp et al 2002).

### **2.2.1 Identitätskonstruktionen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Die Lebenssituation der Nachkommen von EinwanderInnen wurde in der Literatur lange Zeit fast ausschließlich als problematisch (Problemdiskurse) diskutiert und rezipiert, sowohl in struktureller Hinsicht (z.B. Ausbildung und Beruf) als auch bezüglich ihrer Identitätsfindung, ihres Selbstkonzeptes. Einen Überblick über den Forschungsstand im deutschsprachigen Raum und der Schweiz gibt z.B. Hämmig (2000).

Am Beginn der Forschungsarbeiten zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund standen vor allem sozialpsychologische Studien, die sich mit Fragen der Identitätsentwicklung beschäftigten. Diese wurde häufig als problematisch und schwierig beschrieben. Als Gründe dafür werden zum einen die benachteiligte ökonomische Situation genannt, in der sich viele EinwanderInnenfamilien befinden, sowie soziale und legale Diskriminierungen. Zum anderen wird dieser Befund aber vor allem auch darauf gestützt, dass die Entwicklung einer sozialen Identität von MigrantInnenjugendlichen im Spannungsfeld zwischen (emotionaler) Zugehörigkeit zur Minderheitsgesellschaft (vor allem der Familie) und den Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft (die sich z.B. in der Schule manifestieren) passiert, dass unterschiedliche und zum Teil

widersprüchliche Wertvorstellungen, Erwartungen und Orientierungen an sie heran getragen werden.<sup>20</sup> (Vgl. Reinders et al. 2000). Hämmig spricht davon, dass die ambivalente Erziehung zwischen primärer (familiärer) und sekundärer (schulischer) Sozialisation zu einer „inneren Zerreihsprobe“ für die Jugendlichen führen kann, die sich z.B. in Rollenkonflikten oder innerfamiliären Generationenkonflikten äußern können (2000, S. 50).

Erel spricht in Zusammenhang mit diesem ‚Problemdiskurs‘ von einer jahrelangen „Pathologisierung vor allem der zweiten Generation von MigrantInnen als entwurzelt, ohne Heimat und kulturelle Leitmodelle...“ (2004, S. 57). Von vielen MigrationsforscherInnen wurde die Situation der Jugendlichen dann auch mit Konzepten wie dem „Aufwachsen zwischen zwei Stühlen“ oder dem „heimatlosen Seelenleben“ beschrieben (zit. nach Scheibelhofer 2005, S. 212).

Eine bikulturelle oder multikulturelle Sozialisation muss jedoch nicht notwendigerweise zu Identitätskonflikten und Überforderungen führen. Es ist durchaus möglich, wenn nicht sogar wahrscheinlich, dass Personen mehreren sozialen Gruppen gleichzeitig angehören, in unterschiedliche Netzwerke eingebunden sind und somit *multiple Identitäten* ausbilden (vgl. Wodak et al. 1998, S. 59). Stuart Hall, einer der Hauptvertreter der Cultural Studies, hat darauf hingewiesen, dass die kulturelle Hybridisierung durch Globalisierungsprozesse begünstigt wird. Spätmoderne Gesellschaften sind laut Hall zunehmend durch Differenzen geprägt, was für Individuen bedeutet, dass sie eine Vielzahl von Positionen und Identitäten hervorbringen und einnehmen (1994). Hall entwickelte seine identitätstheoretischen Überlegungen vor allem in Hinsicht auf Menschen, die in der Migration/ in der Diaspora leben. Er widerspricht der Auffassung, dass es im Zeitalter der Globalisierung nur die Wahl zwischen ‚Zurück-zu-den-Wurzeln‘ oder der Assimilation oder Homogenisierung gibt und spricht von der „Übersetzung“ (1994, S. 218) als dritter Möglichkeit. Darunter versteht Hall die „Identitätsbildungen, die natürliche Grenzen durchschneiden und durchdringen und die von Menschen entwickelt wurden, die für immer aus ihren Heimatländern zerstreut wurden“ (ebd.).

Dementsprechend wurden diese frühen Arbeiten und die ihnen zugrunde liegenden Konzepte von Identitätsentwicklung immer stärker in Frage gestellt. Scheibelhofer betont, dass vor allem an den „zu simplen

---

<sup>20</sup> Auch autochthone Jugendliche sind den Einflüssen verschiedener Sozialisationsinstanzen ausgesetzt, die prägend wirken. Der Widerspruch zwischen familiärer und z.B. schulischer Sozialisation fällt jedoch in der Regel geringer aus. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund auch mit gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen konfrontiert sind, die die Identitätsfindung, die Zugehörigkeitsentscheidungen beeinflussen.

Auffassungen von *Kultur, Raum* und Identität“ (2005, S. 212) Kritik geübt wurde, die nicht nur in der ‚Zweitgenerationenforschung‘ sondern generell in der Migrationsforschung vorherrschten. Die Kritik richtet sich dabei vor allem auf die Konzeptionierung von Kulturen (‚Herkunftskultur‘, ‚Aufnahmekultur‘) als lokal gebunden und homogen. Nur vor dem Hintergrund einer solchen Konzeption von klar abgrenzbaren Kulturen ist es möglich, von einem *Zwischen-zwei-Stühlen-sitzen* zu sprechen (vgl. Scheibelhofer, ebd.). Ein wichtiger Anstoß für die Reflexion älterer Konzepte war die Rezeption von Debatten zu *Transmigration* und *TransmigrantInnen*. TransmigrantInnen beziehen sich in ihrem Alltagsleben, ihrer ‚Selbstverortung‘ nicht entweder auf das Herkunftsland oder das Ankunftsland sondern schaffen und bewegen sich in „transnationalen Sozialräumen“ (Pries 2006). Sie sind im Aufenthaltsland integriert, engagieren sich aber gleichzeitig im Herkunftsland, halten Beziehungen aufrecht, investieren vor Ort, nehmen in manchen Fällen sogar Einfluss auf die Politik des Herkunftsländer.<sup>21</sup> Weder findet eine Schließung gegenüber der Ankunfts-gesellschaft statt, noch eine Abkehr von der Herkunftsgesellschaft. Es bilden sich „neue soziokulturelle Muster der Vergesellschaftung heraus, die Elemente der Ankunfts- und der Herkunftsgesellschaft beinhalten und diesen gleichzeitig gerade durch die Neumischung und Vermischung einen qualitativ anderen, hybriden Gehalt geben“ (Pries 2006).

In neueren Arbeiten kommt es zu einer klaren Abwendung von dem klassischen „Container-Modell“ (Scheibelhofer, ebd.) von Kultur und einer Hinwendung zu Konzepten, die Kultur als Prozess theoretisieren, „eher in *Fluss* und *Veränderung* denn als »rein« und kohärent“ verstehen (Hannerz 1996, zit. nach Scheibelhofer 2005, S. 212). Einen wichtigen Input leisteten dabei auch Konzepte wie jenes der *Hybridität* (Bhabha 1990), wo auf kulturelle Vermischungen hingewiesen wird, die sich häufig in den Identitätskonzepten von MigrantInnen und deren Nachkommen finden lassen. Klare Zuschreibungen werden dabei nicht mehr als essentiell für die Entwicklung einer stabilen Identität gesehen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Migrationshintergrund (aber nicht nur sie) auf „Erfahrungswelten“ (Scheibelhofer 2005, S. 213) zurückgreifen können, die nicht eindeutig der ‚Herkunfts‘- bzw. der ‚Aufnahmekultur‘ zuzuordnen sind, sondern Bhabha’s „dritten Räumen“ entsprechen. Hybride Identitäten und Kulturen werden dabei nicht als Sonderfall sondern

---

<sup>21</sup> „They [die TransmigrantInnen; Anm. CH] are not sojourners because they settle and become incorporated in the economy and political institutions, localities, and patterns of daily life of the country in which they reside. However, at the very same time, they are engaged elsewhere in the sense that they maintain connections, build institutions, conduct transactions, and influence local and national events in the countries from which they emigrated“ (Glick Schiller et al. 1997, S. 121).

als Normalität in einer globalisierten Welt verstanden (vgl. Bucakli/Reuter 2005). In logischer Konsequenz ergibt sich aus diesen Konzepten auch, dass ethnische Selbstzuschreibungen von Personen mit Migrationshintergrund nicht mehr automatisch als problematisch und als Ausdruck einer krisenhaften Situation interpretiert werden (können).<sup>22</sup>

Bhabas Konzept der Hybridität liegt ein semiotisches Konzept von Kultur zu Grunde. Kultur produziert Bedeutungen, ist ein Prozess der Interpretation. Bhaba versteht dies als Gegenentwurf zu Konzepten, „die Kultur als verdinglichte Eigenschaft klar abgrenzbaren ethnischen Gruppen zuschreiben“ (Erel 2004, S. 58). Mit seinem Begriff des dritten Raumes („the third space of enunciation“) bezeichnet er „ein kulturelles Dazwischen“ (...), „einen Zwischenraum zwischen den Kulturen und ihren Identitätsmodellen, der ambivalent, widersprüchlich und daher nicht festlegbar ist;“ (Riedel 2002, S. 246). Für Bhaba entspricht Kultur sozialen Beziehungen, die transnational entstanden sind. Bedeutung wird „ausgehandelt und ist umstritten, so dass wir Hybridität als Prozess begreifen müssen“ (ebd.). Für Erel sind „hybride Identifikationsstrategien (...) darauf ausgerichtet, das ‚Dazwischen‘ zu validieren und weder nach Dominanz noch nach eindeutiger Verortung oder Schließung zu streben, sondern durch die Behauptung der ‚Dazwischen‘-Position eben diese Kategorisierungen herauszufordern“ (Erel 2004, S. 59).

Das Hybriditätskonzept ist jedoch nicht unumstritten, für bestimmte Fragestellungen scheint es auch wenig brauchbar zu sein. Salih weist z.B. darauf hin, dass mit dem Etikett Hybridität, das von ForscherInnen verteilt wird, oft auch eine Bewertung mitschwingt. Bestimmte Verhaltensweisen werden als positive und legitime Hybridität anerkannt, bei anderen ist das nicht immer der Fall, wie explizit als muslimisch erkennbare Praktiken (nach Erel 2004, S. 62). Nicht geeignet ist das Hybriditätsparadigma laut Erel zur Analyse sozialer Ungleichheit. Darum sei es, so Erel, auch wichtig, „Hybridisierung mit Blick auf Überschneidungen verschiedener Prozesse und Perspektiven zu betrachten und zu fragen, wie Geschlecht, Sexualität und Klasse mit der Konstruktion ethnischer Hierarchien zusammenhängen“ (ebd., S. 63). Für Erel sind Hybridisierungsstrategien gut geeignet „die Legitimation normalisierter, dominanter Identitäten in Frage zu stellen“, nicht aber um „Dominanzverhältnisse zu dekonstruieren oder gar zu verändern“ (ebd.). Cinar et al. (2000) weisen darauf hin, dass die Hybriditätstheorie nicht in der Lage ist, die Frage zu beantworten, ob die

---

<sup>22</sup> In älteren Arbeiten zur Migrationsforschung (bis zurück zur Chicagoer Schule) ist man davon ausgegangen, dass die Bedeutung von ethnischer Zugehörigkeit mit längerem Aufenthalt im Einwanderungsland quasi automatisch abnimmt und hat dies als Zeichen von Assimilation bzw. Integration gewertet. Das Gegenteil wurde als Indikator für Segregationstendenzen interpretiert.

„»neuen Ethnizitäten« in der Tat so vielschichtig und fragmentiert“ sind „wie sie beschrieben werden; oder“ ob sie es sein „*sollten*“ (S. 154). Hintergrund ist die Frage nach der Erklärbarkeit der Anziehungskraft nationaler oder religiöser Identitäten, die mit tatsächlich hybridisierten Identitäten nicht vereinbar ist (vgl. ebd.). Prozesse der Hybridisierung konkurrieren quasi mit Gegenbewegungen, die ein „Zurück an die Wurzeln“ und feststehende Identitäten forcieren (vgl. Friedman 1997, nach Bucakli/Reuter).

Konzepte von multiplen Identitäten, transnationalen Zugehörigkeiten und eben dem Hybriditätentwurf gehen einher mit der Entwicklung eines neuen Selbstbewusstseins, dass unter MigrantInnencommunities (vor allem unter Mitgliedern der 2. und 3. Generation) empirisch zu beobachten ist.<sup>23</sup> Diese Tendenzen zeigen auch Auswirkungen auf den Forschungsethos in der Migrationsforschung bzw. die „Konjunkturabhängigkeit“ von Forschungsfragen. War die Migrationsforschung lange Zeit durch einen (Mit)Leids- und Problematisierungsdiskurs geprägt, ist es in letzter Zeit en vogue das migrantische Selbstbewusstsein in den Mittelpunkt zu stellen; bis hin zur „Zelebrierung des migrantischen Subjekt(s)“, wie Scheibelhofer in Anlehnung an Hannerz (2000) ausführt (Scheibelhofer 2005, S. 213). Diese an sich positive Entwicklung birgt jedoch die Gefahr in sich, immer noch bestehende strukturelle Benachteiligungen und gesellschaftliche und legale Diskriminierungen von MigrantInnen und ihren Nachkommen zu vernachlässigen.

Vor diesem Hintergrund und im Sinne einer handlungstheoretischen Herangehensweise verstehen wir die Herausbildung von Ich-Identitäten erstens als Prozess und nicht als statische Zustandsbeschreibung. Nicht die Frage „Wer bist du?“ sondern die Fragen „Wie bist du es geworden?“ und „Wohin bist du unterwegs?“ stehen im Zentrum des Interesses. Zweitens wird Identitätsentwicklung als ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, mit dem *Generalisierten Anderen*<sup>24</sup> konzipiert. Die Jugendlichen werden als AkteurInnen wahrgenommen, die nicht nur auf Vorgaben von Außen (sei es Familie, Schule, FreundInnen) reagieren, sondern die ihnen zur Verfügung stehenden Optionen und Opportunitäten abschätzen und dementsprechende Handlungsstrategien entwickeln.

<sup>23</sup> Erel geht z.B. davon aus, dass die Pathologisierung des „zwischen zwei Stühlen zu sitzen“, zur selbstbewussten Behauptung geführt hat, „auf allen Stühlen zu sitzen“ (2004: 57).

<sup>24</sup> Mead unterscheidet in seiner Interaktionstheorie den signifikanten Anderen und den generalisierten Anderen. Signifikante Andere sind konkrete Personen, generalisierte Andere abstrakte Personen oder Handlungsmuster. Generalisierte Andere können als Repräsentation von allgemeinen gesellschaftlichen Regeln und Regelmäßigkeiten interpretiert werden (vgl. Stromberger/Teichert 1992).

Hall geht davon aus, dass MigrantInnen „Spuren besonderer Kulturen, Traditionen, Sprachen und Geschichten“ mit sich tragen, „durch die sie geprägt wurden“ (1994, S. 218). Er spricht davon, dass sie „unwiderruflich das Produkt mehrerer ineinandergreifender Geschichten und Kulturen sind und zu ein und derselben Zeit mehreren ‚Heimaten‘ und nicht nur einer besonderen Heimat angehören“, sondern zu „*Kulturen der Hybridität*“ zählen (ebd.). Wir gehen davon aus, dass dies nicht nur für MigrantInnen selbst sondern auch – vielleicht umso stärker – für ihre Nachkommen gilt. Sie übernehmen innerhalb der Einwanderungsgesellschaft nicht nur tatsächliche ‚ÜbersetzerInnenfunktionen‘ für ihre Eltern bei Behörden- oder Arztbesuchen, sondern müssen auch lernen, mehrere „kulturelle Sprachen“ (Hall, ebd.) zu sprechen.

Wir teilen aber auch die Einschränkung von Cinar et al. (2000), die darauf hinweisen, dass den „sozialen AkteurInnen“ zwar eine „Auswahl von unterschiedlichen Subjektpositionen<sup>25</sup>“ zur Verfügung steht, diese jedoch „keinen Selbstbedienungsladen“ darstellt, „in dem beliebig viele »Waren« nach eigenem Geschmack ausgesucht und in den »Einkaufskorb« gelegt werden können (S. 172). Zum einen ist schon allein die Zahl der relevanten Subjektpositionen beschränkt, zum anderen sind die historischen und sozialen Bedingungen, unter denen die Identitätsarbeit stattfindet, entscheidend (ebd., S. 172f).

Als letzte Dimension der identitätstheoretischen Überlegungen wird kurz auf den Begriff der **historischen Identität(en)** eingegangen. Historische Identität kann sowohl im Hinblick auf eine Gesellschaft (= historisches Selbstverständnis von Gruppen) als auch in Bezug auf individuelle Identitäten (= historisches Selbstverständnis als Teil der Ich-Identität) diskutiert und beschrieben werden. Im konkreten Projektzusammenhang geht es in erster Linie um Identitätsbildungsprozesse von Individuen.

Für Stuart Hall ist Identität ein unentbehrlicher und ständig fortlaufender Prozess der historischen Selbstverortung; man bezieht einen Standpunkt (vgl. 1994). Dieses *positioning*, mit dem sowohl Selbst- als auch Fremdpositionierung gemeint ist, vollzieht sich „innerhalb von Erzählungen über die Vergangenheit“ (Georgi 2003, S. 27).

Wir gehen mit Buschmeyer davon aus, dass ein Individuum nur dann eine eigene Identität entwickeln kann, wenn es sich seiner Geschichte bewusst ist (nach Georgi 2003). Dabei ist mit Geschichte sowohl die eigene Lebensgeschichte (die eigene Biographie) als auch die kollektive

---

<sup>25</sup> Unter Subjektpositionen verstehen Cinar et al. „intersubjektive Kontexte“; „Markierungen, an denen sich Individuen bei ihren sozialen Handlungen und bei deren Legitimierungen orientieren“ (2000, S. 171f).

Geschichte/ die kollektiven Narrative seiner/ihrer historischen Bezugsgruppe(n) gemeint. Identität erfordert die kontinuierliche Reflexion der eigenen Lebensgeschichte sowie der kollektiven Geschichte und damit die Integration von Vergangenheitsdimensionen in den eigenen Lebensentwurf. Wir alle sind im Laufe unseres Lebens mit unterschiedlichen historischen Ereignissen konfrontiert Vorstellungen über Geschichte sind in jeder Ich-Identität enthalten.

### 3 Hypothesenkatalog und Forschungsdesign

Im A priori Bild wurden die beiden erkenntnisleitenden Hypothesen des Projektes bereits beschrieben. Im Folgenden geht es darum, diese näher zu erläutern und jene Subhypothesen vorzustellen, die der Datenauswertung zu Grunde liegen.

#### 3.1 Die erkenntnisleitenden Hypothesen

##### A) Welche Geschichtsbilder, welche Narrative sind im Bewusstsein der Jugendlichen mit Migrationshintergrund präsent?

Wie Viola Georgi in ihrer Arbeit zur Bedeutung von Nationalsozialismus und Holocaust bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, gehen wir von drei Thesen aus, wie die Rezeption von Narrativen bei dieser Zielgruppe potenziell erfolgt (vgl. 2003, S. 85).

- In der ersten These wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung und Aneignung von Geschichte herkunftslandbezogen ist bzw. sich auf das Herkunftsland der Familie bezieht. Laikova/Halm sprechen in diesem Zusammenhang von der Hypothese der Unüberwindbarkeit der Abstammungs- und Herkunftsbezogenheit des Geschichtsbewusstseins (2006, S. 102)
- Davon unterscheidet sich die Annahme, dass durch die (Teil)Sozialisation durch Sozialisationsinstanzen des Einwanderungslandes (Schule, Medien, Peer-Group-Kontakte) Elemente des Diskurses des Einwanderungslandes übernommen werden. Dem ethnisch-kulturellen Hintergrund wird nur eine geringe Bedeutung zugeschrieben. Demgegenüber wird die nationalstaatlich geprägte Schulbildung als wesentlich konzipiert. Ergebnis wäre, dass sich die Geschichtsbilder von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht wesentlich von jenen autochthoner österreichischer SchülerInnen unterscheiden.
- Als dritte Hypothese wird postuliert, dass es bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einer Hybridisierung des Geschichtsbewusstseins kommt, Elemente aus allen Geschichtsbildern mit denen die Jugendlichen konfrontiert sind übernommen und „verschmolzen“ werden.

**B) Welche Bedeutung haben die im Schulunterricht tradierten nationalen österreichischen Narrative beim Prozess der Identitätsbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auch im Verhältnis zur Bedeutung tradierter Narrative aus dem Herkunftsland (der Familie)?**

Geht es im ersten Forschungsschritt darum, grundsätzlich jene Narrative „aufzuspüren“, die im Bewusstsein der Jugendlichen präsent sind, geht es im zweiten Schritt darum, die Bedeutung der nationalen österreichischen Narrative im Zuge des Identitätsbildungsprozesses bei den Jugendlichen zu analysieren. Abgeleitet aus den diesbezüglichen theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden sowie analog zur Hypothesenbildung unter Fragestellung A, können wiederum drei Ausgangsthesen formuliert werden:

- Die erste These beruht darauf, dass sich die Identitätskonstruktion hauptsächlich auf die tradierten Narrative der Herkunftsgesellschaft (der Familie) stützt.
- Mit der zweiten Hypothese gehen wir davon aus, dass durch die (Teil)Sozialisation in der Einwanderungsgesellschaft die Identitätsentwicklung hauptsächlich in Zusammenhang mit den österreichischen Narrativen zu sehen ist, dass es zu einer potenziellen Transformation der Identität gekommen ist.
- Die dritte Hypothese beruht wiederum auf der Annahme, dass Individuen sich nicht nur einer sozialen Gruppe zugehörig fühlen, sondern multiple Identitäten mit einem hybriden Geschichtsbewusstsein ausbilden können.

Beide Aspekte können durch eine Reihe von Subfragen, die noch weiter ausdifferenziert werden können, näher spezifiziert werden.

**Ad A)**

- Bedienen sich die Jugendlichen bei der Rezeption von Geschichte hauptsächlich einer herkunfts- oder einer einwanderungslandbezogenen Wahrnehmung?
- Bilden die Jugendlichen hybride Geschichtsbilder aus? Sind sie TrägerInnen „konkurrierender Erinnerungen“ (vgl. Young 1999) oder „vermischender Kollektivgedächtnisse“ (vgl. Levy-Sznaider 2001)?
- Wie wirken sich biographische Elemente aus dem Leben der Jugendlichen (Migrationsgeschichte der Eltern, eigene Migrationsgeschichte, tradiertes Wissen aus dem Herkunftsland/der Eltern) auf die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins aus?

**Ad B)**

- Werden von den Jugendlichen durch die (teilweise) Sozialisation von Instanzen des Einwanderungslandes (v.a. Schule) die dort stattfindenden Diskurse und (gängigen) nationalen Narrative übernommen?
- Welche Ausschnitte der nationalen österreichischen Narrative wählen die Jugendlichen für sich, für ihre „Selbstheit“ (Paul Ricoeur) als bedeutsam aus? Können Kriterien definiert werden, nach denen diese Auswahl erfolgt?
- Welchen Einfluss haben biographische Elemente aus dem Leben der Jugendlichen auf diese Auswahl? Wie stark beziehen sie sich auf ihre „biographischen Wissensressourcen“ (Apitzsch 1996, S. 14)?
- Werden die tradierten nationalen österreichischen Narrative von den Jugendlichen als eigene verinnerlicht, in der Ich-Identität verankert?
- Was bedeuten die verschiedenen Perspektiven der Übernahme und Verinnerlichung von Narrativen und Geschichtsbildern (Geschichtsbewusstsein geprägt durch die Narrative des Herkunftslandes, Konzentration auf und Übernahme der österreichischen Diskurse und Narrative, multiples Geschichtsbewusstsein und Identität) für den weiteren Prozess der Identitätsentwicklung.

Ausgehend von diesen Leithypothesen wurde ein ausführlicher Hypothesenkatalog erstellt, der der Konstruktion des Fragebogens und der Datenauswertung zu Grunde liegt. Der Fragebogen liegt dem Bericht im Anhang bei.

## 3.2 Methodisches Vorgehen

### 3.2.1 Definition der Zielgruppe und Zugang zum Feld

Bevor auf Konstruktion des Erhebungsinstruments, Durchführung der Befragung und Datenauswertung eingegangen wird, ist es notwendig die **Zielgruppe** genauer zu definieren und den **Zugang zum Forschungsfeld** zu dokumentieren. Bisher wurde generell von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen. Wer ist damit gemeint? Relevant für die Fragestellung sind nicht formale Kriterien wie die Staatsangehörigkeit, sondern der Migrationskontext. Staatsangehörigkeit scheidet damit als Abgrenzungskriterium aus. Wichtig für die Fragestellung ist der Migrationshintergrund. In die Erhebung aufgenommen werden somit sowohl österreichische als auch ausländische Staatsangehörige. Durch die Integration beider Gruppen in die Analyse ist es darüber hinaus möglich, der Frage nachzugehen, inwieweit die Annahme der Staatsbürgerschaft bzw. die Geburt als österreichische/r Staatsbürger/in mit Migrationshintergrund Auswirkungen auf die Perzeption von Geschichtsbildern und die Identitätskonstruktion der Jugendlichen hat. Zielgruppe des Forschungsprojektes sind damit selbst bzw. mit der Familie zugewanderte oder bereits in Österreich geborene Jugendliche, von denen zumindest ein Elternteil nach Österreich zugewandert ist und die zur Zeit der Erhebung eine BHS, BMS oder Oberstufe einer AHS besuchen. In der Regel sind die Interviewten damit zwischen 15 und 19 Jahre alt.

Als Kontrollgruppe ebenso zur Zielgruppe der Untersuchung zählen Schüler und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund, also autochthone ÖsterreicherInnen.

Die Schule ist ein sehr sensibles und zum Teil schwer zugängliches Forschungsfeld. Im Unterschied zu Straßenbefragungen oder Haushaltsbefragungen ist man nicht nur vom „goodwill“ der potenziellen Befragten abhängig, sondern zuallererst von der Kooperation der DirektorInnen und des Lehrpersonals. Demzufolge waren und sind die Zugangsmöglichkeiten zu und die Kooperationsbereitschaft von einzelnen Schulen sehr unterschiedlich. Um potenzielle Zugangsprobleme von vornherein möglichst gering zu halten, wählten wir den offiziellen Weg über den Wiener Stadtschulrat mit dem Ansuchen um ein Unterstützungsschreiben, das beim Erstkontakt an die Schulen mitgeschickt werden konnte. Diese Vorgangsweise hat sich zwar im Hinblick auf den Zugang zu den Schulen bewährt, den Erhebungsbeginn und damit den gesamten Projektverlauf jedoch beträchtlich verzögert, da es einer Sisyphusarbeit gleich kommt, zuständige MitarbeiterInnen des Wiener Stadtschulrates erstens zu erreichen und zweitens die Bearbeitung eines Ansuchens innerhalb eines – aus unserer Sicht – angemessenen

Zeitraumes zu erwirken. Durch den Unterstützungsbrief haben wir uns jedoch in einigen Schulen den ebenfalls sehr zeitaufwendigen Weg über einen Beschluss des SGA (Schulgemeinschaftsausschuss) erspart.

Wir haben in weiterer Folge alle für uns relevanten (öffentlichen) Schulen (alle AHS, BHS und BMS) mit der Bitte um die Durchführung der Fragebogenerhebung angeschrieben (fast 150 Schulen). Beigefügt wurden jeweils der Unterstützungsbrief des Stadtschulrates und ein Informationsblatt zu den Inhalten und Zielen des Projektes. Der Fragebogen selbst wurde bei Interesse von Seiten der Schulen und auf Wunsch nachgereicht. AdressatIn des Ansuchens war jeweils die zuständige Direktorin/der zuständige Direktor, die/der – sofern Interesse bestand – die Organisation der Erhebung meist an GeschichtslehrerInnen oder AdministratorInnen der Fächer Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und/oder Geographie (und Wirtschaftskunde) weiterleitete.

Vom Umfang her wurde eine Stichprobe von mindestens 1000 SchülerInnen festgelegt (Jugendliche mit Migrationshintergrund und Kontrollgruppe insgesamt). Ein weiteres methodisches Ziel bestand darin, die Befragung an Schulstandorten und in Klassen mit einer möglichst dem Durchschnitt der jeweiligen Schulform und dem jeweiligen Bezirk entsprechenden SchülerInnenzusammensetzung in Bezug auf ihre Herkunftsstruktur durchzuführen. Eine Annäherung an diese Grundgesamtheit ist auf Grund der Daten der Schulstatistik des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur möglich, allerdings nur entsprechend der Kategorien SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, was wie gesagt nur Näherungswerte zulässt (vgl. Kapitel 1.1). Um die Erhebung und damit den gesamten Projektverlauf nicht noch weiter zu verzögern, mussten auf Grund der sehr unterschiedlichen Kooperationsbereitschaft der Schulen letztendlich Abstriche im Hinblick auf das Ziel der Repräsentativität der Herkunftsstruktur gemacht werden. Schließlich war nur ein pragmatisches Vorgehen möglich. Jene Schulen mit Interesse am Thema und der Fragebogenerhebung, die uns bereitwillig Schulstunden für die Befragung zur Verfügung stellten, wurden als erste in die Erhebung aufgenommen. Ausgehend davon, wurde in weiterer Folge versucht, die Befragung an Schulstandorten durchzuführen, die für eine in möglichst jeglicher Hinsicht repräsentative Sichtprobe noch fehlten. Dies ist zum Teil gelungen.

Letztendlich konnten wir alle für uns relevanten Schulformen aufnehmen und mehr als die Hälfte aller Wiener Bezirke (13 von 23) mit einer Gesamtstichprobe von 1.332 Befragten abdecken (vgl. Kapitel 3.3). Befragt wurde insgesamt an 16 Schulstandorten, wobei im Falle von BHS und BMS

meist mehrere Schulformen an einem Standort vertreten sind (z.B. Handelsakademie und Handelsschule).

**Tabelle 5: Liste der teilnehmenden Schulen und Klassen**

Erhebungsdatum	Schule	PLZ	Klassen
14.11.2005	BORG 3, Landstraßer Hauptstraße. 70	1030	5, 6, 7, 8
16.11.2005	Goethegymnasium, Astgasse 3	1140	5, 6, 7, 8
18.11.2005	BG Wasagasse 10	1090	8, 8
18./21.11.2005	Lycée Francais de Vienne, Liechtensteinstraße 37a	1090	5, 6, 7, 8
22.11.2005	Vienna Business School, Akademiestr. 12	1010	6, 7, 8, 9
22.-25.11.2005	HTBL 10, Ettenreichgasse 54	1100	5, 5, 6, 7
25.11.2005	Schulzentrum Ungargasse,	1030	5, 5, 7, 7
28.11.2005	BRG Polgarstraße, 24	1220	6, 7, 7, 8
01.12.2005	HAK und HAS BFI, Margaretenstraße 65	1050	5, zweimal 6/7/8, 9, 10
09.01.2006	BG Zirkusgasse 48	1020	5, 7, 8
16./17.01.2006	HLB 10, Reumannplatz 3	1100	5, 6, 7, 8, 9
20.01.2006	BG/BRG Geringergasse 4	1110	6, 6, 7, 7
24.-26.01.2006	Schulschiff	1210	6, 7, 8
30.01.2006	Hernalser Gymnasium, Geblergasse 56	1170	5, 6, 6, 8
31.01.2006	GRG 15, Auf der Schmelz 4	1150	8, 8
01.02.2006	GRG 12, Rosagasse 1-3	1120	5, 6, 6, 7, 8

Die Auswahl der Erhebungsklassen konnte ebenfalls nur bedingt beeinflusst werden, da es in den meisten Schulen nur möglich war die Stunden einer bestimmten Lehrkraft für die Erhebung zu verwenden. Um eine Überrepräsentativität einzelner Schulstufen bzw. Altersgruppen zu verhindern, konnten nur bestimmte Klassen abgelehnt werden. Weitaus schwieriger war es, andere Klassen, andere Schulstufen in die Erhebung aufnehmen zu können.

### 3.2.2 Operationalisierung und Fragebogenkonstruktion

Die Operationalisierung der Fragestellungen erfolgte anhand zentraler (österreichischer) Narrative und Diskurse, die wesentliche Elemente der kollektiven österreichischen Identitätsbildung ausmachen. Um bei den ausgewählten Themenkomplexen etwas in die Tiefe gehen zu können, beschränkten wir uns auf sechs Schwerpunktthemen. Folgende thematische Blöcke wurden beispielhaft ausgewählt und sind in die Analyse eingeflossen:

- die österreichische Neutralität
- Bausteine der kollektiven österreichischen Nachkriegsidentität

- die Themen Krieg, Flucht und Vertreibung
- die Grenzen und die Bedeutung Europas
- Türkenbelagerung Wiens<sup>26</sup>
- NS-Zeit und Holocaust.

Der Fragebogen ist das Kernstück unserer Studie. Dementsprechend viel Zeit wurde in die Konstruktion des Erhebungsinstruments investiert. Nachdem es keine wirklich vergleichbaren Erhebungen gibt, war es sehr schwierig bereits getestete Fragen in den Fragebogen aufzunehmen. Wo dies möglich war (z.B. im Bereich Nationalsozialismus, Europa und Europäische Einigung oder im Hinblick auf Werte und Wichtigkeiten) wurden die entsprechenden Fragen auf ihre Verwertbarkeit im speziellen Kontext überprüft. Einige wurden in die Erhebung aufgenommen.<sup>27</sup> Als problematisch stellte sich dabei immer wieder heraus, dass sich Fragebogenerhebungen im Allgemeinen an die Gesamtbevölkerung richten, wir jedoch Rücksicht auf die spezielle Zielgruppe der SchülerInnen zu nehmen hatten.

Für die Fragestellung unerlässlich war die möglichst detaillierte Erhebung des Migrationshintergrundes der SchülerInnen. Ein Manko der offiziellen Statistik aber auch älterer Arbeiten im Bereich der Migrationsforschung besteht ja darin, dass die Staatsbürgerschaft als Definitionsmerkmal verwendet wurde und immer noch wird, die vor allem für Mitglieder der so genannten 2. und 3. MigrantInnen-Generationen wenig aussagekräftig ist. Zum Standard der internationalen Migrationsforschung mit weitaus mehr Aussagekraft gehört es schon seit geraumer Zeit, dem Geburtsland mehr Bedeutung beizumessen und wenn möglich, Migrationsbiographien zu erheben. Dementsprechend beschränken wir uns auch in unserer Erhebung nicht allein auf die Frage nach dem Geburtsland und der Staatsbürgerschaft, sondern erheben auch das Geburtsland der Eltern (womit auch binationale/bikulturelle Familien gesondert analysiert werden können), die Aufenthaltsdauer in Österreich, die Dauer des Schulbesuchs in Österreich, die gesprochenen Sprachen (Muttersprachen) im Kleinkindalter (vor Schuleintritt) und potenzielle Zugehörigkeitsgefühle jenseits von Geburtsland und Staatsangehörigkeit.

---

<sup>26</sup> Ob die Türkenbelagerungen Wiens tatsächlich als eigenständiges Thema aufgenommen werden sollten, wurde im Team lange Zeit diskutiert. Ursprünglich waren wir von der These ausgegangen, dass die Türkenbelagerungen für junge Erwachsene im 21. Jahrhundert keine sinnstiftende Bedeutung mehr besitzen. Der Wiener Wahlkampf im Herbst 2005, in dem von der Wiener FPÖ explizit und implizit auf das Thema rekurriert wurde, war schließlich ausschlaggebend dafür, die Thematik zu berücksichtigen.

<sup>27</sup> Entsprechende Verweise finden sich in den einzelnen Analysekapiteln.

Bei der Operationalisierung von Geschichtsbewusstsein/ Geschichtsbildern in einem standardisierten Fragebogen konnten Anleihen bei dem bereits erwähnten internationalen Projekt *Youth and History* genommen werden. Im Rahmen dieser Studie wurden rund 32.000 SchülerInnen (und ihre LehrerInnen) in 27 Ländern<sup>28</sup> in den 1990er Jahren mittels standardisiertem Fragebogen zu ihrem Geschichtsbewusstsein befragt. Die Fragebögen können auf der Projekthomepage eingesehen werden.<sup>29</sup> Weitere relevante Studien inklusive Fragebogenerhebungen bestehen vor allem im Bereich der internationalen Jugendforschung. Auf zwei sei hier besonders hingewiesen. Das Österreichische Institut für Jugendforschung war an einem internationalen Projekt mit dem Titel *Youth and European Identity* beteiligt. Untersucht wurden die Einstellungen und Erfahrungen junger Männer und Frauen im Alter von 18 bis 24 Jahren in Bezug auf ihre Identität, ihre Staatsangehörigkeit und ihre Verbundenheit zu Region, Nation und Europa. In Österreich wurden die Städte Wien und Bregenz als Untersuchungsorte herangezogen. Befragt wurden pro Stadt rund 400 junge Erwachsene. (Vgl. Österreichisches Institut für Jugendforschung). Die Universität Innsbruck arbeitete mit Partnerinstituten aus Deutschland und den Niederlanden am Projekt *Jugend in Europa im Spannungsfeld von Demokratie und Extremismus*. Ziel dieser Studie war es, „Ursachen und Determinanten der Herausbildung von Einstellungen und Verhaltensweisen europäischer Jugendlicher im Spannungsfeld von Demokratie und Extremismus systematisch darzustellen, zu analysieren und einer wissenschaftlichen Bewertung zu unterziehen“ (Claus et al. 2005, S. 3). Aus beiden Studien konnten einige Anleihen für unser Erhebungsinstrument genommen werden und damit Vergleiche möglich gemacht werden.

Der Fragebogen wurde vom Projektteam konzipiert und erstellt, mit Lehrern und mit Experten aus dem Bereich der Migrationsforschung und der Meinungsforschung diskutiert und auf der Basis dieser Rückmeldungen mehrfach umgearbeitet.<sup>30</sup> Das Ergebnis ist ein weitgehend standardisiertes Erhebungsinstrument. Einige offene Fragen, wo klare Vorkategorisierungen schwierig waren, wurden aufgenommen; die Antworten im Nachhinein zu Kategorien zusammengefasst. Der Fragebogen gliedert sich in drei große Abschnitte. Zum einen gibt es einen umfangreichen soziodemographischen

<sup>28</sup> Österreich hat an der Studie auf Grund „verweigerter Regierungsgenehmigung“ (Borries 1999, S. 21) leider nicht teilgenommen, so dass keine direkten Vergleichsergebnisse vorliegen.

<sup>29</sup> [http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth\\_and\\_History/homepage.html](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html)

<sup>30</sup> Wir danken in diesem Zusammenhang Herbert Pichler und Gerhard Tanzer (beide Schulzentrum Ungargasse) sowie Heinz Fassmann (Univ.Prof. am Institut für Geographie und Regionalforschung der Uni Wien) und Günther Ogris (SORA-Institute for Social Research and Analysis) für ihre Zeit und die wertvollen Kritikpunkte und Hinweise zur Fragebogengestaltung.

und biographischen Block mit Fragen zu Migrationshintergrund, allgemeinen Werten und Einstellungen, potenziellen (regionalen, nationalen, europäischen, ethnischen) Zugehörigkeitsgefühlen und Identitäten sowie den Gesprächsgewohnheiten und der Diskussionsintensität zu politischen und historischen Themen. Der zweite Fragenblock widmet sich den Informationsgewohnheiten der Jugendlichen. Fragen der Mediennutzung und der Bedeutung verschiedener Quellen der Informations- und Wissensvermittlung im Hinblick auf bestimmte abgefragte Themen stehen im Mittelpunkt. Im dritten Teil werden die inhaltlichen Schwerpunkte in Fragen gegossen.

### 3.2.3 Die Datenerhebung mittels Fragebogen<sup>31</sup>

Vor Beginn der Erhebung wurde der Fragebogen einem Pretest unterzogen. Getestet wurde am Schulzentrum Ungargasse in Wien Landstraße in drei Klassen. 58 Schülerinnen und Schüler waren daran beteiligt, dreizehn davon mit Migrationshintergrund, was einem Anteil von 23,4% entspricht. 24 Fragebögen wurden von SchülerInnen einer dritten Klasse einer BMS (Fachschule) beantwortet, 34 von HTL-SchülerInnen. Der überwiegende Teil der Fragen konnte von den SchülerInnen ohne Probleme beantwortet werden. Auch der vorgegebene Zeitrahmen (eine Schulstunde) konnte eingehalten werden. Die wenigen Fragen, bei denen Unklarheiten aufgetreten waren, wurden im Anschluss an den Pretest geändert. Mit der Erhebung selbst wurde am 14. November 2005 im BORG 3 (Landstraße Hauptstraße) begonnen. Abgeschlossen wurde die Befragung am 1. Februar 2006 im GRG Rosasgasse (12. Bezirk).

Befragt wurde generell im gesamten Klassenverband, d.h. alle in der Klasse anwesenden SchülerInnen nahmen an der Erhebung teil. Für die gesamte Fragebogenerhebung stand insgesamt ein Team von fünf Personen zur Verfügung. Um einen reibungslosen Ablauf der Erhebungen in den einzelnen Klassen sicher zu stellen war der Einsatz von Zweier-Teams geplant. Mit zunehmender Routine der InterviewerInnen und auch um die zeitlichen Ressourcen effizienter einsetzen zu können, gingen wir nach den ersten vier Schulen von diesem System ab; in den restlichen Schulen war nur mehr ein/e InterviewerIn pro Klasse anwesend, was sich in keinem Fall als Problem herausstellte.

Für die Befragung in den Klassen stand jeweils eine Schulstunde zur Verfügung. Vor der Erhebung fand generell ein Gespräch mit den schulintern zuständigen Personen statt (DirektorIn, AdministratorIn bzw. den LehrerInnen der betreffenden Klassen), um das Projekt nochmals kurz

<sup>31</sup> Die Kapitel 3.2.3 und 3.2.4 wurden gemeinsam mit Herrn Mag. Walter Koppensteiner erstellt.

vorzustellen und eventuelle Fragen abzuklären. Die Atmosphäre in den Klassen selbst war sehr unterschiedlich, was einen flexiblen Umgang mit der Interviewsituation notwendig machte, abhängig auch davon, ob die SchülerInnen bereits im Vorfeld von der Erhebung informiert worden waren oder nicht.

Nach einer kurzen Einleitung durch die InterviewerInnen (Kurzvorstellung des Projektes, Motive für die Befragung, Zusicherung der Anonymität, späterer Umgang mit den gesammelten Daten, bisherige Erfahrungen bei den Befragungen...), wurden die Fragebögen ausgeteilt. Besonders hingewiesen wurde auch darauf, dass es sich bei der Befragung nicht um die Abfrage von Wissen handelt, sondern um die Erhebung von Einstellungen und Meinungen, es demnach auch keine richtigen und keine falschen Antworten gäbe, und damit keine „Gruppenarbeiten“ notwendig seien. Fragen sollten ausschließlich direkt an die InterviewerInnen gerichtet werden, was trotz vorheriger Absprache manchmal zu „Kollisionen“ mit den Lehrkräften führte, die sich durch erhobene Hände ihre SchülerInnen automatisch angesprochen fühlten, und individuelle Fragen in die ganze Klasse hineintrugen.

Die Befragungsdauer war je nach Klasse unterschiedlich. Generell gilt, dass die Beantwortung der Fragebögen in größeren Klassen länger dauerte als in kleineren. Eine durchschnittliche Befragung nahm ca. 30 der 50 Unterrichtsminuten in Anspruch. Die SchülerInnen benötigten im Durchschnitt 20-25 Minuten, um den Fragebogen auszufüllen. Die Fragen wurden generell gut verstanden, Nachfragen auf Grund von Sprach- und/oder Verständnisschwierigkeiten waren selten. Dafür spricht auch die geringe Anzahl an fehlenden Werten. Problematisch war in diesem Zusammenhang einzig die Befragung in der HTBL Ettenreichgasse im 10. Bezirk mit einem Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund von bis zu 90%. In diesem Fall gingen die InterviewerInnen jede einzelne Fragestellung mit den SchülerInnen durch und versuchten die Formulierungen zu vereinfachen.

Nach der Abgabe des letzten Fragebogens, standen die InterviewerInnen noch für Fragen aus der Klasse zur Verfügung bzw. ermunterten die SchülerInnen zu einem Feedback zum Projekt aber auch zur Verständlichkeit und Güte des Erhebungsinstruments. Den Abschluss bildete ein Ausblick auf die weiteren Projektschritte.

Die Stimmung und Atmosphäre in den Klassen während der Befragung kann im Großen und Ganzen als konzentriert beschrieben werden, auch in Klassen, die während der Einführung durch die InterviewerInnen noch unruhig und unkonzentriert waren. Eine gewisse Unruhe entstand immer während der Zeit, wenn die meisten SchülerInnen den Fragebogen bereits

abgegeben hatten, einige jedoch noch arbeiteten. Insbesondere musste darauf geachtet werden, dass SchülerInnen, die ihren Fragebogen bereits abgeschlossen hatten, ihre KlassenkameradInnen bei der Beantwortung der Fragen nicht beeinflussten.

### 3.2.4 Dateneingabe und -auswertung

Direkt im Anschluss an die jeweilige Fragebogenerhebung wurden die gewonnenen Antworten nach einem vorher erarbeiteten Codeplan von drei MitarbeiterInnen in eine SPSS-Datenmatrix eingegeben. Aus den 47 Fragen im Fragebogen wurden 174 Variablen generiert.<sup>32</sup> Befragung und Dateneingabe wurden mit Ausnahme einer zusätzlichen Person für die Dateneingabe von den gleichen Personen unmittelbar im Anschluss an die Befragung durchgeführt, was sich jedenfalls positiv auf die Validität der Daten auswirkte. Eingabefehler konnten auf Grund des genauen Codeplans minimiert werden und nach dem Zusammenführen der Daten und der univariaten Analyse ohne Probleme bereinigt werden.

Nach der Zusammenführung der Datenmatrix wurde mit der statistischen Auswertung begonnen. Die Auswertung wurde konzentriert nur mehr von einem Mitarbeiter durchgeführt, der sowohl an der Befragung als auch an der Dateneingabe beteiligt war. Der Vorteil an der alleinigen Bearbeitung der Auswertung besteht u.a. im übersichtlicheren Datenmanagement.

Der erste Analyseschritt bestand in einer Häufigkeitsauszählung für alle 174 Variablen. Viele der Variablen besitzen zumindest Ordinaldaten-Niveau (64 Variablen), wodurch es möglich ist auch das arithmetische Mittel zu berechnen. Arbeitsaufwendig und zeitintensiv war die nachträgliche Kategorisierung und Codierung der offenen Fragen, zum einen jene, die Teil einer geschlossenen Frage waren<sup>33</sup>, zum anderen vollkommen offen gestellte Fragen.<sup>34</sup> Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, alle

<sup>32</sup> Aufgerechnet auf die Gesamtsumme der 1.332 Fragebögen ergibt dies über 230.000 Eingaben in der Datenmatrix.

<sup>33</sup> Beispiel Geburtsland: Neben den sechs vorgegebenen Kategorien Österreich, Ex-Jugoslawien, Ungarn, Türkei, Polen und Tschechische/Slowakische Republik gab es die offene Kategorie „in einem anderen Land, nämlich...“. Die Antworten auf diese offene Frage wurden nach der Häufigkeitsauszählung in die Kategorien EU-15, Ost(mittel)europa und Sonstige zusammengefasst. Für Ungarn lagen für eine sinnvolle Interpretation zu wenige Antworten vor, weshalb diese Fälle in die Kategorie Ost(mittel)europa aufgenommen wurden. Insgesamt gibt es nach der Umkodierung für die Variable Geburtsland acht Kategorien. Eine ähnliche Vorgehensweise wurde bei etwa zehn weiteren Variablen vorgenommen.

<sup>34</sup> Hier mussten oft mehrere hundert unterschiedliche Angaben in neu gebildete Kategorien zusammengefasst und kodiert werden. Beispiel Kriege: Alle Antworten konnten mit sieben Kategorien abgedeckt werden (Weltkriege, Kriege in Ex-Jugoslawien, Türkenbelagerungen, kalter Krieg/Eiserner Vorhang, außereuropäische Kriege, andere Kriege bis einschließlich ins 19. Jahrhundert und Sonstige Kriege). Da bei dieser Frage

Antworten in möglichst wenige, aber aussagekräftige Kategorien einordnen zu können. Letztlich mussten einige Variablen, die für die weitere Untersuchung benötigt wurden, aus anderen Variablen erschlossen werden. Als Beispiel sei hier die zentrale Variable „Migrationshintergrund“ genannt (Definition von „Migrationshintergrund“ siehe Kapitel 3.3.1).

Mit diesem Stock an qualitativ nun hochwertigen Daten wurde noch einmal eine Häufigkeitsanalyse bzw. Durchschnittsanalyse durchgeführt, womit die univariate Analyse samt Umkodierung abgeschlossen war.

Als erster Schritt der bivariaten Analyse wurde untersucht, welche Variablen miteinander korrelieren. Alle relevanten Variablen auf zumindest Ordinaldaten-Niveau wurden anhand der gängigen Korrelationskoeffizienten nach Pearson, Spearman und Cramer gegenseitig auf einen potenziellen Zusammenhang überprüft. Dies auch deshalb, um zu gewährleisten, dass etwaige Zusammenhänge, die im Hypothesenkatalog nicht postuliert wurden, berücksichtigt und weiter analysiert werden können. Als zweiter Schritt der bivariaten Analyse wurden die im Hypothesenkatalog formulierten potenziellen Zusammenhänge mittels Kreuztabellierungen untersucht. Durch die Umkodierungen und die vorgenommenen Analyseschritte wurde der Variablenpool von 174 auf 234 erweitert. Es kamen durch die Befassung mit dem Datensatz 60 neue Variablen hinzu. Insgesamt hat der Datensatz in etwa einen Umfang von 300.000 Eingaben.

---

jedoch die Möglichkeit von Mehrfachantworten gegeben war, konnten diese Kategorien nicht in eine einzige Variable zusammengefasst, sondern sieben neue Dummy-Variablen mussten entworfen werden. Eine Variable hieß dann „Kriege in Ex-Jugoslawien“. Bei einer diesbezüglichen Nennung wurde der Wert 1 vergeben, fehlte die spezielle Angabe wurde mit 0 codiert. Ähnlich musste mit 16 weiteren Grundvariablen verfahren werden.

### 3.3 Die Beschreibung der Stichprobe

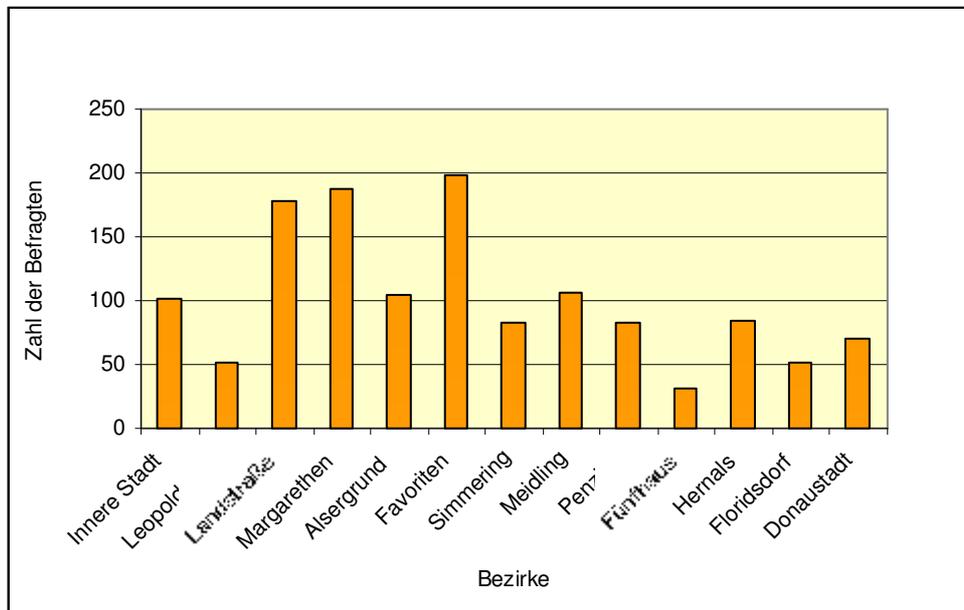
Insgesamt hat das Sample eine Größe von 1.332 Befragten. Bevor mit der Datenbeschreibung und Interpretation begonnen wird (vgl. Kapitel 4), ist es notwendig, die Stichprobe anhand bestimmter Merkmale genauer zu beschreiben. Wie verteilen sich die ProbandInnen räumlich auf Wien? Welche Schularten sind wie stark vertreten? Wie schaut die Verteilung auf die einzelnen Schulstufen aus? Wie ist das Geschlechterverhältnis und die Altersverteilung? Und für unsere Fragestellung natürlich besonders relevant: Welchen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gibt es in den Klassen? Und welcher Migrationshintergrund liegt vor? Fragen nach der Staatsangehörigkeit, dem eigenen und dem Geburtsland der Eltern, der Aufenthaltsdauer in Österreich, dem Schulbesuch in Österreich und der/(den) Muttersprache(n) werden ebenfalls zur Beschreibung der Migrationsbiographien, des Migrationshintergrundes verwendet. Zur besseren Einordnung der Stichprobe in den Wiener Schulkontext, werden – wenn möglich – Vergleichsdaten aus der Schulstatistik herangezogen.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass es uns vor allem auf Grund der nicht in allen Fällen gegebenen Kooperationsbereitschaft von DirektorInnen und LehrerInnen nicht möglich war, eine in allen Bereichen vorhandene Repräsentativität zu erreichen. In räumlicher Hinsicht bedeutet dies, dass nicht alle Bezirke Wiens in der Erhebung vertreten sind. Um eine quasi flächendeckende Erhebung durchzuführen sind andere Ressourcen notwendig, als jene, die uns zur Verfügung standen.<sup>35</sup> Um ein genügend großes Sample für unsere Hauptzielgruppe – die SchülerInnen mit Migrationshintergrund – ziehen zu können, war es wichtig Schulstandorte einzubeziehen, von denen vermutet werden konnte, dass sie einen zumindest durchschnittlichen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufweisen. Insgesamt wurde in 13 Bezirken befragt. Die genaue räumliche Verteilung der SchülerInnen in der Stichprobe lässt sich an folgender Graphik ablesen.

---

<sup>35</sup> Die Bezirksrepräsentativität ist allerdings nur für Gymnasien von Interesse, da BHS/BMS kein bezirksbezogenes Einzugsgebiet haben. SchülerInnen pendeln über Bezirksgrenzen (und auch Bundesländergrenzen) hinweg, um eine bestimmte BHS/BMS zu besuchen. Ganz davon abgesehen, dass nicht jeder Bezirk mit einer – und schon gar nicht mit allen Formen der – BHS/BMS ausgestattet ist.

**Diagramm 1: Räumliche Verteilung der Stichprobe auf die Wiener Bezirke**



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332.

Das österreichische Schulsystem ist im Oberstufenbereich extrem ausdifferenziert, was vor allem auf die vielen unterschiedlichen Typen von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zurückzuführen ist. Technische und gewerbliche Fachschulen und Höhere Lehranstalten, kaufmännische Fachschulen und Handelsakademien, Fachschulen und Höhere Lehranstalten im Bereich Tourismus, Fachschulen und Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe sind die wichtigsten davon. Unser Sample beinhaltet neben allgemein bildenden höheren Schulen in unterschiedlichen Bezirken, ein Oberstufenrealgymnasium, Klassen aus Handelsschulen und technischen Fachschulen, sowie SchülerInnen von Handelsakademien, Höheren Technischen Lehranstalten und Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe. Zusammengefasst schaut die Verteilung nach AHS und BHS/BMS folgendermaßen aus (vgl. Tabelle 6).

**Tabelle 6: SchülerInnen in Wien 2004/2005 und in der Stichprobe nach Schularten**

	In Wien		In der Stichprobe	
	Abs.	In %	Abs.	In %
AHS Oberstufe + BORG	20.609	39,9	769	57,7
BHS/BMS	31.089	60,1	563	42,3
Insgesamt	51.698	100,0	1.332	100,0

Quellen: Statistisches Taschenbuch 2005; Erhebung Demokratiezentrum Wien.

Ein Vergleich mit der Schulstatistik des bm:bwk (Statistisches Taschenbuch 2005) zeigt, dass SchülerInnen allgemein bildender höherer Schulen im Vergleich zu SchülerInnen aus berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in der Stichprobe überrepräsentiert sind. Diese Ungleichverteilung ist ein Ergebnis der angesprochenen Kooperationsschwierigkeiten. Es war generell bei weitem einfacher Zugang zu AHS zu finden als zu BHS/BMS.

Bezüglich des Geschlechterverhältnisses zeigt ein Vergleich der Stichprobe mit den Daten aus der Schulstatistik eine Überrepräsentation von Schülerinnen. Dies ist eine direkte Folge des Überhangs an AHS-SchülerInnen. Schülerinnen sind in der AHS Oberstufe (inkl. BORG) in Wien mit einem Anteil von 55,6% deutlich stärker vertreten als ihre männlichen Kollegen. Dies wirkt sich direkt auf die Verteilung in der Stichprobe aus.

**Tabelle 7: SchülerInnen nach Geschlecht in Wien 2004/05 und in der Stichprobe**

	Männlich		Weiblich		Gesamt	
	Abs.	In %	Abs.	In %	Abs.	In %
Stichprobe	586	44,0	746	56,0	1.332	100,0
SchülerInnen in Wien	25.762	49,8	25.936	50,2	51.698	100,0

**Quellen.** Statistisches Taschenbuch 2005; Erhebung Demokratiezentrum Wien.

Ein Ziel bestand auch darin, die einzelnen Schulstufen (und damit auch Altersjahrgänge) möglichst entsprechend der realen Verteilung in den Wiener Schulen in die Stichprobe aufzunehmen. Tabelle 8 zeigt, dass dies abgesehen von der 9. Schulstufe, die in der Stichprobe deutlich unterrepräsentiert ist, relativ gut gelungen ist.

**Tabelle 8: SchülerInnen nach Schulstufen in Wien 2002/03<sup>36</sup> und in der Stichprobe**

	Stichprobe		SchülerInnen in Wien	
	Abs.	In %	Abs.	In %
9. Schulstufe	283	21,2	12.424	30,9
10. Schulstufe	352	26,4	9.942	24,7
11. Schulstufe	336	25,2	8.820	21,9
12. Schulstufe	288	21,6	6.493	16,2
13. Schulstufe	73	5,5	2.536	6,3
Gesamt	1.332	100,0	40.215	100,0

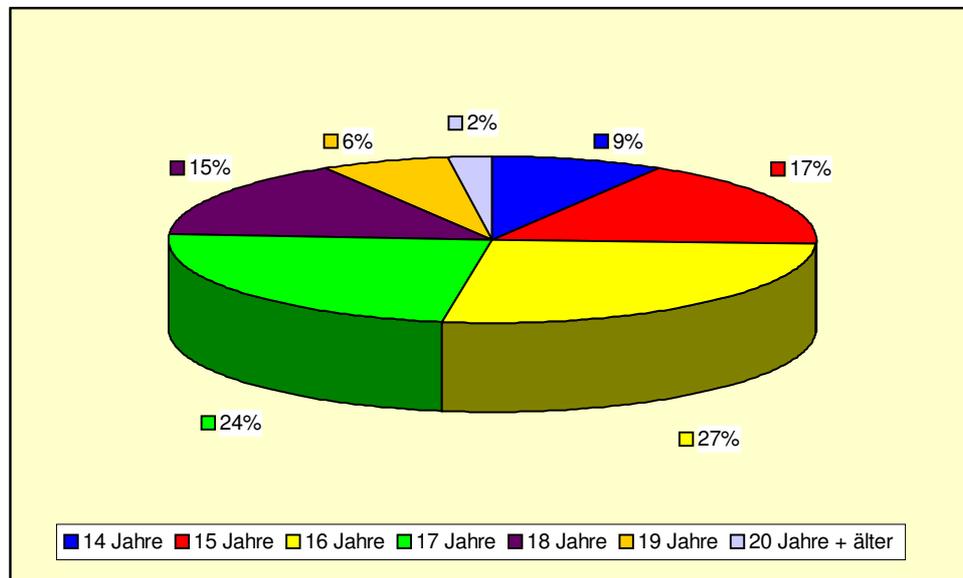
**Quellen:** Österreichische Schulstatistik 2002/03; Erhebung Demokratiezentrum Wien.

Die Altersgruppen in der Stichprobe reichen von 14jährigen SchülerInnen bis zur Gruppe der 20jährigen und Älteren (vgl. Diagramm 2). Am stärksten vertreten sind die 16- und 17jährigen mit einem Anteil von 26,6% bzw. 23,5%. Am schwächsten besetzt ist die älteste Gruppe (20 Jahre und älter) mit 2,3% und die 19jährigen mit 6,4%. Gering ist auch der Anteil der 14jährigen mit 8,6%.

---

<sup>36</sup> Für das Schuljahr 2004/05 liegen die Daten öffentlich zugänglich leider nicht in der detaillierten Form nach Schulstufen vor. Nicht in den Werten enthalten sind: SchülerInnen von Gymnasien und Realgymnasien für Berufstätige, Aufbaugymnasien und Aufbaurealgymnasien, Meisterklassen und Werkmeisterklassen BMS und BHS für Berufstätige, Vorbereitungslehrgänge für BMS und BHS, Kollegs und Aufbaulehrgänge für BHS. Ebenfalls nicht enthalten sind land- und forstwirtschaftliche Schulen und Sozialberufliche Schulen.

Diagramm 2: Altersverteilung in der Stichprobe

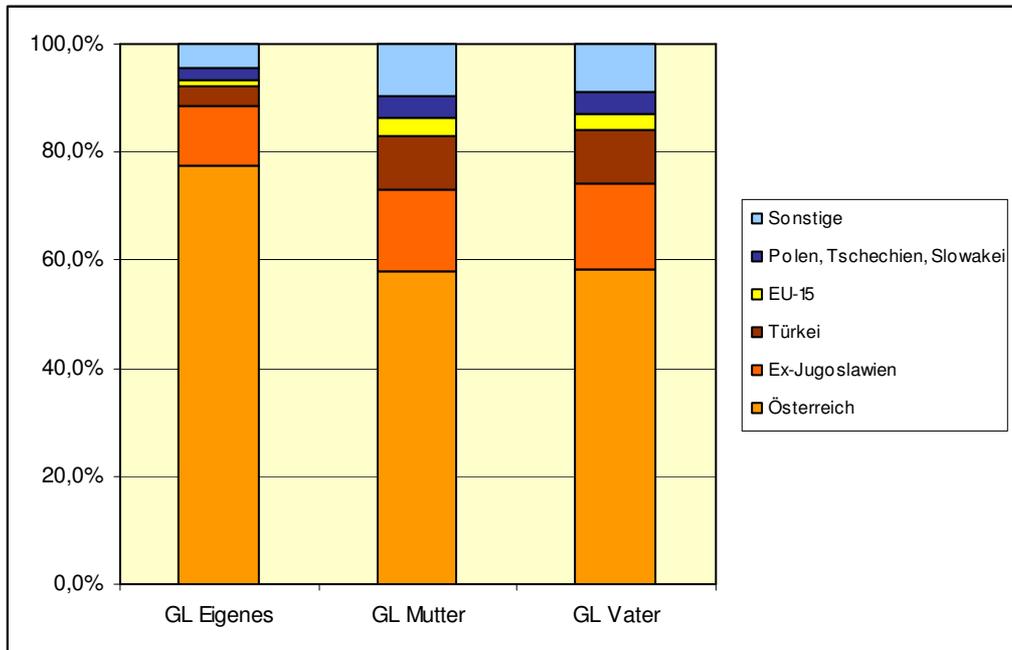


Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332

### 3.3.1 Der Migrationshintergrund

Acht Fragen im Erhebungsinstrument widmeten sich explizit dem potenziellen Migrationshintergrund der SchülerInnen (die Fragen drei bis neun und die Frage zwölf). Ein Migrationshintergrund liegt unserer Definition nach dann vor, wenn die SchülerInnen selbst oder zumindest ein Elternteil der Betroffenen nicht in Österreich geboren wurden. Dieser Definition zufolge verfügen fast die Hälfte der Befragten – 47,1% - über einen Migrationshintergrund, wobei weniger als die Hälfte von ihnen selber im Ausland auf die Welt gekommen ist. Rund 53% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind bereits in Österreich geboren, rund 47% weisen ein anderes Geburtsland auf. Die häufigsten außerösterreichischen Geburtsländer sind die Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien mit insgesamt 23,1%, 8,1% wurden in der Türkei geboren.

**Diagramm 3: Geburtsländer (GL) der befragten SchülerInnen (insgesamt) und deren Eltern (in Prozent der Befragten)**



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N = 1.332.

Von mehr als einem Drittel der SchülerInnen sind beide Elternteile nicht in Österreich geboren, von rund 10% der SchülerInnen ist entweder Vater oder Mutter im Ausland zur Welt gekommen. Die Verteilung der Geburtsländer der Eltern spiegelt die Herkunftsstruktur der Migrationsbevölkerung in Österreich wieder: Ex-Jugoslawien und die Türkei als die beiden wichtigsten Herkunftsländer, die Zuwanderung aus dem ost(mittel)europäischen Raum nach dem Fall des Eisernen Vorhanges, wie auch die Diversifizierung der Herkunftslandstruktur der MigrantInnen bilden sich in der Stichprobe ab. Letzteres wird besonders deutlich, wenn man sich die Zahl der unterschiedlichen Geburtsländer (der Eltern) vor Augen hält. Die Stichprobe enthält rund 60 Herkunftsländer.

Von jenen rund 20% der SchülerInnen, die nicht in Österreich zur Welt gekommen sind, ist der Großteil im Kleinkindalter zugezogen. Fast ein Drittel (31,1%) lebt seit 15 Jahren oder noch länger im Land, fast 40% seit 10 bis 14 Jahren. Rund ein Fünftel ist vor 5 bis 9 Jahren zugezogen, und rund 10% sind seit längstens vier Jahren in Österreich wohnhaft. Von Bedeutung für die Analyse der vorliegenden Fragestellungen ist nicht nur die Aufenthaltsdauer, sondern auch die Länge des Schulbesuchs in Österreich. Wie ausgeführt, gehen wir davon aus, dass die Schule eine wichtige Rolle in der Sozialisation und somit der Identitätsbildung der Jugendlichen spielt und sich der Unterricht prägend auf die

Geschichtsbilder der jungen Erwachsenen auswirkt. Die Ergebnisse zur Geburtsland- und Aufenthaltsdauerfrage deuten das diesbezügliche Ergebnis bereits an. 90% der SchülerInnen in der Stichprobe befinden sich seit der 1. Klasse Volksschule im österreichischen Schulsystem, rund vier Prozent sind in der Sekundarstufe I eingestiegen, und nur rund zwei Prozent erst in der Oberstufe. Geschichtet nach Migrationshintergrund ergibt sich folgendes Bild: Ein hoher Prozentsatz von 82,6% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund besuchten bereits die 1. Klasse Volksschule in Österreich, 5,8% sind im Laufe der Volksschule eingestiegen, 8,3% befinden sich seit der Sekundarstufe I im österreichischen Schulsystem und 3,4% seit der Sekundarstufe II. Es kann also – folgt man unserer These – davon ausgegangen werden, dass das österreichische Schulsystem auch bei der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund deutliche Spuren hinterlassen hat.

Hoch ist der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die österreichische StaatsbürgerInnen sind (rund  $\frac{3}{4}$ ). Rund 40% kamen bereits als österreichische StaatsbürgerInnen zu Welt, was auf Grund des in Österreich geltenden Jus-sanguinis-Prinzips voraussetzt, dass zumindest ein Elternteil die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt.<sup>37</sup> Weitere 36% haben die Staatsbürgerschaft im Laufe ihres Aufenthaltes in Österreich erworben. Rund  $\frac{1}{4}$  (154 Personen) haben eine andere als die österreichische Staatsbürgerschaft, wobei die jugoslawischen Nachfolgestaaten mit mehr als der Hälfte der Nennungen eindeutig überwiegen; rund neun Prozent sind türkische Staatsangehörige, 11,3% verfügen über die Staatsangehörigkeit eines der „alten“ EU-15 Länder und 15,6% haben die Nationalität eines der neuen EU-Mitgliedsstaaten (ohne Rumänien und Bulgarien). Die restlichen 7,5% verteilen sich auf sehr unterschiedliche Staatsangehörigkeiten.

Als letzte beschreibende Variable zum Migrationshintergrund der SchülerInnen wird die Muttersprache herangezogen, die ja nicht nur Aussagen über den nationalen, ethnischen oder kulturellen Hintergrund zulässt, sondern auch für die Analyse von Identität und Zugehörigkeit eine wichtige Rolle spielt. Neben dem hohen Anteil jener, die Deutsch als Muttersprache angegeben haben (74,8% bei einem Anteil der Befragten mit Migrationshintergrund von 47,1%) ist vor allem ein weiterer Punkt bemerkenswert. Mehr als 40% der Jugendlichen sind mehrsprachig aufgewachsen mit zumindest zwei Muttersprachen.

---

<sup>37</sup> Laut österreichischem Staatsbürgerschaftsgesetz sind in Österreich geborene Kinder von Geburt an dann österreichische StaatsbürgerInnen, wenn zumindest ein Elternteil die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt (im Fall von ehelichen Kindern) oder die Mutter zum Zeitpunkt der Geburt österreichische Staatsbürgerin ist (im Fall von unehelichen Kindern) (vgl. BGBl. Nr 311/1985).

**Tabelle 9: Muttersprachen<sup>38</sup> in der Stichprobe** (in Prozent der Befragten; Mehrfachnennungen möglich)

	Absolut	In Prozent
Deutsch	995	74,8
Bosnisch	50	3,8
Kroatisch	53	4,0
Polnisch	36	2,7
Serbisch	92	6,9
Tschechisch/Slowakisch	20	1,5
Türkisch	136	10,2
Ungarisch	48	3,6
Mehrere Muttersprachen	557	41,8

Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332

Als weiteres soziodemographisches Merkmal wurde auch die Religionszugehörigkeit der SchülerInnen erhoben. Rund 70% gehören einer christlichen Glaubensgemeinschaft an (davon 56,2% Katholiken), 15,6% bekennen sich zum Islam, und 12,8% sind ohne Glaubensbekenntnis.

<sup>38</sup> Gefragt wurde explizit nach den Sprachen, die die Jugendlichen als Kleinkinder, vor dem Schuleintritt gesprochen haben (vgl. Frage 12 im Fragebogen).

## 4 Ergebnisse der quantitativen Erhebung

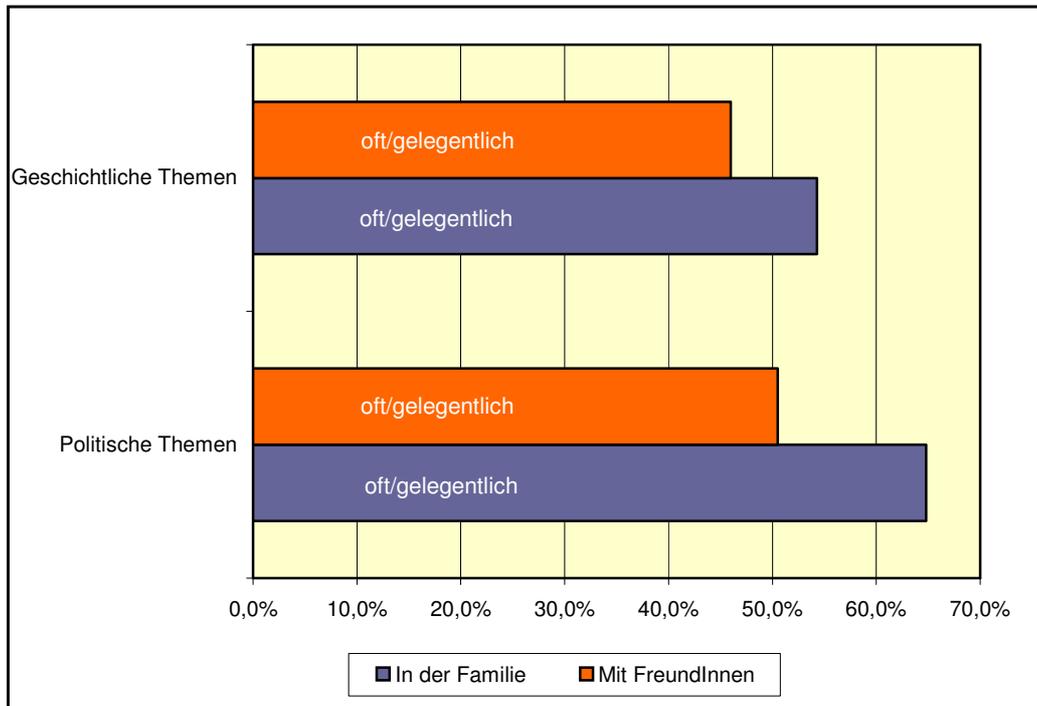
### 4.1 Kommunikation und Mediennutzung

Geschichtsbilder ebenso wie politische Einstellungen und Meinungen etablieren sich nicht von selbst, sie werden vermittelt, narrativ weitergegeben, entstehen durch Kommunikation und verändern sich im Laufe von Kommunikationsprozessen. Fragen nach den Kommunikationsgewohnheiten sowie der Mediennutzung waren somit ein zentraler Bestandteil unserer Erhebung. Gefragt wurde zum einen danach, wie oft geschichtliche und politische Themen im Gespräch mit FreundInnen und mit der Familie aufgegriffen werden. Der zweite Frageblock in diesem Bereich widmet sich der Mediennutzung. Fragen nach den Lesegewohnheiten der Befragten selbst sowie der Familie im Hinblick auf Tageszeitungen und politische Magazine wurden ebenso aufgenommen wie Fernsehgewohnheiten mit Blick auf die Informationssendungen und die Nutzung des Internet als Informationsmedium.

FreundInnen und die Familie wurden als die zentralen GesprächspartnerInnen für die Jugendlichen vorausgesetzt. Interessant ist, dass dem Freundeskreis von den Befragten zwar generell eine höhere Stellung zugesprochen wird als dem Verhältnis zu den Eltern (vgl. Diagramm 9), Gespräche – zumindest solche über Politik und Geschichte jedoch eher in der Familie geführt werden (vgl. Diagramm 4). Rund die Hälfte der Befragten gibt an, *oft* oder zumindest *gelegentlich* mit FreundInnen über politische Themen zu sprechen, die Familie als Gesprächsforum wird demgegenüber von rund zwei Drittel genannt. Ähnlich ist das Verhältnis in Bezug auf geschichtliche Themen, die generell seltener angesprochen werden, in der Familie jedoch mit rund 54% häufiger als im Freundeskreis mit 46%. Im Durchschnitt rund zehn Prozent der Befragten scheinen weder an geschichtlichen noch an politischen Themen besonders interessiert zu sein. Sie geben an, nie über derartige Fragestellungen zu sprechen, weder in der Familie noch mit FreundInnen.

Mit einer Ausnahme zeigt die Analyse nach Migrationshintergrund kaum Unterschiede im Antwortverhalten. SchülerInnen beider Untersuchungsgruppen (mit und ohne Migrationshintergrund) sprechen häufiger mit der Familie über politische Themen als im Freundeskreis; bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist der Unterschied im Hinblick auf die GesprächspartnerInnen mit fast 20 Prozentpunkten jedoch doppelt so hoch wie bei autochthonen österreichischen Jugendlichen. In Bezug auf historische Themen sind keine Differenzen feststellbar.

**Diagramm 4: GesprächspartnerInnen zu Politik und Geschichte** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332

Mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen lesen nach eigenen Angaben regelmäßig Tageszeitungen bzw. politische Magazine, wobei das Spektrum der genannten Medien sehr breit ist. Hoch ist der Anteil der LeserInnen so genannter Qualitätszeitungen<sup>39</sup> mit 34%, rund 23% lesen nur so genannte Boulevardzeitungen<sup>40</sup>, der Großteil verwendet Zeitungen/Zeitschriften beider Kategorien zur Informationsbeschaffung.<sup>41</sup> Ein geringer Prozentsatz von rund drei Prozent liest ausschließlich Magazine ohne explizit politischen Inhalt (Computerzeitschriften, Sportmagazine ...). Sehr unterschiedlich ist das Leseverhalten der Befragten nach Schulgruppen. GymnasiastInnen lesen fast zur Hälfte (46,3%) Qualitätszeitungen/-zeitschriften und nur zu 14% Boulevardblätter. Auch SchülerInnen der Handelsakademien greifen zu über 40% zu Qualitätszeitungen, bei den Jugendlichen, die eine Höhere Lehranstalt

<sup>39</sup> Als Qualitätszeitungen gelten z.B. Die Presse, Der Standard oder der Kurier.

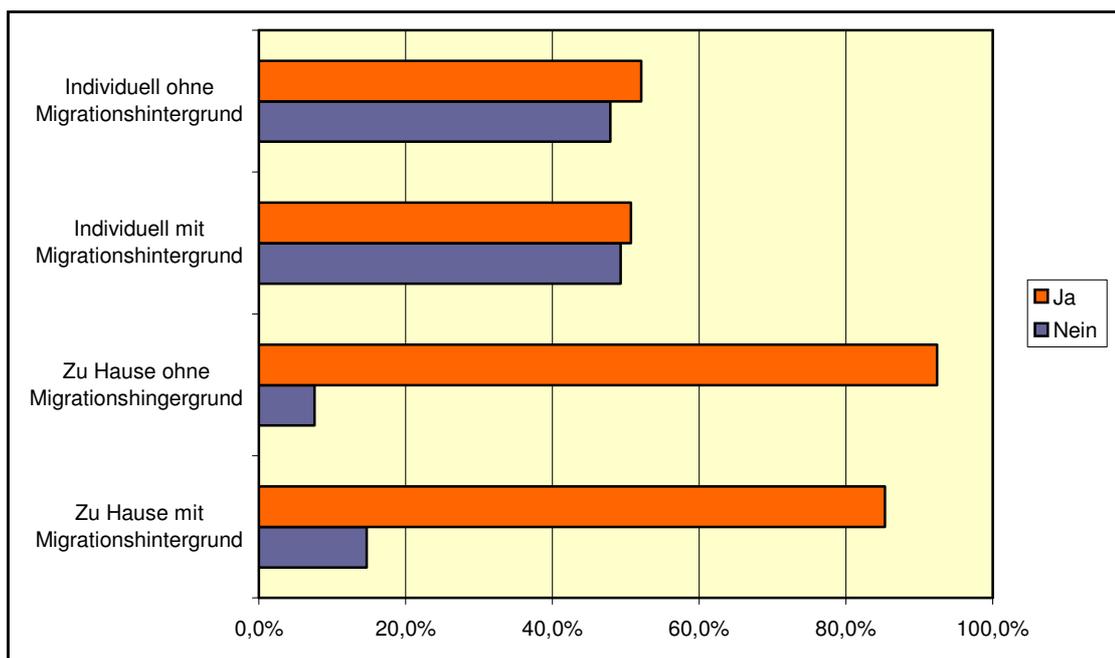
<sup>40</sup> Zu den Boulevardzeitungen werden die Krone oder Täglich Alles gezählt, ebenso wie die unter den Befragten sehr beliebte Gratis-U-Bahn-Zeitung „Heute“.

<sup>41</sup> Es ist uns bewusst, dass wir durch die Fragestellung natürlich nur näherungsweise Aussagen über die Informationsbeschaffungskanäle zu politischen und geschichtlichen Themen tätigen können. Ob jemand, der/die z.B. angibt, den Standard zu lesen, nur dessen Sportberichterstattung schätzt, oder aber auch die Politik-, Kultur- und Wirtschaftsseiten beachtet, kann aus den Fragestellungen nicht abgeleitet werden.

besuchen ist es noch jede/r Fünfte. Unter den befragten Handels- und FachschülerInnen (=BMS) liegt demgegenüber der Anteil der Boulevardzeitungen bei 46,6% bzw. 53,3%, ausschließlich Qualitätszeitungen liest aus dieser Gruppe nur eine verschwindende Minderheit von rund zwei bzw. drei Prozent.

Ein signifikanter Unterschied im Leseverhalten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund konnte nicht festgestellt werden (vgl. Diagramm 5). Autochthone ÖsterreicherInnen geben etwas häufiger an, nur Qualitätszeitungen zu lesen, unter den Befragten mit Migrationshintergrund ist der Anteil der Boulevardblätter um etwa den selben Prozentsatz höher, beide geben jedoch wiederum zu rund 40% an, sowohl Yellow Press also auch Qualitätszeitschriften zu konsumieren.

**Diagramm 5: Konsum von Zeitschriften/Zeitungen zu Hause und individuell** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=703, 627, 668, 597 (von oben nach unten).

Gefragt wurde nicht nur nach den individuellen Lesegewohnheiten sondern auch nach zu Hause gelesenen Zeitungen und Zeitschriften. Diagramm 15 zeigt deutlich, dass die Existenz einer Zeitung/Zeitschrift in einem Haushalt nicht automatisch bedeutet, dass diese von allen Haushalts- bzw. Familienmitgliedern auch gelesen wird. In über 90% der Familien ohne Migrationshintergrund und rund 85% der migrantischen Familien gehören Zeitschriften/Zeitungen zum Alltag, nur in durchschnittlich elf Prozent der Haushalte werden gar keine Zeitschriften/Zeitungen gelesen. Die

individuelle Lesequote liegt deutlich unter diesen Werten. Qualitätszeitungen nehmen in den Familien generell einen geringeren Stellenwert ein (29,7%), als unter den individuellen LeserInnen, und der Anteil der zu Hause gelesenen Boulevardzeitungen (27,1%) ist höher. Auch wenn die prozentuellen Unterschiede innerhalb der statistischen Schwankungsbreite liegen, kann auch daraus geschlossen werden, dass das Leseverhalten im Elternhaus nicht unmittelbar auf jenes der Kinder übertragbar ist.

Dies zeigt sich auch im Vergleich deutschsprachige Zeitungen – „muttersprachliche Zeitungen“. Unter „muttersprachlichen“ Zeitungen/Zeitschriften verstehen wir Printmedien aus den Herkunftsländern von MigrantInnen, die in den jeweiligen Landessprachen auch in Österreich vertrieben werden, wie z.B. Hürriyet oder Vesti. Jede/r Zehnte der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund liest neben deutschsprachigen und internationalen auch sogenannte muttersprachliche Zeitungen/Zeitschriften.<sup>42</sup> Der entsprechende Anteil unter den Zeitschriften, die zu Hause gelesen werden liegt dagegen bei rund einem Viertel. Hier treten also deutliche innerfamiliäre Generationsunterschiede zu Tage.

In einer Studie von SORA (Institute for Social Research and Analysis) zu den Erwartungen von MigrantInnen von einem „AusländerInnenwahlrecht“, die im Rahmen der Diskussion um die Einführung des Wahlrechtes für ausländische Staatsangehörige auf Bezirksebene 2002 in Wien durchgeführt wurde, waren ebenfalls Fragen zum Medienkonsum der MigrantInnen enthalten.<sup>43</sup> Auch wenn die Ergebnisse auf Grund unterschiedlicher Frageformulierungen nicht direkt miteinander verglichen werden können, sind doch einige Ergebnisse aus der SORA-Studie auch für uns von Interesse. 74% der Befragten in der SORA-Studie geben an, regelmäßig österreichische Zeitschriften/Zeitungen zu lesen, unter den Befragten der 2. Generation sind es sogar 97%.<sup>44</sup> Muttersprachliche Zeitungen/Zeitschriften werden von den Befragten der SORA-Studie deutlich häufiger konsumiert als von unserer Erhebungsgruppe. Rund 51% der MigrantInnen geben an, solche regelmäßig zu lesen, auch unter der 2.

---

<sup>42</sup> Nachdem die Fallzahl jener, die nur muttersprachliche Zeitungen/Zeitschriften konsumieren in beiden Fällen (individuelles Leseverhalten und Konsumgewohnheiten zu Hause) zu gering war, um eine eigene Kategorie zu bilden, wurden in der entsprechenden Kategorie („auch muttersprachlich“) die folgenden Antworten zusammengefasst: nur muttersprachliche Zeitungen/Zeitschriften, deutschsprachige und muttersprachliche und alle „Herkunftsarten“.

<sup>43</sup> Zur Untersuchungsgruppe zählten in dieser Erhebung ausschließlich MigrantInnen mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft, allerdings erst ab 18 Jahren, womit ein großer Teil unserer Vergleichsgruppe nicht abgedeckt ist.

<sup>44</sup> Als 2. Generation definieren SORA Befragte, die selbst in Österreich geboren sind, deren Eltern jedoch außerhalb des Landes zur Welt gekommen sind.

Generation sind es immer noch 38%. Am häufigsten greifen türkische MigrantInnen zu muttersprachlichen Zeitungen/Zeitschriften und Befragte mit schlechteren Deutschkenntnissen. (vgl. SORA 2002, S. 17ff)

Der Zusammenhang von Medienkonsum und Deutschkenntnissen, der von SORA festgestellt wurde, kann aus unserer Erhebung – wenn auch auf Grund der teilweise geringen Fallzahl nur sehr vorsichtig – durch eine vergleichbare Variable nachvollzogen werden. Die Dauer des Schulbesuchs in Österreich korreliert in unserer Erhebung mit dem Konsum deutschsprachiger bzw. internationaler und muttersprachlicher Printmedien. Wer sich seit der ersten Klasse Volksschule im österreichischen Schulsystem befindet, liest zu rund 94% deutschsprachige Printmedien, nur zu rund drei Prozent auch muttersprachliche. Unter jenen, die in der Sekundarstufe I eingestiegen sind, liest bereits jede/r Fünfte zumindest mitunter auch muttersprachlich, und unter jenen, die erst seit der Sekundarstufe II im österreichischen Schulsystem integriert sind, ist es jede/r Dritte. Längere Integration im österreichischen Schulsystem und damit längerer Aufenthalt in Österreich heißt – zumindest bei Kindern und Jugendlichen – bessere Deutschkenntnisse und damit verbunden eine höhere Wahrscheinlichkeit, sich über politische Geschehnisse in der Landessprache zu informieren.

Das Fernsehen nimmt als Informationsmedium zu politischen und/oder historischen Themen unter den Befragten nur einen gering höheren Stellenwert ein als die Printmedien. Rund 54% beantworten die Fragen, ob sie sich regelmäßig Informationssendungen über Politik und Geschichte im Fernsehen ansehen mit JA. Dies liegt nur drei Prozentpunkte über dem Anteil jener, die angeben, regelmäßig Tageszeitungen oder politische Magazine zu lesen und entspricht in etwas den Ergebnissen einer von FESSL-GfK durchgeführten Jugendstudie zu „Jugend und Politik 1980-2000“. In der Erhebung im Jahr 2000 haben 47% aller Befragten, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden und damit mit unserer Erhebungsgruppe vergleichbar sind, angegeben, täglich/häufig die ZiB anzusehen (vgl. FESSL-GfK ohne Jahr). In unserer Studie entfällt der Großteil der Nennungen auf die klassischen Informationssendungen (z.B. ZiB 1+2). Diese werden von rund drei Viertel genannt. Dokumentationen und Diskussionssendungen sind von untergeordneter Bedeutung. Entsprechend der Frage bei den Printmedien wurde auch in Bezug auf die Informationssendungen im Fernsehen nach deutschsprachigen bzw. internationalen (z.B. BBC, CNN) und muttersprachlichen Sendungen (bzw. Sendern) unterschieden, um einen Hinweis darauf zu erhalten, welchen Einfluss Sendungen aus den Herkunftsländern (der Eltern) bei der Formierung von Geschichtsbildern und Geschichtsbewusstsein unter MigrantInnenjugendlichen potenziell haben. Dieser Einfluss kann als relativ

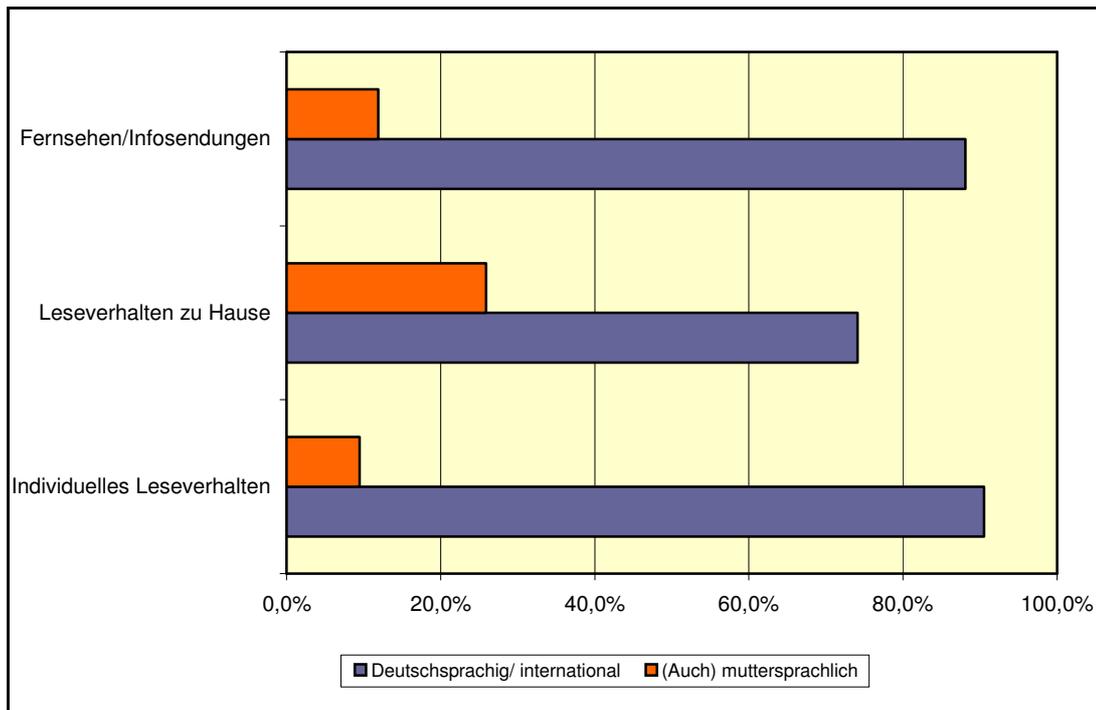
gering bewertet werden. Die überwiegende Mehrheit der Befragten mit Migrationshintergrund informiert sich über deutschsprachige und sogenannte internationale Sendungen (Sender). Rund zwölf Prozent geben an, nur muttersprachliche Sendungen zu sehen bzw. sowohl muttersprachliche als auch deutschsprachige und internationale Fernsehkanäle zu verwenden.<sup>45</sup>

Auch in der bereits erwähnten SORA-Studie wurde nach dem diesbezüglichen Fernsehverhalten gefragt. Die Bedeutung der muttersprachlichen Medien ist abermals deutlich höher als in unserer Erhebung, wobei die Ergebnisse auf Grund unterschiedlicher Frageformulierungen nicht direkt miteinander verglichen werden können. 61% geben an, regelmäßig ausländisches Kabel- oder Satellitenfernsehen zu sehen, wobei jedoch keine Informationen darüber enthalten sind, welche Art von Sendungen konsumiert werden. Klar zeigt sich in der SORA-Studie wieder ein Zusammenhang zwischen dem Konsum österreichischen bzw. ausländischen Kabel- und Satellitenfernsehens mit den Deutschkenntnissen (vgl. SORA 2002, S. 51ff).

---

<sup>45</sup> Auch in diesem Fall war die Nennhäufigkeit für ausschließlich muttersprachliche Sendungen zu gering, um daraus eine eigene Kategorie zu bilden.

**Diagramm 6: Bedeutung muttersprachlicher Medien zur Informationsgewinnung** (Anteil in Prozent der Befragten mit Migrationshintergrund)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=303, 494, 316 von oben nach unten.

Das Internet ist unter den Befragten (noch) nicht zur klassischen Informationsquelle geworden, zumindest nicht für politische und zeitgeschichtliche Themen. Rund 13% verwenden das Internet *oft* für diesen Zweck, immerhin rund 27% *gelegentlich*. Deutlich mehr (52,8%) sehen das Internet jedoch nicht primär als Informationsmedium und durchforsten es nur selten oder gar nicht nach diesbezüglichen Themen. Unterschiede in der Intensität der Nutzung für Informationsbeschaffungszwecke bestehen nach Schulgruppen bzw. danach ob die Befragten eine Höhere Schule (AHS und BHS) besuchen oder eine BMS. SchülerInnen von AHS und BHS nutzen das Internet deutlich häufiger für die abgefragten Zwecke als SchülerInnen von BMS. Das dieser Befund auch wesentlich mit dem Einsatz und den Einsatzformen des Internet im Schulunterricht zusammenhängt ist eine daraus abgeleitete Hypothese, die an Hand der vorliegenden Daten leider nicht überprüft werden kann. Klar wird aber aus den Daten, dass SchülerInnen einer BMS häufiger über keinen Internetzugang verfügen als die Vergleichsgruppen in den Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen. Dasselbe gilt für Jugendliche mit Migrationshintergrund,

die zu einem höheren Anteil auf keinen Internetzugang verweisen können (9,3%) als autochthone österreichische SchülerInnen (2,9%).

## 4.2 Sozialisationsinstanzen und ihre Bedeutung bei der Wissensvermittlung

Die Frage nach den Wissensquellen zu den in der Erhebung behandelten Themen dient hauptsächlich der Überprüfung der Frage, ob die nationalstaatlich geprägte historische Schulbildung für die Ausbildung von Geschichtsbildern unter Jugendlichen von größerer Bedeutung ist, als die ethnisch-kulturelle Herkunft und die damit verbundenen in der Familie oder den MigrantInnencommunities tradierten Geschichtsnarrative. Rein quantitativ ist das Ergebnis ziemlich eindeutig: Die Schule ist **die** Sozialisationsinstanz, wenn es um die Vermittlung geschichtlicher und politischer Inhalte geht. Bei allen abgefragten thematischen Schwerpunkten der Erhebung wird die Schule am häufigsten als Wissens- und Informationsquelle genannt; in den überwiegenden Fällen mit einem deutlichen Abstand zu den nächstgereihten abgefragten potenziellen „Informationsmedien“.<sup>46</sup>

**Tabelle 10: Wissensquellen für geschichtliche und politische Themen**  
(in Prozent der Befragten, Mehrfachnennungen möglich)

	Erzählungen von älteren Familienangehörigen	Gespräche mit Gleichaltrigen	Schule	Fernsehen/ Radio/ Internet	Bücher/ Zeitungen/ Zeitschriften	Gedenkstätten/ Museen
Österreichische Neutralität	34,1	8,5	83,5	33,7	24,2	13,8
Staatsvertrag, Wiederaufbau Österreichs	31,7	6,0	86,5	37,1	25,2	16,5
Nationalsozialismus	51,2	32,8	88,2	46,5	46,6	33,8
Europa und die Europäische Union	30,2	22,4	78,5	61,1	33,2	2,1
Türkenbelagerung Wiens	30,0	14,3	89,3	16,7	22,9	15,0
Kriege in Ex-Jugoslawien	33,0	21,8	56,0	37,7	22,6	4,1

Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332.

Ein zweiter Blick auf die Ergebnisse macht jedoch schnell deutlich, dass eine differenziertere Betrachtung notwendig ist und die quantitative Vorherrschaft der Schule als „Quelle allen Wissens“ nicht zum voreiligen

<sup>46</sup> Die vorgegebenen Antwortkategorien haben das Feld fast zur Gänze abgedeckt. Nur in Einzelfällen wurde von den Befragten auf die Kategorie Sonstiges zurückgegriffen.

Schluss verleiten darf, dass die ethnisch-kulturelle Herkunft als erklärende Variable für die Ausbildung von Geschichtsbezügen irrelevant wäre.

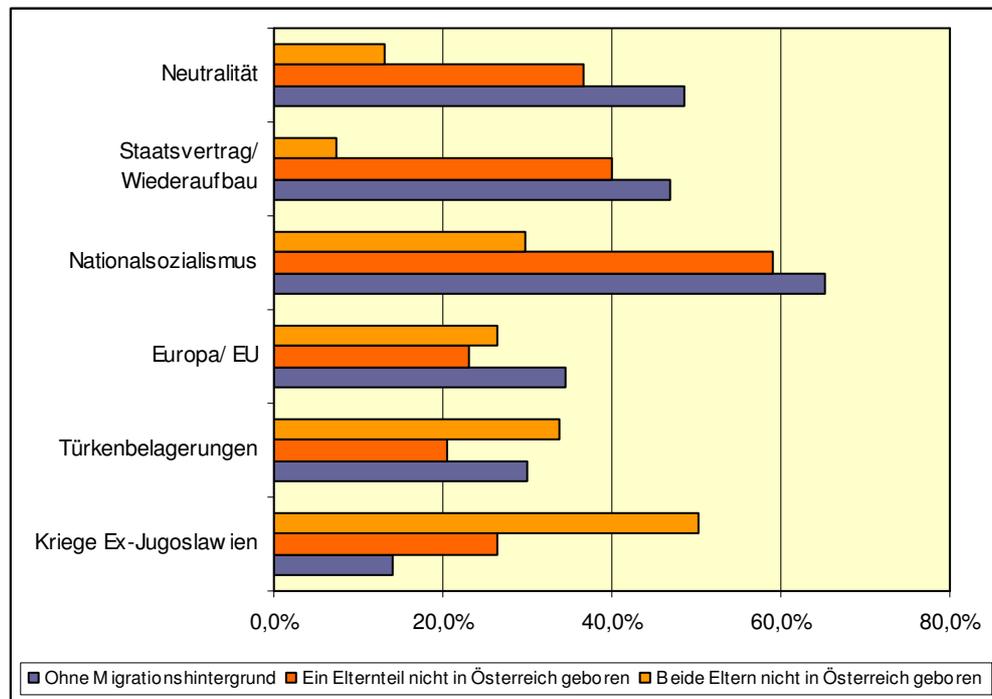
Einzelne Kategorien unterscheiden sich in ihrer Bedeutung als Wissensquellen für die verschiedenen historischen Themen und Ereignisse kaum, andere variieren themenabhängig stark. *Erzählungen älterer Familienangehöriger* werden bei fünf der sechs Themen im Durchschnitt von rund einem Drittel als Wissensquelle genannt. Ein Ausreißer ist hier einzig der Bereich *Nationalsozialismus*, wo der Familie als Vermittlerin eine weitaus größere Bedeutung zukommt. Der Nationalsozialismus ist von allen untersuchten Schwerpunkten generell jenes Thema, wo die Informationsdichte am größten ist und die Vermittlungstätigkeit und Vermittlungsintensität der verschiedenen Instanzen besonders umfangreich ist und/oder besonders gut wahrgenommen wird. Vor allem die Kategorien *Gedenkstätten/ Museen* sowie *Bücher/ Zeitungen/ Zeitschriften* erreichen in diesem Bereich Nennhäufigkeiten, die deutlich über dem Durchschnitt liegen. Aber auch in den *Gesprächen mit Gleichaltrigen* ist der Nationalsozialismus jenes geschichtliche Thema, das am häufigsten diskutiert wird. Eine vergleichsweise wichtige Rolle spielt die Diskussion mit FreundInnen noch bei den beiden (tagespolitisch) aktuellsten Schwerpunkten: *Europa und die Europäische Union* und die *Kriege im früheren Jugoslawien*. Beim Thema *Europa und Europäische Union* erreicht auch die Kategorie *Fernsehen/Radio/Internet* ihren höchsten Anteil als Informations- und Wissensquelle für die Jugendlichen. Die *Kriege im früheren Jugoslawien* sind jenes Thema, wo die Schule ihre dominante Rolle als Wissensvermittlerin verliert. Die jüngste europäische Geschichte ist – so die These – noch kein fixer Bestandteil des Geschichteunterrichts, hat noch nicht Eingang in die Geschichtsbücher gefunden und wird eher exemplarisch denn systematisch bearbeitet;<sup>47</sup> vermutlich sogar eher in Fächern wie Deutsch (in Diskussionen) oder Geographie (und Wirtschaftskunde) in Zusammenhang mit Flucht und Migration aus dem ehemaligen Jugoslawien. Eindeutig eine Domäne der Schule sind die *Türkenbelagerungen Wiens* als klassisches historisches Themenfeld. Ebenso wichtig ist die Schule für die Wissensweitergabe im Bereich der österreichischen Nachkriegsgeschichte (*Neutralität; Staatsvertrag/Wiederaufbau*). Geht man davon aus, dass mit Gleichaltrigen und FreundInnen hauptsächlich emotional besetzte Themen besprochen werden, scheinen Neutralität und Staatsvertrag keine großen Gefühle bei den Jugendlichen hervorzurufen.

---

<sup>47</sup> Explizit werden die Kriege im früheren Jugoslawien auch in den Lehrplänen für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung nicht erwähnt, implizit ließen sie sich jedoch ohne weiteres in die vorgegebenen Rahmenthemen integrieren.

Eine Analyse der verschiedenen Wissensquellen nach Migrationshintergrund bestätigt die Hypothese, dass in migrantischen Familien andere Geschichtsbilder tradiert werden als in Familien ohne Migrationshintergrund bzw. geschichtliche Themen und Ereignisse mit einem speziellen Österreichbezug eine geringere Rolle in den familieninternen Narrativen spielen. Während rund zwei Drittel der autochthonen ÖsterreicherInnen darauf verweisen, dass *Erzählungen von Familienangehörigen* über den Nationalsozialismus eine Informationsquelle für sie darstellen, trifft dies bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur zu rund einem Drittel zu. Ähnlich groß sind die Unterschiede in Bezug auf die *österreichische Neutralität* bzw. den Themenbereich Staatsvertrag und Wiederaufbau. Keine bzw. nur geringe Unterschiede bestehen in Bezug auf die Türkenbelagerungen Wiens sowie Europa und Europäische Union. Konträr zu den Themenbereichen mit speziellem Österreichbezug spielen Erzählungen von Familienangehörigen zu den Kriegen im früheren Jugoslawien in migrantischen Familien eine bedeutendere Rolle als in österreichischen, wobei migrantische Familien in diesem Zusammenhang speziell Familien meint, von denen zumindest ein Elternteil aus dem früheren Jugoslawien zugewandert ist. Für 84% der Jugendlichen, die selbst im früheren Jugoslawien auf die Welt gekommen sind, sowie für jeweils rund 86% jener, deren Vater und/oder Mutter aus dem Gebiet stammen, sind *Erzählungen von Familienangehörigen* eine Informationsressource. Auch die zweite quasi informelle Wissensquelle – die *Gespräche mit Gleichaltrigen* – wird von SchülerInnen mit ex-jugoslawischer Herkunft deutlich häufiger genutzt. In Bezug auf die Kriege in Ex-Jugoslawien wurde aus den Angaben in der Kategorie „Sonstige Wissensquellen“ eine zusätzliche Variable „Eigene Betroffenheit“ gebildet. Obwohl 96 Jugendliche (7,2% der Stichprobe) bzw. deren Familien aus dem früheren Jugoslawien flüchten mussten bzw. vertrieben wurden, nennen nur 11 davon die „Eigene Betroffenheit“ als Wissensquelle in diesem thematischen Bereich. Die eigene subjektive Erfahrung bzw. Erfahrungen in der Familie werden scheinbar nicht in derselben Form als Wissens- oder Informationsquelle anerkannt wie die gesellschaftlich anerkannten (quasi objektiven) Instanzen Schule oder Medien.

**Diagramm 7: Die Bedeutung der Familie als Wissensquelle nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten)**



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332

Noch deutlicher werden die Unterschiede in der Bedeutung der Familie als Informationsquelle für geschichtliche Themen, wenn in der Analyse berücksichtigt wird, ob beide Elternteile zugewandert sind, oder zumindest ein Elternteil autochthone/r Österreicher/in ist bzw. in Österreich geboren ist. Jugendliche, die in gemischtnationalen Familien aufgewachsen sind, messen den *Erzählungen von Familienangehörigen* zu den Themen mit speziellem Österreichbezug (Neutralität, Staatsvertrag/Wiederaufbau und Nationalsozialismus) fast dieselbe Bedeutung bei, wie SchülerInnen aus autochthon österreichischen Familien. Umso deutlicher ist der Abstand zu den Antworten jener Befragten deren beide Elternteile über Migrationserfahrung verfügen.

### 4.3 Wiener/in, Österreicher/in, Europäer/in – über die Zugehörigkeitsgefühle junger Erwachsener

Im Abschnitt zum theoretischen Bezugsrahmen wurden Identitätskonzepte bereits ausführlich behandelt. Multiple und hybride Identitäten wurden als wegweisende Bezugspunkte für unsere empirische Studie identifiziert und vorgestellt, essentialistischen und statischen Vorstellungen von Identität eine Absage erteilt. Territoriale Identitäten sind ein wichtiger Baustein von Ich-Identitäten aber auch kollektiven Identitätskonstruktionen.

Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass sich Individuen mit jenen territorialen Einheiten besonders identifizieren, die für ihre alltäglichen Interaktionen relevant sind (vgl. z.B. Jamieson et al., 2005). Diese räumlich definierten Bezugseinheiten können unterschiedlich groß sein, reichen je nach Situation von der direkt umgebenden Nachbarschaft über Regionen und Staaten bis hin zu supranationalen Großräumen wie der Europäischen Union. Diese verschiedenen Ebenen der territorialen Identität können „immer wieder neu aktiviert werden“ (Österreichisches Institut für Jugendforschung 2003, S. 6), und sich gegenseitig überlagern, in Konkurrenz zueinander treten oder sich gegenseitig ablösen (ebd.). Im Zusammenhang mit der Europäischen Integration und vergangenen sowie potenziellen Erweiterungen der Europäischen Union gewinnt vor allem die Frage nach einer – wie auch immer definierten – europäischen Identität zunehmend an Bedeutung. Inwiefern nationalstaatliche Identitäten durch eine europäische überlagert, ergänzt oder gar abgelöst werden können, wird nicht nur von PolitikerInnen oder der Medienwelt intensiv diskutiert sondern findet sich auch im wissenschaftlichen Diskurs wieder.

In ihrer Beschäftigung mit Fragen einer europäischen Identität definieren z.B. Herrmann und Brewer drei mögliche Konzepte zur Erklärung, wie multiple Gruppenidentitäten miteinander in Beziehung stehen, die auch für die vorliegende Arbeit von Interesse ist (vgl. Hermann/Brewer 2004).

- Das Konzept der *Nested Identities*: Dieses Modell kann am besten mit der Russischen Matroschka Puppe versinnbildlicht werden. Jedes Mitglied einer kleineren Gruppe ist gleichzeitig Mitglied in einer größeren Gruppe (z.B. regionale Identität ist subsumiert in einer nationalen Identität, diese wiederum in einer europäischen Identität).
- Beim Konzept der *Cross-cutting Identities* wird davon ausgegangen, dass einige Mitglieder einer Gruppe – aber nicht alle – gleichzeitig auch Mitglieder einer anderen Gruppe sind (z.B. berufliche Identitäten *cross-cut* religiöse Identitäten).
- Im dritten Konzept der *Separate Identities* überlappen sich die verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten einer Person nicht (z.B. berufliches Leben und privates Leben). Die Zahl der Menschen, die

andere Identitäten über die Gruppe hinaus gemeinsam haben, ist so gering, dass nicht von *Cross-cutting Identities* gesprochen werden kann.

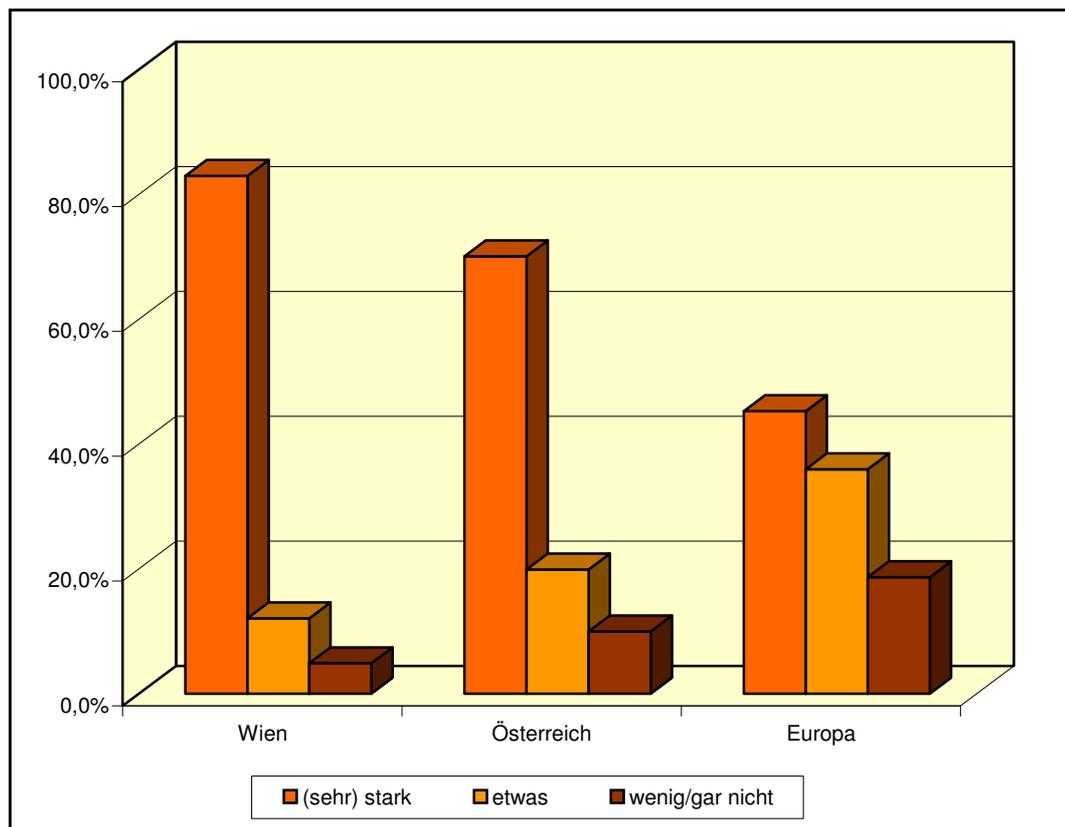
Als einen vierten Weg, die Beziehung zwischen einer europäischen und anderen territorialen Identitäten zu konzeptionalisieren, spricht Risse vom „*marble cake model of multiple identities*“ (2004, S. 251). Diesem Konzept zu Folge können die verschiedenen Identitätskomponenten nicht fein säuberlich voneinander getrennt werden, wie es die Modelle von Nested Identities und Cross-Cutting Identities nahe legen. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass sich die verschiedenen Identitätskomponenten gegenseitig beeinflussen „*mesh and blend into each other*“ (ebd.).

Wir haben in der empirischen Erhebung versucht, uns den Zugehörigkeitsgefühlen bzw. territorialen Identitäten der Jugendlichen mittels vierer Fragen im Erhebungsinstrument anzunähern (vgl. Fragebogen im Anhang).

1. Frage 13: *Wie sehr fühlen Sie sich innerlich mit den folgenden Ländern bzw. Regionen verbunden?*  
(Wien/Niederösterreich/Burgenland, Österreich, Europa, sowie die offen gehaltene Kategorie „ein anderes Land, das für Sie wichtig ist“.)
2. Frage 14: *Wie wichtig sind Ihnen folgende Dinge?* (Relevante Antwortkategorien für den Bereich territoriale Identitäten: Ihr Geburtsort, Wiener/in/Niederösterreicher/in/Burgenländer/in zu sein, Österreicher/in zu sein, Bürger/in der Europäischen Union zu sein)
3. Frage 7: *Unabhängig von der Staatsbürgerschaft, fühlen Sie sich als....* (Antwortkategorien siehe Fragebogen)
4. Frage 10: *In welchem Land möchten Sie leben, wenn Sie 30 Jahre alt sind?* (Offene Frage mit nachträglicher Kategorisierung)

Die Antworten auf die Frage nach der inneren Verbundenheit, die mittels einer fünfteiligen Skala (von *sehr stark* bis *gar nicht*) gemessen wurde, zeigen ein klares Bild. Die Verbundenheit nimmt mit der Größe der territorialen Einheit ab und mit räumlicher Nähe zu. Die Verbundenheit zu Wien als unmittelbarem Lebensumfeld ist am größten, gefolgt von Österreich. Mit deutlichem Abstand am geringsten verbunden fühlen sich die Jugendlichen mit Europa. Diese Ergebnisse korrespondieren sowohl mit den direkt vergleichbaren aus der bereits erwähnten Studie „Jugend und Europa“ als auch mit Ergebnissen aus Eurobarometer Umfragen unter der Gesamtbevölkerung.

**Diagramm 8: Verbundenheit mit Region, Nation und Europa** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332

Die regionale Identität ist in unserem Sample mit über 80% starker bzw. sehr starker Verbundenheit noch höher als in der „Jugend-und-Europa-Studie“ mit rund 70%. Die Stärke der nationalen Identität ist in beiden Studien in etwa gleich groß; die Verbundenheit mit Europa ist unter dem Wiener Sample der „Jugend-und Europa-Studie“ mit rund 59% deutlich stärker ausgeprägt als in unserem Sample mit rund 45%. Groß ist in unserer Stichprobe hingegen der Anteil jener, die sich nicht festlegen wollen oder können (mehr als ein Drittel) und ihre potenzielle europäische Identität mit „etwas“ beschreiben. Wenn man die Entwicklung einer europäischen Identität als positiven und wünschenswerten Wert postuliert, kann formuliert werden, dass unter ihnen ein zumindest ausbaufähiges Potenzial an europäischer Identität besteht. Verglichen mit anderen europäischen Erhebungsorten der „Jugend-und-Europa-Studie“ liegt der Anteil der jungen Erwachsenen in unserer Stichprobe, die über ein europäisches Identitätsgefühl verfügen im unteren Mittelfeld; deutlich vor Städten wie Bilbao, Edinburgh, Manchester oder Madrid, jedoch auch mit

beträchtlichem Abstand hinter den deutschen Städten Bielefeld und Chemnitz oder Prag und Bratislava.

In den Eurobarometer Erhebungen wird seit 1992 regelmäßig nach der Beschreibung der Gefühle hinsichtlich einer europäischen und nationalen Identität gefragt.<sup>48</sup> Mit Ausnahme der Jahre 1996, 1997, und 1999 entfielen die häufigsten Antworten immer auf die Kategorie „eigene Nationalität und europäisch“ (vgl. Tabelle 11). Ausschließlich als Europäer/in fühlt sich nur ein sehr geringer Anteil der UnionsbürgerInnen, wobei auffallend ist, dass sich der Prozentsatz jener im Laufe der letzten 10 bis 15 Jahre noch verringert hat. Diesbezügliche Länderunterschiede sind mit Ausnahme von Luxemburg gering. In Luxemburg fühlten sich bei den beiden letzten Eurobarometer-Umfragen (EB 61, EB 62) 18% bzw. 17% als EuropäerInnen. In Österreich überwiegen bei den beiden letzten Eurobarometer Befragungen die nationalen Identitätsgefühle deutlich. Im EB 61 gaben die Hälfte der Befragten an, sich ausschließlich als ÖsterreicherInnen zu sehen (EB 62: 48%), 36% entschieden sich für die Kombination der nationalen mit einer europäischen Identität (EB 62: 42%), für rund sieben Prozent kommt die europäische vor der nationalen Identität (EB 62: 4%) und nur vier Prozent (EB 62: 3%) definieren sich ausschließlich als EuropäerInnen.

---

<sup>48</sup> Die Standardfrage seit 1994 lautet: „In der nahen Zukunft sehen Sie sich da ... nur als XX (jeweilige Nationalität), nur als XX (jeweilige Nationalität) und Europäer/in, als Europäer/in und XX (jeweilige Nationalität, nur als Europäerin. In den beiden Eurobarometer-Umfragen 54 und 65 wurde auch die Verbundenheit mit der Stadt/dem Dorf und der Region der jeweiligen Befragten erhoben. 1992 war die Fragestellung noch eine andere. Gefragt wurde zum einen, ob nationale Identitätsgefühle durch die Integration in der Europäischen Union durch eine europäische Identität ersetzt werden würden, oder ob zum anderen, die nationale und eine europäische Identität nebeneinander bestehen können. Fast zwei Drittel glaubten damals daran, dass dies möglich ist.“

**Tabelle 11: Europäische und nationale Identität laut Eurobarometer-Umfragen**

Europäische und nationale Identität – Trends: 1994 – 2005; in Prozent*									
	EB 42 1994	EB 44 1995	EB 46 1996	EB 47 1997	EB 52 1999	EB 54 2001	EB 57 2002	EB 61 2004	EB 62 2005
Nur eigene Nationalität	33	40	46	45	45	38	38	41	41
Eigene Nationalität und europäisch	46	46	40	40	42	49	48	46	47
Europäisch und eigene Nationalität	10	6	6	6	6	7	7	6	7
Nur Europäisch	7	5	5	5	4	4	4	4	3

Quellen: Eurobarometer Umfragen; EB 42-62;

\*Die fehlenden Werte auf 100% entfallen auf die Kategorie „weiß nicht“, die in bei der Präsentation der Ergebnisse in den Eurobarometer Berichten in der Regel nicht gesondert ausgewiesen wird. Alle Eurobarometer-Umfragen seit 1974 sind online abrufbar:

[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm)

Die Annahme, dass sich eine starke nationale Identität nicht mit einer europäischen Identität vereinbaren ließe, wird durch unsere Daten nicht bestätigt. Mehr als die Hälfte der Befragten die sich sehr stark mit Österreich verbunden fühlen, identifiziert sich auch sehr stark mit Europa. Dieses Ergebnis wird auch durch die Jugend-und-Europa-Studie bestätigt, für die Daniel Fuß feststellt: „Nation und Europa fungieren [...] als einander ergänzende Quellen persönlicher Identifikation. Von einem Konkurrenzverhältnis oder einer Verdrängung der nationalen Identität durch Europa kann deshalb nicht die Rede sein“ (Fuß ohne Jahr, S. 5).

Aus den Eurobarometer Umfragen geht deutlich hervor, dass die soziodemographischen Merkmale Alter und Bildungsstand einen wesentlichen Effekt auf die Ausbildung einer europäischen Identität haben. Je älter die Befragten sind, desto eher fühlen sie sich ausschließlich als BürgerInnen ihres Landes. Je jünger sie sind, desto eher empfinden sie die Idee einer parallelen nationalen und europäischen Identität als möglich. Ebenso neigen Befragte mit einem höheren Bildungsstand und Studierende dazu, sich in Zukunft auch als EuropäerInnen zu sehen (vgl. z.B. EB 62).

Im Kontext unserer Untersuchung ist von besonderem Interesse inwiefern sich die Variable Migrationshintergrund auf die Ausbildung lokaler, nationaler und europäischer Identitäten auswirkt. Die Ergebnisse zeigen, dass Österreich als Nation für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund von deutlich geringerer Bedeutung ist, als für autochthone ÖsterreicherInnen. Mehr als die Hälfte der SchülerInnen ohne

Migrationshintergrund fühlen sich *sehr stark* mit Österreich verbunden, dasselbe gilt nur für 15,5% der Befragten mit Migrationshintergrund. Gering sind demgegenüber die Unterschiede im Hinblick auf die Verbundenheit mit der unmittelbaren Umgebung und einer potenziellen europäischen Identität (vgl. Tabelle 12).

**Tabelle 12: Verbundenheit mit Region, Nation und Europa nach Migrationshintergrund** (in Prozent der Befragten)

		Sehr stark/stark	Etwas	Wenig/gar nicht
Wien	Migrationshintergrund	81,9	12,4	5,7
	kein			
Österreich	Migrationshintergrund	84,0	12,0	4,0
	kein	55,5	29,3	15,2
Europa	Migrationshintergrund	82,9	11,8	5,3
	Migrationshintergrund	46,9	36,6	16,5
	kein			
	Migrationshintergrund	43,9	35,4	20,7

Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N (Wien)=1.321, N(Österreich)=1.301, N(Europa)=1.289.

Deutlich stärker ist die Verbundenheit mit Österreich wenn nicht beide Elternteile im Ausland geboren sind, sondern zumindest ein Elternteil Österreicher/in ist. Der Anteil derer aus dieser Gruppe, die sich Österreich sehr stark bzw. stark verbunden fühlen liegt bei 69% und damit zwischen den beiden Werten der Vergleichsgruppen Migrationshintergrund / kein Migrationshintergrund. Der Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft scheint sich zumindest tendenziell auf die territorialen Zugehörigkeitsgefühle der Jugendlichen auszuwirken, zumindest was die nationale Identität betrifft. Rund 44% der Befragten, die seit Geburt österreichische StaatsbürgerInnen sind, fühlen sich *sehr stark* mit Österreich verbunden, dasselbe gilt nur mehr für 13,2% jener, die die Staatsbürgerschaft im Laufe ihres Lebens erworben haben. Am geringsten mit Österreich verbunden fühlen sich jene, die eine andere als die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Dieses Ergebnis ist nicht nur von wissenschaftlichem Interesse, sondern ist auch ein Indiz dafür, dass die österreichische Integrationspolitik in einem wesentlichen Punkt irrt. Die Verleihung der Staatsbürgerschaft wird in Österreich als Endpunkt einer erfolgreichen Integration interpretiert. Unsere diesbezüglichen Resultate können jedoch in die Richtung interpretiert werden, dass der möglichst frühe Erwerb der Staatsbürgerschaft Integration befördert. Die Staatsbürgerschaft des Landes zu besitzen in dem man lebt, und das in vielen Fällen ja auch Geburtsland ist, verstärkt die Identifikation mit dem

Aufenthaltsland, und begünstigt damit neben der strukturellen Integration auch die soziale Integration.

Eine Analyse nach den Geburtsländern der Befragten bzw. deren Eltern zeigt keinen einheitlichen Befund, aber interessante Einzelergebnisse. So ist die Verbundenheit mit Europa unter jenen Befragten, die in Österreich geboren sind bzw. und/oder ebenfalls in Österreich geborene Eltern haben geringer ausgeprägt als unter den SchülerInnen, die im früheren Jugoslawien, der Türkei oder ostmitteleuropäischen Staaten geboren sind.<sup>49</sup> Ein Beispiel: Jede/r fünfte Befragte, die in Ex-Jugoslawien bzw. der Türkei auf die Welt gekommen sind fühlen sich *sehr stark* mit Europa verbunden, dasselbe gilt nur für jede/n zehnte/n in Österreich geborene/n Schüler/in.

Neben der Verbundenheit mit Wien, Österreich und Europa wurde noch nach einem weiteren Land gefragt, mit dem eine potenzielle Verbundenheit besteht. Rund zwei Drittel der Befragten haben ein solches Land angegeben. Am häufigsten genannt wurden Länder aus den ehemaligen EU-15, wobei die klassischen Urlaubsländer, allen voran Italien eine große Nennhäufigkeit aufweisen. Außereuropäische Länder wurden mit 23,6% am zweithäufigsten angegeben. Danach folgen die traditionellen Herkunftsländer der ArbeitsmigrantInnen in Österreich – das frühere Jugoslawien und die Türkei mit 22,7% bzw. 13,7%. Eine Analyse nach Migrationshintergrund bestätigt die These, dass die klassischen Herkunftsländer der Arbeitsmigration vor allem für SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Bedeutung sind: eine Verbundenheit mit dem früheren Jugoslawien besteht bei 34,3%, eine türkische Identität bei 20,3%. Spitzt man die Analyse auf die Geburtsländer der Befragten (und derer Eltern) zu, tritt die Verbundenheit ganz deutlich zu Tage. Jeweils 97% der Befragten, die selbst im früheren Jugoslawien bzw. in der Türkei geboren sind, fühlen sich ihrem Herkunftsland verbunden. Ähnliche Werte ergeben sich, verwendet man die Kategorien Geburtsland der Mutter bzw. des Vaters.

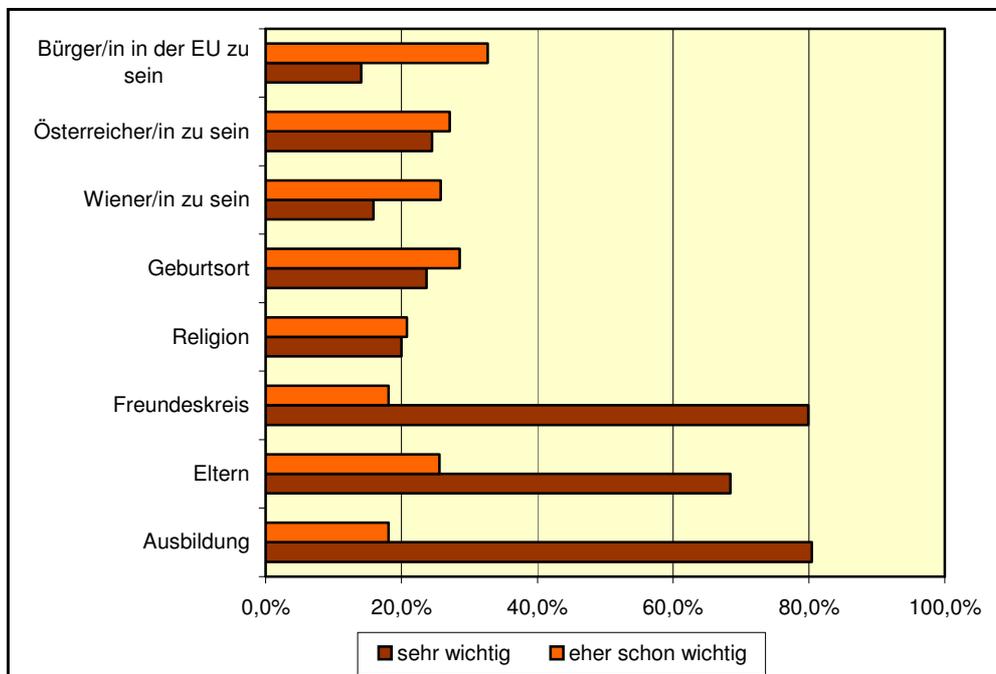
Um ein umfassenderes Bild von der Verbundenheit der Jugendlichen mit Region, Nation und Europa zu erhalten, haben wir uns nicht ausschließlich auf diese eine Frage beschränkt, sondern weitere diesbezügliche Fragen in das Erhebungsinstrument aufgenommen. Wie bei der „Jugend-und-Europa-Studie“ haben auch wir nach der Bedeutung bestimmter Items im Leben

---

<sup>49</sup> Die Ergebnisse müssen jedoch sehr vorsichtig interpretiert werden, da manche Geburtslandkategorien relativ geringe Fallbesetzungen aufweisen.

der Jugendlichen gefragt.<sup>50</sup> Neben dem Stellenwert der eigenen Ausbildung, des Verhältnisses zu den Eltern, des Freundeskreises und der Religion, stand die Frage nach potenziellen territorialen Identitäten im Zentrum. Abgefragt wurde die Bedeutung des Geburtsortes, WienerIn/NiederösterreicherIn/BurgenländerIn zu sein, Österreicher/in und Bürger/in der Europäischen Union zu sein.

**Diagramm 9: Werte und ihre Bedeutung für Jugendliche** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332

Diagramm 9 zeigt die relativ geringe Bedeutung die den territorialen Verbundenheiten vergleichsweise zukommt. Die eigene Ausbildung, der Freundeskreis und das Verhältnis zu den Eltern sind den Befragten weitaus wichtiger. Verglichen mit der dezidierten Frage nach der Verbundenheit mit Region, Nation und Europa sind die Anteilswerte bei dieser Fragestellung gering. Mehr als 80% haben angegeben sich mit Wien *sehr stark* bzw. *stark* verbunden zu fühlen, gerade jede/r Vierte gibt an, dass es *sehr wichtig* oder *eher schon wichtig* für ihn/sie sei, Wiener/in bzw. Niederösterreicher/in oder Burgenländer/in zu sein. Die relativ größte Bedeutung wird dem eigenen Geburtsort und anders als bei der vorhergegangenen Frage

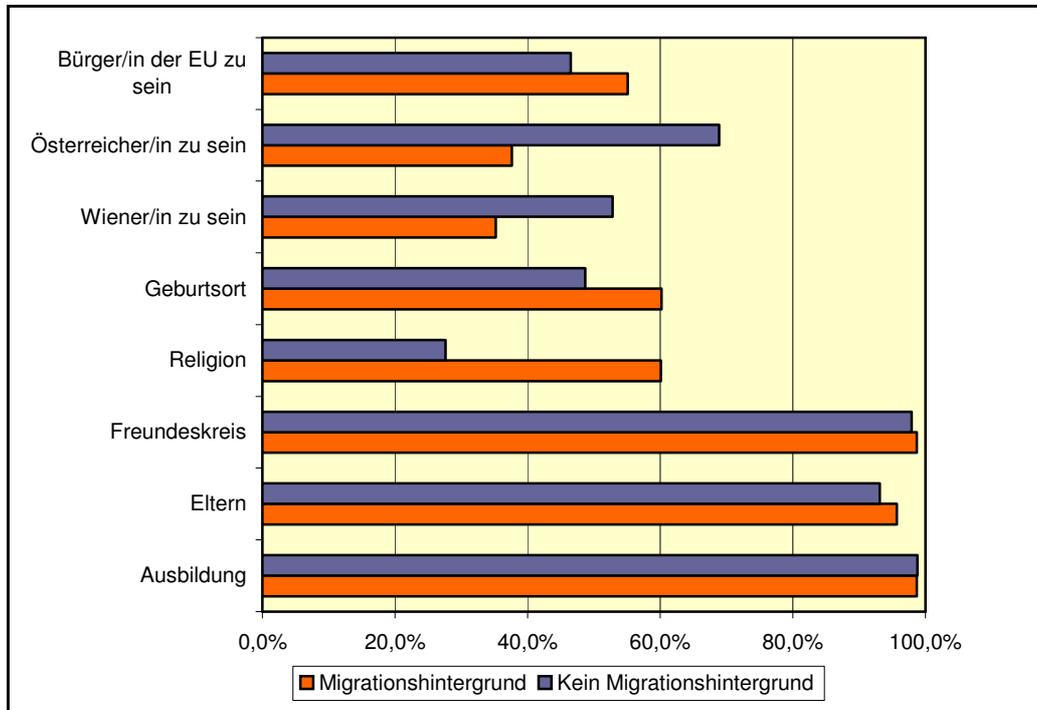
<sup>50</sup> Frage 14 in unserem Fragebogen (siehe Anhang). Die Fragestellung in der „Jugend-und-Europa-Studie“ war eine etwas andere: „Für wie wichtig schätzen Sie die folgenden Dinge für Ihre Persönlichkeit ein, also dafür, wie Sie sich selbst sehen und fühlen?“

Österreich beigemessen, wobei der Geburtsort für SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine wichtigere Rolle spielt als für autochthone ÖsterreicherInnen. Noch deutlicher sind die Unterschiede bezogen auf einzelne Geburtsländer. Für drei Viertel der Befragten, die im früheren Jugoslawien geboren sind, ist der Geburtsort *sehr wichtig* (50,7%) bzw. *eher schon wichtig* (26,0%). Ähnlich hoch ist die Bedeutung des Geburtsortes unter SchülerInnen, die in der Türkei auf die Welt gekommen sind. 45,1% geben an, dass ihr Geburtsort *sehr wichtig* für sie ist, für 27,5% ist er *eher schon wichtig*. Die Bedeutung des Geburtsortes differiert auch danach, ob die Jugendlichen aus gemischtnationalen bzw. gemischtkulturellen Familien stammen, in denen zumindest ein Elternteil in Österreich geboren wurde oder ob beide Elternteile zugewandert sind. Fast zwei Drittel aus der zweiten Gruppe messen dem Geburtsort eine sehr wichtige bzw. wichtige Bedeutung bei, während dies nur auf 43,3% der Befragten aus der ersten Gruppe zutrifft.

Generell sind die Unterschiede nach Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei der vorangegangenen Frage (vgl. Diagramm 10). Für mehr als die Hälfte der Befragten ohne Migrationshintergrund ist die regionale Zugehörigkeit *sehr wichtig* bzw. *eher schon wichtig*. Unter der Vergleichsgruppe trifft dies nur auf rund 35% zu. Noch deutlicher ist der Unterschied bei der Frage nach der nationalen Identität: Österreicher/in zu sein ist für jede/n zehnte/n Befragten mit Migrationshintergrund *sehr wichtig*, aber für fast jede/n Vierte/n Schüler/in ohne Migrationshintergrund. Addiert man die Antwortmöglichkeiten sehr wichtig und eher schon wichtig liegt die Differenz bei insgesamt rund 30 Prozentpunkten (37,6% gegenüber 68,9%). Für rund 29% der Befragten mit Migrationshintergrund ist es *gar nicht wichtig* Österreicher/in zu sein. Wichtiger ist für diese Gruppe die europäische Dimension; deutlich mehr als die Hälfte (rund 55%) bezeichnen es als *sehr wichtig* bzw. *eher schon wichtig*, Bürger/in der Europäischen Union zu sein. Unter den autochthonen ÖsterreicherInnen liegt der entsprechende Wert bei 46,5%. Europäer/in zu sein ist für jene Jugendlichen besonders wichtig, von denen beide Elternteile zugewandert sind.

Abgesehen von territorialen Zugehörigkeiten und generell betrifft der größte Unterschied nach Migrationshintergrund die Bedeutung der Religion im Leben der Jugendlichen. Für 60,1% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist die Religion sehr wichtig bzw. eher schon wichtig; für autochthone ÖsterreicherInnen trifft dies nur auf 27,6% zu.

**Diagramm 10: Werte und ihre Bedeutung nach Migrationshintergrund**  
(in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N= 1.332.

Von Bedeutung erweist sich auch bei der Auswertung dieser Frage die Staatsbürgerschaft. Von jenen SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die bereits als österreichische StaatsbürgerInnen auf die Welt gekommen sind, geben rund 44% an, dass es *sehr wichtig* oder *eher schon wichtig* für sie sei, Österreicher/in zu sein; für jene, die nicht die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, gilt dies nur zu rund 20%. Demgegenüber ist es für rund 45% *gar nicht wichtig* Österreicher/in zu sein. Ein konträreres Bild zeigt sich im Hinblick auf die Bedeutung Bürger/in der Europäischen Union zu sein. Für mehr als 60% jener, die eine andere als die österreichische Staatsbürgerschaft innehaben, ist dies *sehr wichtig* bzw. *eher schon wichtig*. Der Anteil jener, die seit Geburt österreichische StaatsbürgerInnen sind und für die es von Bedeutung ist, Bürger/in der EU zu sein, liegt um 14 Prozentpunkte darunter.

Fragen der Zugehörigkeit und Identität wurden im Erhebungsinstrument mit zwei weiteren Fragen angesprochen. *In welchem Land möchten Sie leben, wenn Sie 30 Jahre alt sind?*<sup>51</sup> Die Frage wurde als offene Frage gestellt,

<sup>51</sup> In der „Jugend- und Europa-Studie“ wurde eine ähnliche – allerdings geschlossene – Frage gestellt. Als Antwortkategorien wurde das eigene Bundesland, ein anderes österreichisches Bundesland, ein anderes europäisches Land und „außerhalb Europas“

mit der Zusatzmöglichkeit *weiß nicht* anzugeben und zielt u.a. darauf, potenzielle „Rückkehrabsichten“ unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins Herkunftsland (der Eltern) zu erkunden. Die Antworten wurden zu acht Kategorien zusammengefasst.<sup>52</sup> Rund 70% der Befragten haben ein Land (in manchen Fällen auch nur einen Kontinent) bzw. mehrere potenzielle zukünftige Lebensstandorte angegeben. Davon wollen fast die Hälfte (46,4%) auch ihre mittelbare Zukunft in Österreich verbringen, rund 13% können sich ein Leben in Österreich aber auch in einem anderen Land vorstellen, 15 Prozent denken daran, in ein anderes Land der Europäischen Union (EU-15) zu ziehen. Und ein hoher Prozentsatz von 16,4% wünscht sich ein außereuropäisches Land als künftigen Lebensmittelpunkt, wobei hier zum einen die klassischen Einwanderungsländer (USA, Kanada, Australien) dominieren, zum anderen Gebiete, die als „Sehnsuchtsorte“ bezeichnet werden können eine hohe Nennhäufigkeit aufweisen (Kalifornien, Hawaii, Karibik, Florida). Nachfolgestaaten des früheren Jugoslawien oder die Türkei als potenzielle Wunschländer werden generell nur sehr selten genannt (rund zwei Prozent bzw. rund drei Prozent in der Gesamtgruppe).

Ein Migrationshintergrund hat bis zu einem gewissen Grad Auswirkungen auf die Zukunftsvorstellungen. Rund 55% der Befragten ohne Migrationshintergrund haben dezidiert angegeben auch in Zukunft in Österreich leben zu wollen, ist ein Migrationshintergrund vorhanden verringert sich dieser Prozentsatz auf 36,7%. Deutlich sind die Unterschiede in Bezug auf die Türkei und die Nachfolgestaaten des früheren Jugoslawien, wobei auch der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ihren Lebensmittelpunkt in diese Gebiete verlagern wollen sehr gering ist. Rund vier Prozent können sich vorstellen in Jugoslawien zu leben, rund sechs Prozent in der Türkei. Wenn man die Verteilung nach einzelnen Geburtsländern bzw. Geburtsländern der Eltern analysiert, ergibt sich eine stärkere Beziehung zwischen Herkunftsländern und Wunschwohntort mit 30 Jahren. Der Anteil jener, die dezidiert angeben, ins Geburtsland (der Eltern) ziehen zu wollen, ist jedoch auch dann noch relativ gering.

Unterschiede bestehen weiters nicht nur generell zwischen den SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch im Hinblick darauf, ob die Befragten selber bzw. beide Elternteile oder nur ein Elternteil nicht in Österreich geboren sind (vgl. Diagramm 11). Besonders

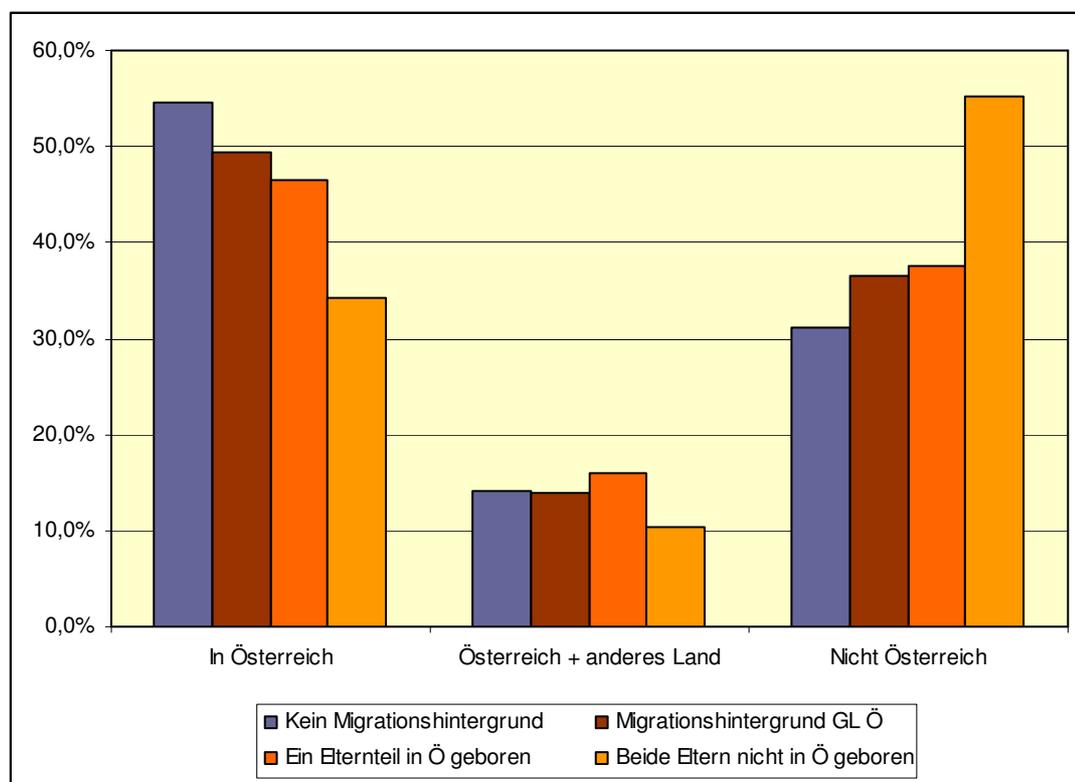
---

angeboten. Gefragt wurde nach der Wahrscheinlichkeit mit der die Befragten im Alter von 30 Jahren in den genannten Gebieten leben werden. Die fünfteilige Antwortskala reichte von „absolut unwahrscheinlich“ bis „sehr wahrscheinlich“.

<sup>52</sup> Österreich, Ex-Jugoslawien, Türkei, Österreich und ein weiteres Land, EU-15, Ost- und Ostmitteleuropa, Außereuropäische Räume und sonstige Mehrfachnennungen.

deutlich kommt dies im Anteil jener zum Ausdruck, deren beide Elternteile nicht in Österreich geboren sind, und die zu rund 55% davon ausgehen mit 30 Jahren nicht in Österreich zu leben. Ist nur ein Elternteil nicht in Österreich geboren bzw. der/die Befragte selbst bereits in Österreich zur Welt gekommen verringert sich dieser Wert auf jeweils rund 37%.

**Diagramm 11: Vorstellungen über den Lebensstandort mit 30 Jahren nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten)**

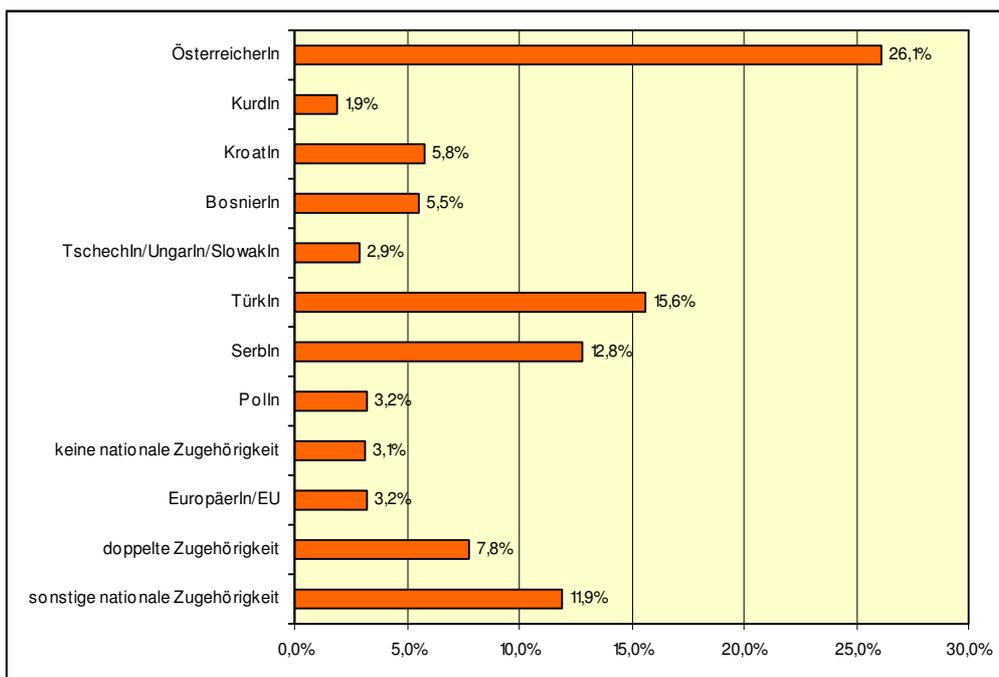


Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332

Territoriale Identitäten sind nicht notwendigerweise an die Staatsbürgerschaft geknüpft. Vor allem MigrantInnen und deren Nachkommen bilden multiple Zugehörigkeitsgefühle aus, die ihren jeweiligen Lebenssituationen entsprechen. Demzufolge wurde im Erhebungsinstrument eine Frage nach den Zugehörigkeitsgefühlen unabhängig von der Staatsbürgerschaft gestellt: *Unabhängig von der Staatsbürgerschaft, fühlen Sie sich als...* Die vorgegebenen Antwortkategorien umfassten *Österreicher/in, Kurde/Kurdin, Kroatie/Kroatin, Bosnier/Bosnierin, Tscheche/Tschechin, Türke/Türkin, Serbe/Serbin, Pole/Polin, Ungar/Ungarin, Slowake/Slowakin* sowie die Antwortmöglichkeit: *Trifft auf mich nicht zu, ich fühle mich als.....* Aus der offenen Antwortmöglichkeit wurden drei Kategorien gebildet: *kein*

*nationales Zugehörigkeitsgefühl, EuropäerIn/EU-BürgerIn und sonstige (nicht vorgegebene) nationale Zugehörigkeiten.* Von 57 Befragten (4,3% der Stichprobe) wurde mehr als eine Zugehörigkeit angegeben. Diese wurden in der Kategorie *doppelte Zugehörigkeiten* zusammengefasst. Die multiplen Identitäten sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit rund acht Prozent häufiger anzutreffen als innerhalb der Vergleichsgruppe. Erwartungsgemäß bestehen nach Migrationshintergrund zum Teil deutliche Unterschiede in Bezug auf nationale bzw. ethnische Zugehörigkeitsgefühle. Befragte ohne Migrationshintergrund fühlen sich zu 94% als ÖsterreicherInnen, unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind die Identifikationen weitaus breiter gestreut (vgl. Diagramm 12).

**Diagramm 12: Zugehörigkeitsgefühle von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (in Prozent)**



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=616.

26,1% empfinden sich selbst als ÖsterreicherInnen, wobei der entsprechende Anteil unter jenen, die bereits in Österreich geboren sind mit 38,7% deutlich höher ist. Rund 16% der Befragten mit Migrationshintergrund fühlen sich als TürkInnen, rund dreizehn Prozent einem der Nachfolgestaaten des früheren Jugoslawien verbunden. Groß ist entsprechend unserer Daten der Einfluss gemischt-nationaler/ gemischt-kultureller Familienkonstellationen auf die potenziellen Zugehörigkeitsgefühle junger Erwachsener. Unabhängig von der Staatsbürgerschaft fühlt sich rund jede/r Vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund als Österreicher/in. Unter den Befragten, von denen

zumindest ein Elternteil in Österreich zur Welt gekommen ist liegt der entsprechende Wert bei rund 70%. Signifikant seltener ist diese Identifizierung mit Österreich unter jenen SchülerInnen von denen beide Elternteile zugewandert sind mit nur dreizehn Prozent.

#### 4.4 Historisches Ereignis und erinnerte Feiertage

Zugehörigkeits- und Verbundenheitsgefühle wurden im Fragebogen noch mit zwei weiteren Fragen implizit angesprochen: Zum einen fragten wir nach der Erinnerung der SchülerInnen an ein historisches Ereignis in der jüngeren Vergangenheit, auf das sie stolz sind (vgl. Frage 29 im Fragebogen). Die Frage wurde als offene Frage gestellt, die Antworten im Nachhinein codiert. Das Ziel bestand darin, herauszufiltern, ob historische Ereignisse aus den Herkunftsländern der (Eltern) im Gedächtnis der Jugendlichen mit Migrationshintergrund genauso stark, stärker oder weniger stark verankert sind als Ereignisse, die in Österreich passiert sind, einen Österreichbezug aufweisen. Historisches Ereignis wurde dabei sehr weit interpretiert, um der Lebenswelt der SchülerInnen möglichst gerecht werden zu können. So wird z.B. auch der von einem Jugendlichen genannte 5:0 Sieg des türkischen Fußballnationalteams im WM-Qualifikationsspiel 2001 in Istanbul über das österreichische Team als historisches Ereignis gewertet.

Generell war diese Frage scheinbar eine der schwierigsten für die SchülerInnen. Nur 23% gaben an, dass sie sich an ein geschichtliches Ereignis erinnern können, mehr als  $\frac{3}{4}$  verneinten dies (1.028). Aus den 304 Antworten wurden vier Kategorien gebildet: Ereignisse, die Österreich betreffen; Ereignisse, die ein Herkunftsland betreffen, Ereignisse, die sich speziell auf Europa beziehen und internationale Ereignisse. Um einen Eindruck der Antworten zu vermitteln bzw. derer Zuordnung zu den einzelnen Kategorien im Folgenden einige Antwortbeispiele.

##### Beispiele für „Ereignisse“, die Österreich betreffen:

Staatsvertrag und Neutralität, EU-Beitritt Österreichs, Comeback von Hermann Maier, Kreiskys Aussage bezüglich Arbeitslosigkeit und Schulden, Meistertitel für Rapid Wien, österreichische EU-Präsidentschaft, Österreichs Hilfe in Krisengebieten in der ganzen Welt etc.

##### Beispiele für „Ereignisse, die ein „Herkunftsland“ betreffen:

Sieg der Türkei beim Song Contest 2003, Unabhängigkeit der Türkei, Trennung der Tschechoslowakei, Rückgabe Sinais an Ägypten, Rückeroberung der kroatischen Krajina 1995, Gefangenschaft von Abdullah Öcalan, Ende der Diktatur in Chile; Beitritt Polens zur EU am 1. Mai 2005 etc.

Beispiele für „Ereignisse“ mit Europabezug:

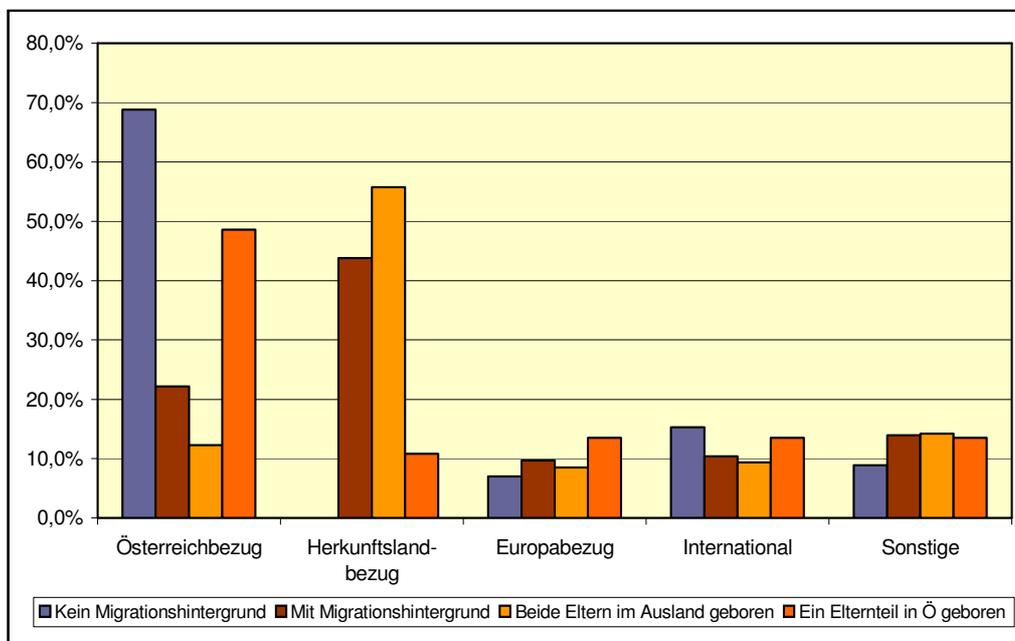
Einführung des Euro, EU-Erweiterung, Distanz europäischer Länder zur Politik Bushs, Gründung der EU etc.

Beispiele für „Internationale Ereignisse“:

Fall der Berliner Mauer, Fall des Eisernen Vorhanges, Crash in die Twin Towers, G8 Gipfel in Cancun gescheitert etc.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass historische Ereignisse aus dem Herkunftsland (der Eltern) im Gedächtnis der Jugendlichen mit Migrationshintergrund stark verankert sind (vgl. Diagramm 13). Sie werden doppelt so häufig genannt wie historische Ereignisse mit Österreichbezug, wobei sich 17 der 63 Nennungen explizit auf den Zerfall Jugoslawiens, die damit zusammenhängenden Unabhängigkeitserklärungen und die kriegerischen Auseinandersetzungen beziehen. Sind beide Eltern im Ausland geboren, erhöht sich der Anteil der herkunftslandbezogenen Antworten auf rund 56%, ist ein Elternteil in Österreich geboren verringert sich ihr Stellenwert signifikant auf rund 11%, wohingegen der Anteil der der Antworten, die sich auf Österreich beziehen deutlich (auf 48,6%) zunimmt.

**Diagramm 13: Historische Ereignisse, die Stolz hervorgerufen haben nach Migrationshintergrund** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=304.

Ein Indiz dafür, dass die Erinnerung an historische Ereignisse tatsächlich mit territorialen Zugehörigkeitsgefühlen in Beziehung stehen, liefern die Daten insofern, als Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich laut

eigenen Angaben Österreich nicht „zugehörig fühlen“ seltener historische Ereignisse mit Österreichbezug nennen (14,7%) als Ereignisse mit Herkunftslandbezug (53,2%).

So wie der Bezug auf historische Ereignisse bis zu einem gewissen Grad als Indiz für territoriale Zugehörigkeits- und Verbundenheitsgefühle interpretiert werden kann, sehen wir auch die Erinnerung an nationale (aber auch religiöse) Feiertage als Hinweis darauf. Nationalfeiertage dienen der „nationale[n] Selbstvergewisserung“ (Macho 2002, S. 46). An einem jährlichen wiederkehrenden Festtag wird ein nationales Symbol, ein Mythos gefeiert und durch die Erinnerung immer wieder aufs Neue in seiner Bedeutung bestätigt, seien es staatskonstitutive Akte, denen gedacht wird, Revolutionstage oder Unabhängigkeitstage. Wie die empirische Analyse zeigen wird, sind es z.B. für Jugendliche mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund in Bezug auf den Herkunftskontext vor allem die Unabhängigkeitstage der „neuen“ Republiken, die im Gedächtnis verankert sind.

Ausgegangen wurde von der These, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur österreichische bzw. international bekannte (nationale) Feiertage in ihrem Gedächtnis gespeichert haben, sondern auch bzw. gerade Feiertage aus den Herkunftsländer (der Eltern). Die entsprechende Frage im Erhebungsinstrument lautete: *Geburtstage sind Feiertage in der Familie. Auch Nationen feiern bestimmte Tage. Welche nationalen Feiertage kennen Sie (nicht nur österreichische)? Was wird am jeweiligen Tag gefeiert?* Die SchülerInnen waren aufgefordert zumindest drei Feiertage zu nennen.

Aus den 2.673 Antworten – im Durchschnitt also zwei Nennungen pro Befragter/m – wurden im Nachhinein neun Kategorien gebildet plus einer Kategorie „sonstige“ (vgl. Tabelle 13). Fast ebenso stark vertreten in den Antworten wie nationale Feiertage waren – obwohl in der Frage nicht enthalten – religiöse Feiertage, was sich auch in der Kategorienbildung niedergeschlagen hat; vier Kategorien beziehen sich auf diese religiösen Feiertage (christliche, islamische, orthodoxe und jüdische Feiertage bzw. Feste). Am häufigsten genannt wurde der 26. Oktober als nationaler österreichischer Feiertag. Auf ihn entfielen mehr als ein Drittel aller Antworten; rund 84% aller Befragten haben den österreichischen Nationalfeiertag angegeben.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Bei der Interpretation muss berücksichtigt werden, dass im Wortlaut der Frage, die im Erhebungsinstrument an die Frage nach den Feiertagen anschließt (Frage 31), der 26. Oktober mit dem Zusatz – österreichischer Nationalfeiertag – vorkommt.

**Tabelle 13: Feiertage im Bewusstsein der Jugendlichen**

	Absolut	In Prozent aller Antworten	In Prozent der Befragten
Nationaler österreichischer Feiertag	959	35,9	84,4
Nationale türkische Feiertage	70	2,6	6,2
Nationale Feiertage in den Nachfolgestaaten Jugoslawiens	33	1,2	2,9
Sonstige nationale Feiertage	469	17,5	41,3
Tag der Arbeit, 1. Mai	182	6,8	16,0
Christliche Feiertage/ Feste	522	19,5	46,0
Islamische Feiertage/ Feste	130	4,9	11,4
Orthodoxe Feiertage/ Feste	45	1,7	4,0
Jüdische Feiertage/ Feste	16	0,6	1,4
Sonstige	247	9,2	21,7
Gesamt	2.673	100,0	

Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien.

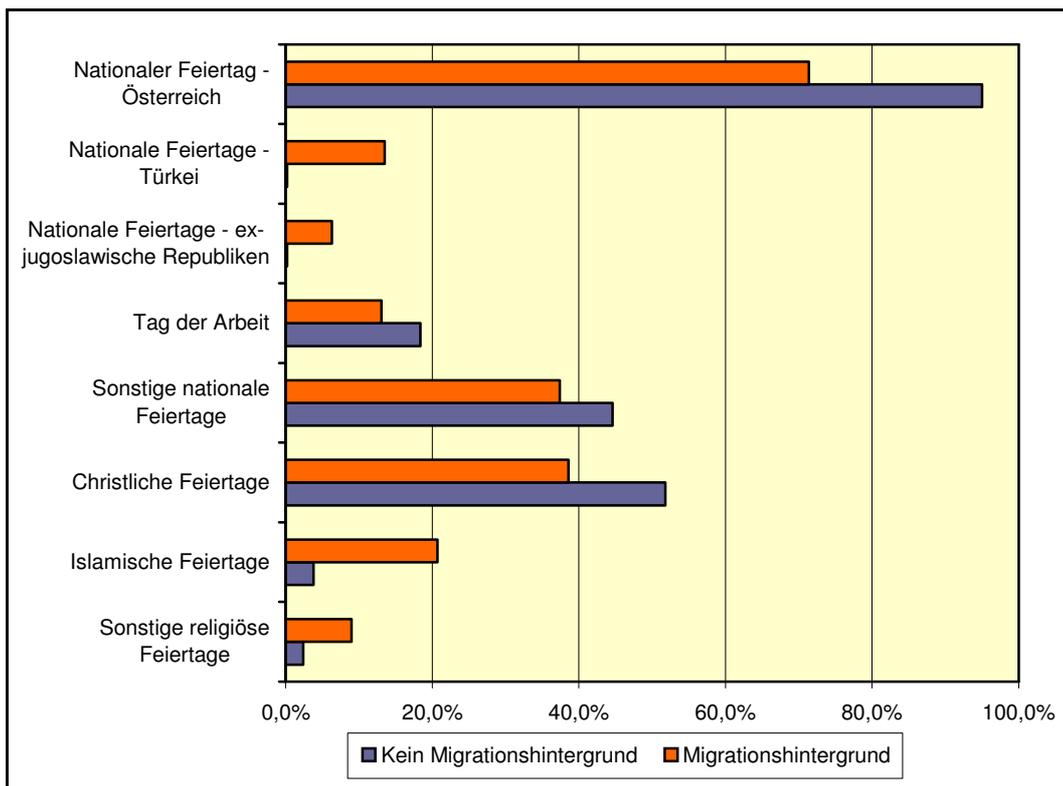
Weitere nationale Feiertage, die in einer eigenen Kategorie zusammengefasst und ausgewiesen wurden, sind türkische nationale Feiertage und jene der Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien. In Bezug auf alle anderen Staaten war entweder die Nennhäufigkeit zu gering, oder sie wurden für den Migrationskontext als nicht relevant erachtet wie der 4. Juli (*Amerikanischer Independence Day*) oder der 14. Juli (*Französischer Nationalfeiertag*); beides nationale Feiertage mit einem hohen internationalen Bekanntheitsgrad, die in der Erhebung sehr häufig genannt wurden. Der Großteil der mehr als 400 Nennungen in dieser Kategorie bezieht sich auf diese beiden Daten. Sie alle wurden in der Kategorie sonstige nationale Feiertage zusammengefasst. Mit 182 Nennungen sehr stark vertreten ist der 1. Mai. 16% aller Befragten haben den internationalen Tag der Arbeit als nationalen Feiertag genannt, was die Einführung einer eigenen Kategorie rechtfertigt. Nationale türkische Feiertage (z.B. *Ata Türk Gedenktag* am 19. Mai, der *Tag der Republik* am 29. Oktober oder der *Tag des Sieges* am 30. August) wurden von rund sechs Prozent angeführt. Obwohl die Gruppe der SchülerInnen mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund größer ist, als die Gruppe jener mit türkischer Herkunft, ist die Zahl der nationalen Feiertage der neuen jugoslawischen Republiken mit nur 33 Nennungen deutlich niedriger. Genannt wurden u.a. der *kroatische Unabhängigkeitstag* am 8. Oktober, der *bosnische Nationalfeiertag* am 25. November oder der *serbische Nationalfeiertag* am 27. April.

Rund 27% aller Antworten entfielen auf religiöse Feiertage und Feste, fast zwei Drittel aller Befragten haben zumindest ein diesbezügliches Datum

angegeben. Jede vierte Antwort bezieht sich auf ein christliches Fest und fünf Prozent bezeichnen ein islamisches Fest bzw. einen islamischen Feiertag; die häufigsten Nennungen entfielen hier auf das Zuckerfest und Ramadan. Als orthodoxe Feiertage werden vor allem das orthodoxe Weihnachts- und Osterfest genannt.

Die These wonach sich das Antwortverhalten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von jenem der autochthonen ÖsterreicherInnen unterscheidet, sie in geringerem Ausmaß österreichische Feiertage und (christliche) Feste in ihrem Gedächtnis gespeichert haben, dafür nationale und religiöse Feiertage aus dem Herkunftskontext eine Rolle spielen, lässt sich auf Grund der vorliegenden Daten bestätigen (vgl. Diagramm 14).

**Diagramm 14: Erinnernte Feiertage nach Migrationshintergrund** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.135.

Nationale türkische Feiertage und Feiertage der Nachfolgestaaten des früheren Jugoslawien werden ausschließlich von Jugendlichen mit Migrationshintergrund genannt, islamische Feste und Feiertage deutlich häufiger als von autochthonen österreichischen SchülerInnen. Demgegenüber erinnern Befragte mit Migrationshintergrund weitaus

seltener (um mehr als 20 Prozentpunkte) den österreichischen Nationalfeiertag. Dieser Unterschied vergrößert sich um weitere zehn Prozentpunkte, wenn nicht nur generell ein Migrationshintergrund vorliegt, sondern beide Elternteile im Ausland geboren sind. Interessant ist, dass – wie auch bei anderen Fragestellungen der Erhebung –, die Ergebnisse für SchülerInnen, die aus gemischt-nationalen bzw. gemischt-kulturellen Familien stammen<sup>54</sup>, mehr oder weniger den Ergebnissen der Befragten ohne Migrationshintergrund entsprechen.

Unabhängig vom Migrationshintergrund gilt analog zu den Ergebnissen bezüglich des Erinnerns von historischen Ereignissen, dass unter jenen, die sich Österreich affektiv verbunden fühlen, Nennungen des österreichischen Nationalfeiertages bzw. christlicher Feste und Feiertage häufiger vorkommen, als unter der Gruppe, die kein Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich verspürt bzw. die Verbundenheit zu Österreich nur gering ausgeprägt ist.

---

<sup>54</sup> Ein Elternteil ist in Österreich geboren.

#### 4.5 Bausteine des historischen Bewusstseins in Österreich

Ehe die einzelnen Bausteine der kollektiven österreichischen Identität bzw. deren Beurteilungen durch die Jugendlichen näher analysiert werden, gehen wir der prinzipiellen Frage nach, welches Nationsverständnis im Bewusstsein der befragten SchülerInnen vorherrscht. Lässt sich ein Bekenntnis zur Staats- oder Willensnation auf der einen Seite klar von einem Bekenntnis zu einer Kultur- oder Sprachnation auf der anderen Seite unterscheiden? Ist beides gleichzeitig möglich? Ist die Abstammungsgemeinschaft nach wie vor ein Konzept, dass unter heutigen Jugendlichen AnhängerInnen findet, oder ist die Bedeutung des Nationalen in Zeiten der Globalisierung und Internationalisierung generell im Schwinden begriffen, stellt keinen Referenzrahmen für die befragten SchülerInnen mehr dar?

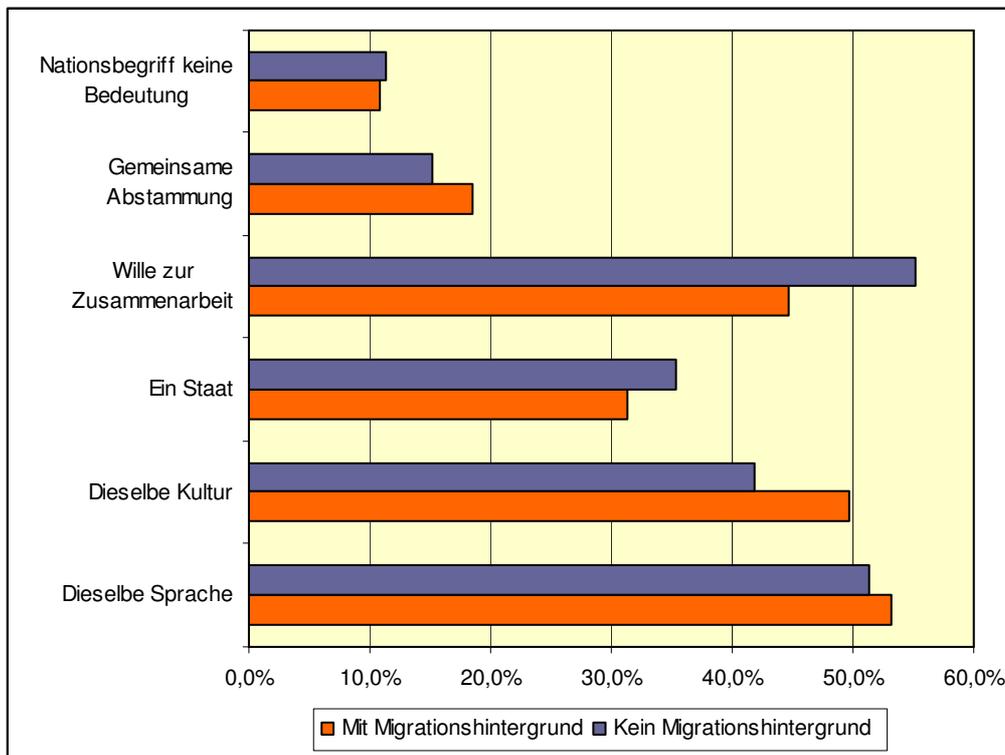
Meinungsumfragen bescheinigen den ÖsterreicherInnen immer wieder einen hohen Grad an Nationalstolz. Eine Zusammenstellung von Erhebungen aus den Jahren 1973 bis 2005 zeigt, dass durchschnittlich um die 90% der jeweils Befragten bekunden, sehr bzw. ziemlich stolze ÖsterreicherInnen zu sein, wobei das in den Umfragen explizit abgefragte und artikulierte Österreichbewusstsein im Laufe der Zeit gewachsen ist. Laut einer von Fessler-GfK 2005 durchgeführten Befragung sind 60% sehr stolz, 32% ziemlich stolz und nur fünf Prozent nicht sehr oder überhaupt nicht stolz, ÖsterreicherIn zu sein (vgl. Fessler-GfK, S. 28f). Ein hohes Ausmaß an Nationalstolz ist typisch für vergleichsweise „junge Nationen“ wie Österreich eine ist, da man sich der eigenen Identität immer wieder versichern muss (vgl. Plasser/Ullrich 2002). Wann hat sich dieses starke Österreichbewusstsein bzw. überhaupt ein eigenes Österreichbewusstsein entwickelt? Erhebungen sowohl der Paul Lazarsfeld Gesellschaft als auch von Fessler-GfK und der Sozialwissenschaftlichen Studiengesellschaft während der 1980er und 1990er Jahre kommen wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen zum einheitlichen Schluss, dass für die Mehrheit der Befragten die Zweite Republik – verbunden mit den Daten 1945 und 1955 – als Entstehungszeit eines speziellen österreichischen Nationalbewusstseins ausschlaggebend ist (vgl. Breuss et al. 1995, 217f). Ein gefestigtes österreichisches Nationalbewusstsein besteht, glaubt man den Demoskopien, erst seit den 1980er Jahren. In den Anfangsjahren der 2. Republik war die Frage einer nationalen österreichischen Identität noch völlig ungeklärt. Und noch in den 1960er Jahren bejahte erst rund die Hälfte der befragten ÖsterreicherInnen in einer Erhebung die Aussage: „Die Österreicher sind eine Nation.“ (vgl. Plasser/Ullrich 2002, S. 172f)

Die Fragestellung zum Nationsverständnis der Jugendlichen in unserem Erhebungsinstrument ließ Mehrfachantworten zu; d.h. die SchülerInnen

mussten sich nicht explizit für ein Nationskonzept entscheiden, sondern konnten auch ihrer potenziell nicht so eindeutigen Position Ausdruck verleihen (vgl. Frage 15 im Fragebogen im Anhang). Dieses Vorgehen wurde auch deshalb präferiert, da aus anderen Studien bekannt ist, dass sich unterschiedliche Nationskonzepte nicht unbedingt gegenseitig ausschließen, sondern untereinander verträglich sind, von ein und derselben Person vertreten werden können (vgl. Borries 1999, S. 101ff). Borries schließt aus seinen Untersuchungen, dass *„die jugendlichen Meinungen über „Nation“ aber bemerkenswert unentschieden“* (ebd., S. 101) sind. Er führt dies u.a. darauf zurück, dass Jugendliche Nationskonzepte noch nicht wirklich durchgedacht haben, und sich *„[noch] nicht mittels ihrer Nationszugehörigkeit selbst definieren“* (ebd.). Insgesamt wurden von 1.321 der gesamten 1.332 im Projekt befragten SchülerInnen 2.761 Antworten abgegeben, 11 Jugendliche haben die Frage nicht beantwortet. D.h. im Durchschnitt hat sich jede/r Befragte für zwei mögliche Varianten entschieden. Auf *„dieselbe Sprache“* als Ausdruck einer Nationszugehörigkeit entfielen rund ein Viertel der Antworten, ebenso auf den *„Willen, wirtschaftlich und politisch zusammenzuarbeiten“*. Willensnation und Sprachnation stehen also gleichberechtigt nebeneinander. Rund 22% aller Nennungen bezogen sich auf *„dieselbe Kultur“*, 16% betrafen die Antwortkategorie *„ein Staat“*. Mit rund acht Prozent am seltensten genannt wurde die *„gemeinsame Abstammung“*.

Bezieht man sich als Vergleichsgröße nicht auf die Summe der Antworten sondern auf die Befragten ergibt sich ein ähnliches Bild. Die Sprachnation wird von mehr als der Hälfte der Jugendlichen (52,2%) genannt, ebenso die Willensnation (50,1%). 45,5% gehen davon aus, dass dieselbe Kultur wichtig für die Nationszugehörigkeit ist, ein Drittel spricht sich für die Staatsnation aus. Hohe rund 16,7% messen der gemeinsamen Abstammung eine Bedeutung bei und für immerhin jede/n Zehnte/n ist die Nation an sich kein wesentlicher Referenzrahmen. 11,1% geben an, dass der Begriff Nation für sie keine Bedeutung habe.

**Diagramm 15: Das Nationsverständnis der Jugendlichen nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten)<sup>55</sup>**



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.320.

Unterschiede nach Migrationshintergrund lassen sich aus den Daten ablesen, sind aber nicht signifikant. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Staat und der Wille wirtschaftlich und politisch zusammenzuarbeiten für Jugendliche mit Migrationshintergrund von etwas geringerer Bedeutung sind als für autochthone ÖsterreicherInnen; der selben Sprache und vor allem der selben Kultur wird von ihnen demgegenüber eine etwas größere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Diagramm 15). Keine nennenswerten Unterschiede sind in Bezug auf die gemeinsame Abstammung als Definitionskriterium für nationale Zugehörigkeit festzustellen. Unterschiede fallen jedoch ins Auge betrachtet man den geburtslandspezifischen Migrationshintergrund. Ist die gemeinsame Abstammung im Durchschnitt für rund 17% ein bedeutendes Kriterium für die Zugehörigkeit zu einer Nation, sind es z.B. unter den Jugendlichen die selbst im früheren Jugoslawien geboren sind rund 27%. Besonders auffallend sind die diesbezüglichen Ergebnisse für polnischstämmige Befragte, die die

<sup>55</sup> Wortlaut der Frage: „Man hört immer wieder den Begriff ‚Nation‘. Was ist für Sie persönlich wichtig, damit Sie sich zu einer Nation zugehörig fühlen?“

gemeinsame Abstammung von allen SchülerInnen am stärksten betonen. Überdurchschnittlich ist ihre Zustimmung auch zur Kultur als nationales Abgrenzungskriterium. Diese Ergebnisse müssen für sich alleine genommen, auch auf Grund der relativ geringen Fallzahl von SchülerInnen mit polnischem Migrationshintergrund vorsichtig interpretiert werden. Zu berücksichtigen ist jedoch auch, dass sich in Polen wie in anderen ostmitteleuropäischen Staaten, Nationalstaatlichkeit vor allem entlang von Kategorien wie Sprache, Geschichte und Kultur entwickelt hat und der Abstammungsgemeinschaft heute noch eine wichtige Rolle zur Identitätsbildung zukommt. Dies wird u.a. auf die lange dauernde Erfahrung der Fremdherrschaft zurückgeführt (vgl. Krossa S. 12ff).

#### 4.5.1 Die „immerwährende Neutralität“

*Zum Zwecke der dauernden Behauptung seiner Unabhängigkeit nach außen und zum Zwecke der Unverletzlichkeit seines Gebietes erklärt Österreich aus freien Stücken seine immerwährende Neutralität. Österreich wird diese mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln aufrechterhalten und verteidigen.*

*Aus: Bundesverfassungsgesetz über die Neutralität Österreichs<sup>56</sup>*

Die „immerwährende Neutralität“, die im Bundesverfassungsgesetz über die immerwährende Neutralität vom 26. Oktober 1955 verankert ist und von den Signatarstaaten des Staatsvertrages ausdrücklich anerkannt wurde, ist ein konstitutiver Bestandteil der österreichischen Nachkriegsgeschichte. Die Neutralität wurde eines der identitätsstiftenden Merkmale der Zweiten Republik, der ‚Erfolgsgeschichte‘ Österreichs nach dem Zweiten Weltkrieg. Sie in Frage zu stellen (z.B. in Zusammenhang mit dem EU-Beitritt oder generell den geänderten geopolitischen Rahmenbedingungen nach 1989), kommt einem Sakrileg gleich und wird vom Großteil der Bevölkerung nicht goutiert. In Meinungsumfragen aus den 1990er Jahren spricht sich eine klare Mehrheit durchwegs für die Beibehaltung der Neutralität in der gegenwärtigen Form aus, wohingegen ein Beitritt zur NATO oder anderen sicherheitspolitischen Bündnissen überwiegend abgelehnt wird (vgl. Filzmaier/Pelinka ohne Jahr, S. 9). Die Neutralität ist ein absolut positiv besetzter Gedächtnisort, ein zentrales österreichisches Symbol, das im kollektiven Gedächtnis der ÖsterreicherInnen verankert ist. Sie ist ein „Teil des österreichischen Selbstverständnisses, verbunden mit dem Bild der Ruhe, des Friedens und der positiv konnotierten politischen Kontinuität der Zweiten Republik“ (Breuss et al. 1995, S. 226). Bei Diskussionen über eine

<sup>56</sup> Zitiert aus: Lyon et al. (1985): Österreichbewußtsein – bewußt Österreicher sein? Materialien zur Entwicklung des Österreichbewußtseins seit 1945. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Veränderung oder Neudefinition der Neutralität stehen demzufolge auch weniger Inhalte im Vordergrund sondern die symbolische Ebene. Die enge Verbindung der Neutralität mit dem Ursprung der österreichischen Unabhängigkeit macht, so Breuss et al. (1995), eine sachliche Diskussion über die Inhalte unmöglich. Ein Hinterfragen der Neutralität in ihrer ursprünglichen Form stellt gleichzeitig auch den österreichischen Gründungsmythos in Frage (vgl. ebd.). Dementsprechend selten und vorsichtig wird das Thema von PolitikerInnen der verschiedenen Couleurs angesprochen.

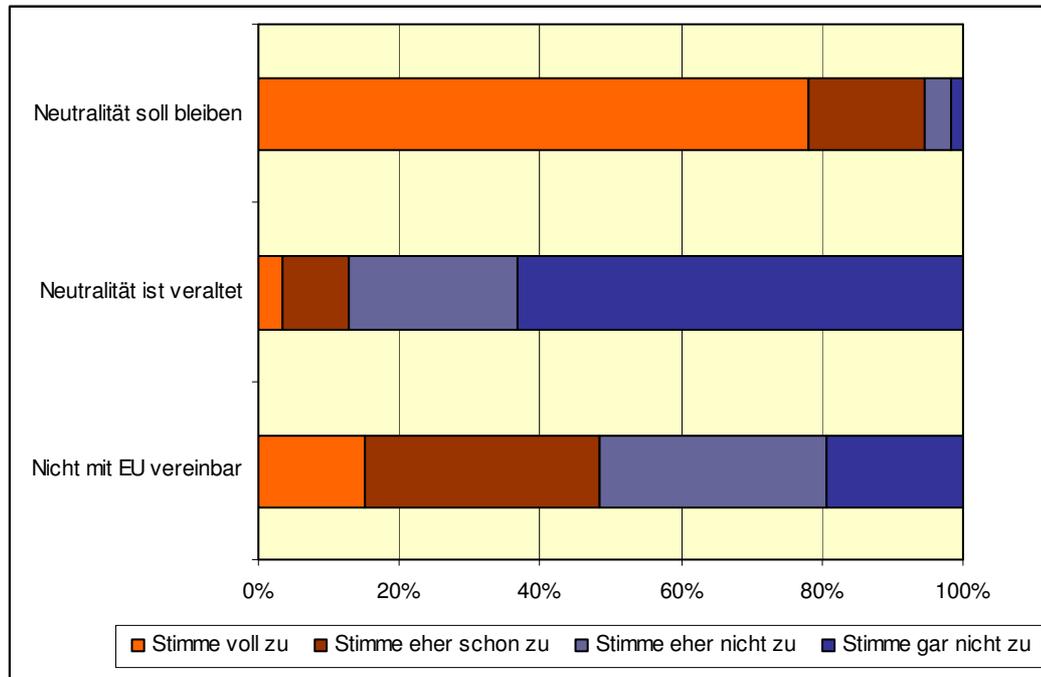
Die Jugendlichen in unserer Erhebung sind mit der Neutralität als einem selbstverständlichen Teil der österreichischen Identität aufgewachsen bzw. werden damit konfrontiert seit sie in Österreich leben und hier die Schule besuchen. Tatsächlich fühlen sie sich dem Konzept der Neutralität auch selbst stark verbunden. In einer Studie der Österreichischen Gesellschaft für Europapolitik zur Einstellung von SchülerInnen zu einer gemeinsamen europäischen Armee aus dem Jahr 2003 haben sich mehr als drei Viertel der Befragten dafür ausgesprochen, dass Österreich selbst nach der Schaffung einer gemeinsamen europäischen Armee neutral bleiben soll (vgl. Österreichische Gesellschaft für Europapolitik 2004).<sup>57</sup>

Die Auswertung der diesbezüglichen Fragen aus unserer Erhebung bestätigen die hohe Bedeutung, die der Neutralität auch von Jugendlichen beigemessen wird. 78% der SchülerInnen *stimmen* der Aussage, dass *Österreich auch in Zukunft ein neutraler Staat bleiben soll, voll zu*, zusätzliche 16,6% *stimmen* der Aussage *eher schon zu*. Nur 5,4% stehen der Neutralität eher ablehnend gegenüber. Diese Ergebnisse werden auch durch die Kontrollfrage (*Die Neutralität ist veraltet und passt nicht mehr in die heutige Zeit.*) bestätigt. Rund 87% schließen sich dieser Meinung nicht an. Etwas widersprüchlicher wird dieses stimmige Bild nach der Analyse der Antworten zur Aussage: *EU-Mitgliedschaft und Neutralität sind nicht miteinander vereinbar*. Nur 19% sehen in der Neutralität ganz klar kein Hindernis für die EU-Mitgliedschaft, 15% sehen dezidiert ein Problem darin. Und rund jede/r Sechste wünscht sich auf der einen Seite zwar die Beibehaltung der Neutralität, ist auf der anderen Seite jedoch auch der Meinung, dass EU-Mitgliedschaft und Neutralität nicht miteinander vereinbar sind. Sie stimmen beiden Aussagen voll inhaltlich zu.

---

<sup>57</sup> Die Fragen aus der Studie wurden auch an einer Stichprobe der Gesamtbevölkerung getestet. Hier sprachen sich 69% für die Beibehaltung der Neutralität aus (vgl. Österreichische Gesellschaft für Europapolitik 2004).

**Diagramm 16: Einstellungen zur österreichischen Neutralität** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332

Trotz dieses generell hohen Stellenwerts und der hohen Zustimmung, die die Neutralität genießt, können nur rund ein Viertel der Befragten die Frage richtig beantworten, was am 26. Oktober, dem österreichischen Nationalfeiertag, eigentlich gefeiert wird. 37% glauben, dass es die Unterzeichnung des Staatsvertrages ist, und 38% sind der Meinung, dass es der Abzug der letzten alliierten Soldaten aus Österreich war, der den Nationalfeiertag begründete. 24,6% gehen richtigerweise davon aus, dass dem Beschluss des Neutralitätsgesetzes durch den Nationalrat gedacht wird. Dieses Ergebnis verwundert insofern nicht allzu sehr, als im österreichischen politischen Bewusstsein generell der Abzug des letzten ausländischen Soldaten als Begründung für den Nationalfeiertag tief verankert ist und mit dem Ende der alliierten Besatzungszeit verbunden wird (vgl. Breuss et al. 1995, S. 222f). Nicht zuletzt hat diese Mär z.B. sogar Einzug in eine historische Datensammlung gefunden. In Walter Kleindels Publikation *Österreich. Daten zur Geschichte und Kultur* ist als Grund für die Festlegung des 26. Oktober als Nationalfeiertag zu lesen: „Am 26. Oktober 1955 verließ der letzte Besatzungssoldat Österreich“ (zitiert nach Breuss et al., ebd.). Unterschiede in der Beantwortung dieser einzigen dezidierten Wissensfrage im Erhebungsinstrument nach soziodemographischen Merkmalen sind keine festzustellen. Weder Geschlecht, noch Alter oder die besuchte Schulform und auch nicht der

Migrationshintergrund haben einen signifikanten Einfluss darauf, was als Gründungsereignis für den Nationalfeiertag gehalten wird.

Auch bezüglich der Einstellung zur Neutralität lassen sich kaum Unterschiede feststellen. Nicht nur autochthone ÖsterreicherInnen, sondern auch Jugendliche mit Migrationshintergrund sind zu mehr als 90% der Meinung, dass Österreich auch in Zukunft ein neutraler Staat bleiben soll. Der Anteil der Befragten, die dieser Aussage voll inhaltlich zustimmen, ist unter jenen mit Migrationshintergrund zwar um rund neun Prozentpunkte niedriger, dieser Wert wird jedoch durch einen höheren Anteil jener, die der Aussage *eher schon* zustimmen bis zu einem gewissen Grad ausgeglichen.<sup>58</sup> Die Befragten mit Migrationshintergrund sind in ihrem Antwortverhalten zwar etwas ambivalenter und sind trotz der hohen Zustimmung zur Neutralität auch für die Zukunft zu fast einem Fünftel der Meinung, dass die Neutralität veraltet ist und nicht mehr in die heutige Zeit passt. Trotzdem kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, dass die Neutralität als einer der wesentlichsten Bausteine der österreichischen Nachkriegsidentität auch im Bewusstsein der Jugendlichen mit Migrationshintergrund stark verankert ist. Eine Analyse nach Geburtsländern zeigt, dass die Neutralität am ehesten von türkischstämmigen SchülerInnen kritischer gesehen wird. Fast ein Drittel jener, die selbst in der Türkei geboren sind und jeweils rund 26% jener, deren Vater und/oder Mutter aus der Türkei zugewandert sind, sind der Meinung, dass die Neutralität ein veraltetes Konzept darstellt.

Graduelle Unterschiede bestehen hinsichtlich der Staatsbürgerschaft. Dies insofern, als die absolute Zustimmung (*stimme voll zu*) zur zukünftigen Beibehaltung der Neutralität unter nichtösterreichischen StaatsbürgerInnen mit rund 66% niedriger ausfällt als unter österreichischen StaatsbürgerInnen (unabhängig von einem potenziellen Migrationshintergrund) mit rund 80% bzw. auch unter Jugendlichen, die die Staatsbürgerschaft im Laufe der Zeit erworben haben mit rund 76%. Diese Unterschiede gleichen sich jedoch wieder aus, wenn nicht nur die absolute Zustimmung, sondern auch die relative Zustimmung (*stimme eher schon zu*) berücksichtigt wird. Insgesamt liegt die Zustimmung sowohl bei österreichischen als auch bei nicht-österreichischen StaatsbürgerInnen bei jeweils über 90%. Relevant für die Zustimmung zur Neutralität ist in einem ähnlichen Ausmaß die Aufenthaltsdauer in Österreich. Jugendliche, die den Großteil ihres Lebens in Österreich verbracht haben (länger als 10 Jahre) *stimmen* der Beibehaltung der Neutralität *zu*, rund zwei Drittel *stimmen voll zu*. Der Anteil unter jenen, die seit fünf bis neun Jahren hier leben, liegt bei

<sup>58</sup> Die Mittelwerte unterscheiden sich nur geringfügig voneinander. Der Mittelwert unter Befragten mit Migrationhintergrund liegt bei 1,36, jener bei autochthonen ÖsterreicherInnen bei 1,23 (1=stimme voll zu).

rund 62%, und verringert sich weiter auf rund 54% unter jenen, die ihren Lebensmittelpunkt erst seit maximal vier Jahren in Österreich haben. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass sich wenn neben der absoluten auch die relative Zustimmung einbezogen wird, auch nach dem Kriterium der Aufenthaltsdauer die Unterschiede einebnen.

#### 4.5.2 Bewertung historischer Ereignisse in der österreichischen Nachkriegsgeschichte

[...]

*G'freit hab i mi scho . . . an den Tag, wo ma'n bekommen ham . . . den Staatsvertrag . . . [...]*

*Aus: Der Herr Karl*<sup>59</sup>

Fünf Jahrzehnte nach dem ‚denkwürdigen Ereignis‘ der Unterzeichnung ist die (auch persönliche) Bedeutung des Staatsvertrages nach wie vor ungebrochen; nicht nur bei ZeitgenossInnen, die den Akt der Unterzeichnung und das In-Kraft-Treten persönlich erlebt haben, sondern auch unter Jugendlichen mit den Geburtsjahren 1985 bis 1991. Von allen zeitgeschichtlichen Ereignissen, die in der Erhebung thematisiert wurden und – mit Ausnahme der Rolle Österreichs während der NS-Zeit und des EU-Beitritts – in die Gründungsphase der Zweiten Republik fallen, wird der Unterzeichnung des Staatsvertrages, gemeinsam mit der Erklärung der Neutralität, von den SchülerInnen die größte Bedeutung beigemessen. Beiden Ereignissen kommt eine hohe identitätsstiftende Wirkung zu, beide „gelten als Festigung der österreichischen Nationsbildung, als ‚Geburtsurkunde‘ einer stabilen österreichischen Nation“ (Breuss et al. 1995, S. 306). Die Aushandlung des Staatsvertrages wird in der österreichischen Geschichtsschreibung als „sakraler Akt“ (ebd., S. 309) gesehen, die Ausverhandlung, wie die Unterzeichnung des Dokumentes an sich, mythisiert. Die berühmte Balkonszene oder die Mythen, die sich um den erfolgreichen Abschluss der Verhandlungen selbst ranken, sind Beispiele dafür. So sei der Staatsvertrag ja auf „typisch österreichische Weise“ ausverhandelt worden; Gemütlichkeit, Essen und Trinken, Wein sind Stichworte, die in diesem Zusammenhang immer wieder in den Narrativen auftauchen. So schreibt Stephan Vajda in *Felix Austria. Eine Geschichte Österreichs* z.B. noch 1980 über die Verhandlungen zum Staatsvertrag: „Eine glückliche außenpolitische Konstellation spielte dabei eine wesentliche Rolle, aber auch die österreichischen Politiker, Julius Raab, Leopold Figl, Dr. Adolf Schärff und der damalige Staatssekretär im

<sup>59</sup> Zitiert aus: Walter, Ilse (Hg.) (2000): Best of Qualtinger. Wien – München: Franz Deuticke Verlagsgesellschaft m.b.H.

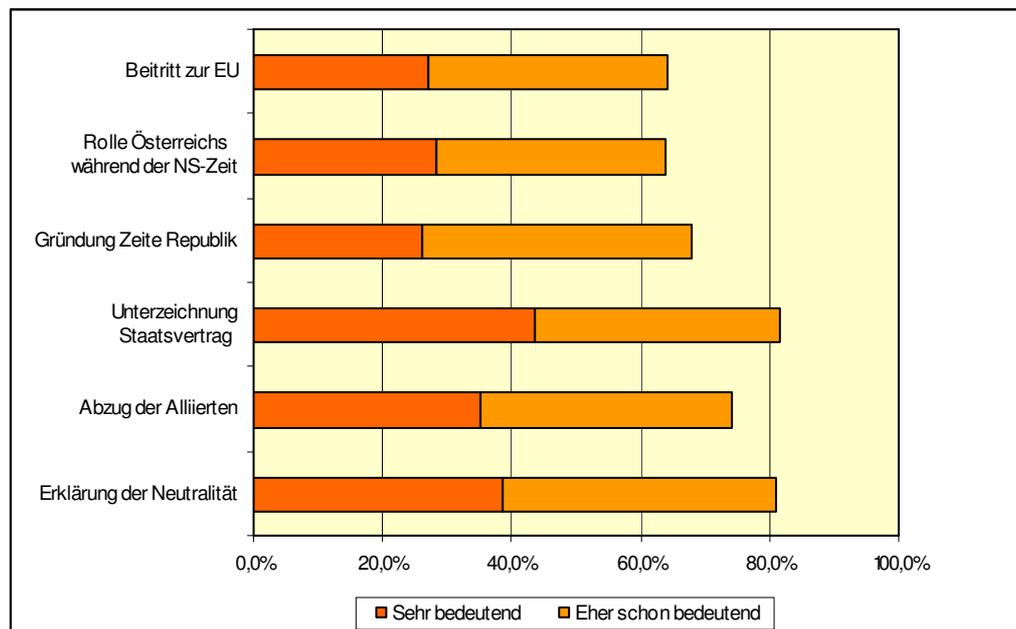
Außenamt, Dr. Bruno Kreisky führten die schwierigen Verhandlungen mit den leitenden Staatsmännern der Sowjetunion auf eine später nahezu legendär gewordene ‚österreichische Weise‘, im schlichten, offenen, mitunter von gemütlichem Wiener Humor durchsetzten Ton und mit einem bemerkenswert sicheren taktischen Gefühl“ (1980, S. 59).

Erstaunlich ist, dass die Jugendlichen den fünfzig bis sechzig Jahre zurückliegenden historischen Ereignissen wie Staatsvertrag, Abzug der Alliierten oder der Erklärung der Neutralität, die ihnen „nur“ aus Überlieferungen bekannt sind, eine größere Bedeutung beimessen, gefühlsmäßig stärker davon berührt sind als von der von ihnen selbst erlebten Geschichte, wie dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union (vgl. Diagramm 17). Über die Gründe dafür können nur Hypothesen formuliert werden. Eine mögliche Erklärung könnte darin bestehen, dass der Konstitution der Zweiten Republik mit Staatsvertragsunterzeichnung, Erklärung der Neutralität etc. im Geschichteunterricht deutlich mehr Raum zukommt als zeitgenössischen Ereignissen und erstere auch durch innerfamiliäre Narrative stärker positiv konnotiert sind. Auch muss darauf hingewiesen werden, dass die Erhebung zwischen November 2005 und Februar 2006 durchgeführt wurde; also während bzw. unmittelbar nach dem „Gedankenjahr 2005“ (60 Jahre 2. Republik, 50 Jahre Staatsvertrag, 10 Jahre EU-Beitritt). Während des „Gedankenjahres“ wurden die Republikgründung und die Unterzeichnung des Staatsvertrags (und in diesem Zusammenhang natürlich auch die Erklärung der Neutralität) nicht nur öffentlich inszeniert gefeiert und medial ausführlich verhandelt, sondern auch durch Schulprojekte zentral thematisiert, u. a. auch durch vom Bildungsministerium initiierte und geförderte Projekte wie das *„Österreichquiz 2005: Quiz des BMBWK zur österreichischen Zeitgeschichte für Schülerinnen und Schüler“*, das mit einer gleichnamigen Fernsehshow abgeschlossen wurde, oder das *„Österreich-Album 1945-1955. Junge Menschen erforschen Zeitgeschichte“* (vgl. <http://www.oesterreich2005.at/Docs/2005/4/15/silber.pdf>).

Im speziellen Fall des EU-Beitritts bzw. der Mitgliedschaft in der Europäischen Union darf auch das generelle Klima in der Öffentlichkeit und die damit in Zusammenhang stehende Berichterstattung nicht vernachlässigt werden. So waren einer repräsentativen Fessl+GfK-Umfrage zufolge im Juni 2006 rund 36% der Befragten der Ansicht, dass der EU-Beitritt Österreichs eine falsche Entscheidung gewesen sei (vgl. Österreichische Gesellschaft für Europapolitik 2006b). Eine ebenfalls in diesem Jahr durchgeführte Umfrage der Sozialwissenschaftlichen Studiengesellschaft im Auftrag der Österreichischen Gesellschaft für Europapolitik kommt zum Ergebnis, dass rund ein Viertel der Befragten dafür plädieren, aus der Europäischen Union auszutreten. Das generelle

Meinungsklima in Österreich gegenüber der EU kann im besten Fall als ambivalent bezeichnet werden, einen Tiefpunkt erreichte es mit den so genannten Sanktionen der EU-14 im Zusammenhang mit der Bildung der ersten ÖVP-FPÖ-Regierung im Jahr 2000.

**Diagramm 17: Zeitgeschichtliche Ereignisse und ihre Bedeutung** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332

Fessler-GfK führte 2005 im Auftrag des ORF eine Umfrage zum Geschichtsbewusstsein in Österreich durch. Unter anderem wurde auch nach den Ereignissen gefragt, mit denen die Interviewten persönliche Gefühle verbinden. Die konkrete Fragestellung ist zwar nicht ident mit jener in der vorliegenden Studie und die Zielgruppe eine andere<sup>60</sup>, die Ergebnisse können mit diesen Einschränkungen aber durchaus komparativ gelesen werden.<sup>61</sup> Auch in der Fessler-GfK-Umfrage liegen die *Erklärung der österreichischen Neutralität* und der *Abzug der Alliierten/Staatsvertrag* in der Wertigkeit ganz vorne. 82% der Befragten fühlen sich von der Erklärung der österreichischen Neutralität gefühlsmäßig berührt, 79% vom Abzug der Alliierten/Staatsvertrag. Als weiterer „emotionale[r] Höhepunkt[.]“

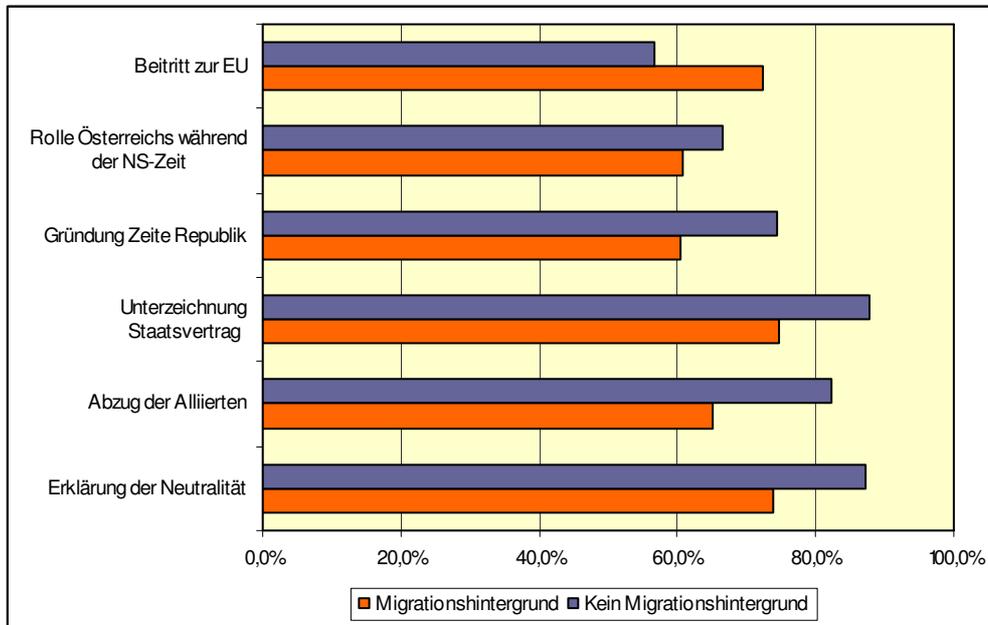
<sup>60</sup> N=1000, bundesweit repräsentativ ab 15 Jahren.

<sup>61</sup> Wortlaut der Frage bei Fessler-GfK: „Sagen Sie mir bitte zu jedem der vorliegenden Ereignisse, ob Sie damit auch persönliche Gefühle verbinden, ob Sie davon gefühlsmäßig berührt sind oder waren?“ Die angeführten Ereignisse umfassten: Erklärung der österreichischen Neutralität, Abzug der Alliierten/Staatsvertrag, Öffnung Eiserner Vorhang, Beitritt Österreichs zur EU, Gründung der 2. Republik, Rolle Österreichs in NS-Zeit, Kriegsende/Kapitulation Deutschlands. (Fessler-GfKb, S. 23)

der Zeitgeschichte“ (Fessler-GfKb, S. 22) ergibt sich aus der Umfrage der *Fall des Eisernen Vorhanges*, mit dem 79% der Befragten persönliche Gefühle verbinden. Die gefühlsmäßige Verbundenheit mit dem *Beitritt Österreichs zur Europäischen Union* fällt, wie in unserer Erhebung auch, in der repräsentativen Umfrage von Fessler-GfK deutlich geringer aus als mit den oben genannten Ereignissen.

Analysiert man die affektive Verbundenheit mit zeitgeschichtlichen Ereignissen nach Migrationshintergrund fallen zwei Ergebnisse besonders ins Auge: zum einen die hohe Bedeutung, die Jugendliche mit Migrationshintergrund österreichischen zeitgeschichtlichen Ereignissen insgesamt beimessen (vgl. Diagramm 18). Jeweils rund drei Viertel geben an, dass sowohl die Erklärung der Neutralität als auch die Unterzeichnung des Staatsvertrages für sie persönlich *sehr* oder *eher schon bedeutend* sind. Dies kann als Indiz dafür gelesen werden, dass die österreichische Geschichte – zumindest prägende Ereignisse der Nachkriegsgeschichte – von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht als „fremde“ Geschichte empfunden wird, sondern auch eine gewisse emotionale Verbundenheit damit besteht. Wie tief diese Verbundenheit jedoch tatsächlich geht, bzw. wie oberflächlich sie eventuell auch ist, kann mittels eines Fragebogens schwer erfasst werden, und lässt sich damit aus den vorhandenen Daten auch nicht unmittelbar ableiten. Um hier in die Tiefe gehen zu können, wäre es notwendig, an die Fragebogenerhebung qualitative Interviews anzuschließen.

**Diagramm 18: Zeitgeschichtliche Ereignisse und ihre Bedeutung\* nach Migrationshintergrund (in Prozent der Befragten)**



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.318, 1.316, 1.313, 1.317, 1.319, 1.319 (von oben nach unten);

\*Die Kategorien *sehr wichtig* und *wichtig* wurden zu einem Wert addiert.

Der zweite interessante Punkt betrifft den Beitritt Österreichs zur Europäischen Union. Dieser wird als einziges abgefragtes Ereignis von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund als für sie persönlich bedeutender eingestuft als von den autochthonen ÖsterreicherInnen. Fast drei Viertel (72,5%) der SchülerInnen mit Migrationshintergrund werten den Beitritt als ein für sie persönlich bedeutendes Ereignis, während dies „nur“ für 56,8% der Befragten ohne Migrationshintergrund gilt. Eine Analyse nach Geburtsländern bzw. Geburtsländern der Eltern zeigt, dass insbesondere Jugendliche mit ex-jugoslawischem und türkischem Hintergrund den EU-Beitritt als für sie persönlich sehr bedeutendes Ereignis einstufen (jeweils rund 40%). Speziell für Personen türkischer Staatsangehörigkeit hatte der EU-Beitritt Österreichs tatsächlich auch praktische Auswirkungen auf ihre rechtliche Stellung, da mit dem Beitritt der Assoziationsratsbeschluss 1/1980, der auf dem bereits 1963 zwischen der Türkei und der EG abgeschlossenen Assoziierungsabkommen beruht, in den österreichischen Rechtsbestand übernommen wurde. Im Assoziationsratsbeschluss ist u. a. festgelegt, dass türkische ArbeitnehmerInnen und deren Familienangehörige eine stärkere rechtliche Stellung am Arbeitsmarkt haben als andere Drittstaatsangehörige (vgl. König/Stadler 2003). Nachdem die Europäische Union spätestens seit dem Vertrag von Maastricht immer stärker versucht, auch eine gemeinsame Migrations- und

Integrationspolitik zu formulieren, ist die EU-Mitgliedschaft Österreichs für alle Drittstaatsangehörigen relevant. Generell kann gesagt werden, dass die Vorschläge der Europäischen Kommission im Bereich der Integrationspolitik von einem liberaleren Gedanken geprägt sind als die österreichische Gesetzeslage und –exekutive (z.B. im Bereich der Antidiskriminierung oder der Stellung langfristig aufenthaltsberechtigter Drittstaatsangehöriger). Ob die Bedeutung, die der EU-Beitritt für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund offensichtlich besitzt, tatsächlich auf derart rationalen Überlegungen fußt, oder ob die Europäische Union gerade für türkischstämmige Jugendliche im Zusammenhang mit den Beitrittsverhandlungen der Türkei zur EU einen besonders hohen Stellenwert besitzt, in gewisser Weise als Sehnsuchtsort interpretiert werden kann, lässt sich hier nur thesenhaft formulieren und bedarf weiterer Forschung.

Ein klarer Zusammenhang besteht zwischen der affektiven Verbundenheit mit den abgefragten Eckpfeilern der österreichischen Nachkriegsgeschichte und der Stärke des Zugehörigkeitsgefühls zu Österreich. Wer Österreich emotional nahe steht, sich mit Österreich identifiziert, für den haben die Erklärung der Neutralität, die Unterzeichnung des Staatsvertrages und der Abzug der alliierten Truppen eine größere persönliche Bedeutung als für jene Gruppe, deren Zugehörigkeitsgefühl nicht ausgeprägt ist. Negativ ist demgegenüber die Verbindung zwischen dem Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich und der persönlichen Bedeutung des österreichischen EU-Beitritts. Für rund 40% der SchülerInnen, die kein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich entwickelt haben, stellt der österreichische EU-Beitritt ein persönlich sehr bedeutendes Ereignis dar, unter der Vergleichsgruppe gilt dies nur für jede/n Fünfte/n. Wer andererseits gefühlsmäßig sehr stark/stark mit der Europäischen Union verbunden ist oder sich als BürgerIn der Europäischen Union begreift, für den ist der EU-Beitritt ungleich bedeutender als für EU-SkeptikerInnen.

### 4.5.3 Erfolgsgeschichte Zweite Republik

Dass die österreichische Nachkriegsgeschichte eine Erfolgsstory ist, ist eines der identitätsstiftenden Narrative der Zweiten Republik, das sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Politik seinen fixen Platz einnimmt. Staatsvertrag und Neutralität, Wiederaufbau und Wirtschaftswunder, Sozialpartnerschaft und Konsensdemokratie und nicht zuletzt die Herausbildung eines eigenen Nationalbewusstseins, eines Österreichbewusstseins stehen beispielhaft dafür. Das Erinnern der Erfolgsgeschichte ging lange Zeit einher mit dem Vergessen und Verdrängen der österreichischen NS-Vergangenheit. Der Opfermythos ließ sich besser in die Erfolgsgeschichte integrieren als das Bekenntnis zur Mitverantwortung an den Gräueltaten des NS-Regimes. Erst mit der

Reeder-Frischenschlageraffäre 1985, insbesondere aber mit der so genannten Waldheimaffäre bekam die Erzählung von der Zweiten Republik als Erfolgsgeschichte erste Risse, Brüche wurden sichtbar (vgl. Hanisch 2002, S. 27). Hanisch geht sogar so weit zu sagen, dass die „unaufgearbeitete österreichische NS-Vergangenheit [...] die Erfolgsgeschichte [verdrängte] und [...] die Geschichte der Zweiten Republik in eine Misserfolgsgeschichte [verwandelte]“ (ebd.). Nichtsdestotrotz bleibt die Erfolgsgeschichte ein Topos, der sowohl bei offiziellen Anlässen gerne bemüht wird als auch in der Bevölkerung auf breite Zustimmung stößt. So spricht z.B. Bundeskanzler Wolfgang Schüssel im Rahmen einer Erklärung zur 59. Wiederkehr des Tages der Wiedererrichtung der Republik Österreich 2004 von einer „einmalige[n] europäische[n] Erfolgsgeschichte“.<sup>62</sup> Und bei der bereits erwähnten Umfrage von Fessler-GfK zum Geschichtsbewusstsein in Österreich geben auf eine entsprechende Frage lediglich sechs Prozent der Befragten zur Antwort, dass die Zweite Republik keine Erfolgsgeschichte sei (vgl. Fessler-GfKb, S. 6).<sup>63</sup>

Als Bausteine dieser Erfolgsgeschichte wurden in der Fessler-GfK-Umfrage unter anderem folgende Items abgefragt: Errichtung der Demokratie/Menschenrechte, Eigenstaatlichkeit/nationale Unabhängigkeit, Neutralität, Sozialstaat, wirtschaftlicher Erfolg/Wohlstand, sozialer Friede/Sozialpartnerschaft und Österreichbewusstsein. Sie alle erreichten Zustimmungsgrade von über 80%. Am relativ seltensten denken die Befragten im Zusammenhang mit der postulierten Erfolgsgeschichte Österreichs mit 58% an die EU-Mitgliedschaft.

Dem entsprechen auch die Ergebnisse aus unserer Erhebung (vgl. Diagramm 19). Mit Frage 34 des Erhebungsinstruments wurde danach gefragt, was für die SchülerInnen die Erfolgsgeschichte der Zweiten Republik ausmacht.<sup>64</sup> Der EU-Mitgliedschaft wird eindeutig die geringste Bedeutung beigemessen. Sei es, weil die selbst miterlebte Geschichte generell als „unwichtiger“ empfunden wird, als die in der Schule gelehrt, zeitlich eindeutig in der Vergangenheit angesiedelten Ereignisse, die im Sinne einer faktischen Ereignisgeschichte vermittelt werden. Sei es auch – so eine Hypothese –, weil die Zweite Republik von den Jugendlichen vor allem mit der unmittelbaren Nachkriegszeit in Verbindung gebracht wird.

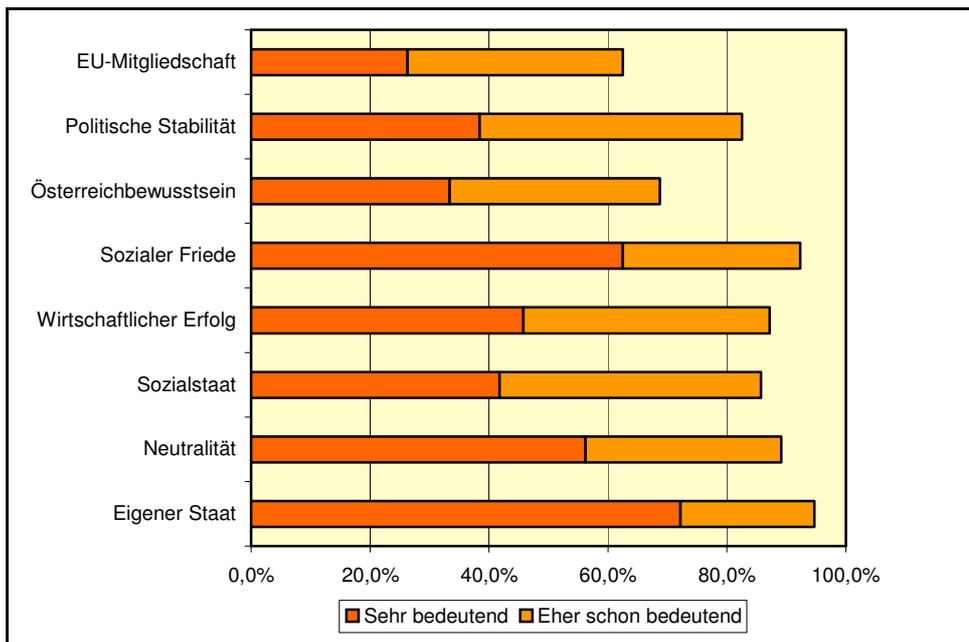
<sup>62</sup> Erklärung des Bundeskanzlers zur 59. Wiederkehr des Tages der Wiedererrichtung der Republik Österreich am 27. April 2004.

<sup>63</sup> Die Frage im Wortlaut: Wenn von der Erfolgsgeschichte der 2. Republik die Rede ist, woran denken Sie da? (Fessler-GfKb, S. 25).

<sup>64</sup> Wortlaut von Frage 34: Die 2. Republik, also die Zeit nach dem II. Weltkrieg wird in Österreich oft als Erfolgsgeschichte bezeichnet. Was macht für Sie diese Erfolgsgeschichte aus? Die Antwortskala reicht von *sehr bedeutend*, *eher schon bedeutend*, *eher nicht bedeutend* oder *gar nicht bedeutend* für die Erfolgsgeschichte.

Der soziale Friede und die Nationswerdung Österreichs, die Bildung eines eigenen, unabhängigen Staates werden mit jeweils über 90% Zustimmung als die wichtigsten Symbole der Erfolgsgeschichte der Zweiten Republik gewertet. Für mehr als 70% ist die Tatsache, dass Österreich ein eigener Staat geworden ist *sehr bedeutend*, mehr als 60% sehen in der Verwirklichung des sozialen Friedens einen *sehr bedeutenden* Baustein für die Erfolgsstory. Der wirtschaftliche Erfolg nach dem II. Weltkrieg, der Aufbau eines Sozialstaates, die Neutralität wie auch die politische Stabilität während dieses Zeitraumes werden ebenfalls als überaus wichtig eingeschätzt. Eine geringere Symbolkraft hat die Entwicklung eines eigenen Österreichbewusstseins, das von rund zwei Drittel der SchülerInnen als *bedeutendes* bzw. *sehr bedeutendes* Symbol für die Erfolgsgeschichte der Zweiten Republik betrachtet wird.

**Diagramm 19: Bausteine der Erfolgsgeschichte der Zweiten Republik**  
(in Prozent der Befragten)

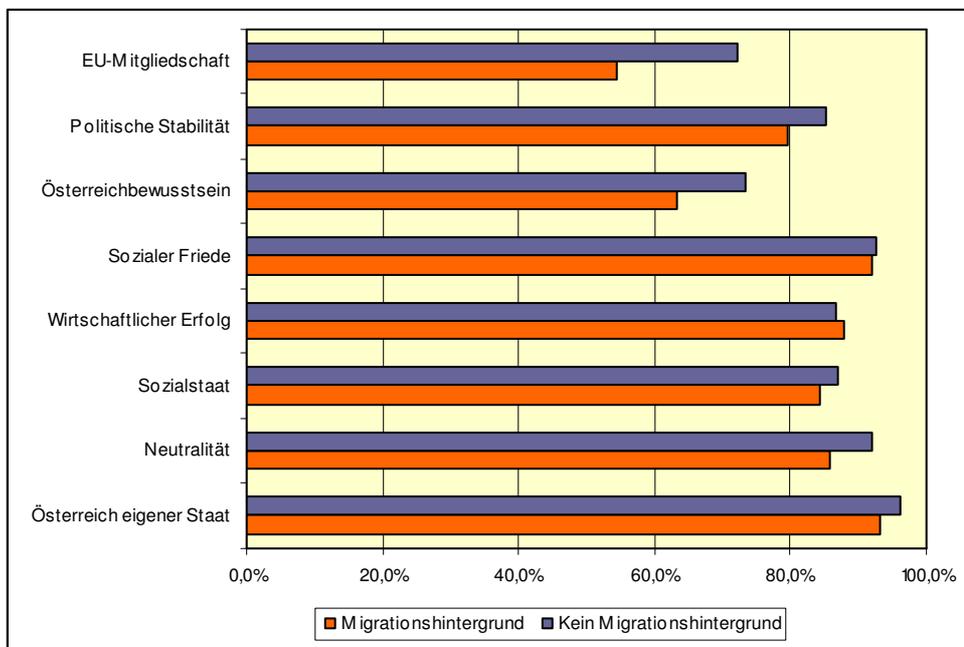


Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.311, 1.306, 1.306, 1.310, 1.308, 1.308, 1.318, 1.318 (von oben nach unten).

Erstaunlich ist in unserer Erhebung generell, – und auch in Bezug auf die Daten zur Zweiten Republik als Erfolgsgeschichte – dass geschlechtsspezifische Unterschiede kaum relevant sind. Nahe am Klischee kann aus den Daten jedoch geschlossen werden, dass männliche Jugendliche den wirtschaftlichen Erfolg als bedeutenderen Baustein betrachten, wohingegen junge Frauen den sozialen Frieden stärker betonen.

Wie wirkungsmächtig die Narrative von der Erfolgsstory Zweite Republik sind, zeigt sich auch daran, dass es kaum Unterschiede im Antwortverhalten nach Migrationshintergrund gibt. Die Staatswerdung Österreichs ebenso wie der soziale Friede werden sowohl von Jugendlichen mit als auch von jenen ohne Migrationshintergrund zu jeweils mehr als 90% als *bedeutendes* oder *sehr bedeutendes* Symbol für die Erfolgsgeschichte Zweite Republik gewertet. Nicht relevant sind auch die Unterschiede im Hinblick auf die Items politische Stabilität, wirtschaftlicher Erfolg, Sozialstaat und Neutralität.

**Diagramm 20: Bausteine der Erfolgsgeschichte der Zweiten Republik nach Migrationshintergrund** (in Prozent der Befragten)\*



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.309, 1.304, 1.304, 1.308, 1.306, 1.306, 1.316, 1.316 (von oben nach unten).

\*Die Kategorien *sehr bedeutend* und *bedeutend* wurden jeweils addiert und in einen Wert zusammengefasst.

Die größten Differenzen bestehen – wie bereits bei der Bewertung der zeitgeschichtlichen Ereignisse im Österreich der Nachkriegsgeschichte – in Bezug auf die EU-Mitgliedschaft. Während mehr als 70% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der EU-Mitgliedschaft ein Mosaiksteinchen für die Erfolgsgeschichte Zweite Republik sehen, trifft dies nur auf etwas mehr als die Hälfte der autochthonen österreichischen Jugendlichen zu. Die Entwicklung eines eigenen Österreichbewusstseins ist der zweite Bereich, wo ein nennenswerter Unterschied nach Migrationshintergrund feststellbar ist.

#### 4.5.4 Opfermythos und NS-Erinnerung

[...]

*Und dann is eh der Hitler kommen ... Naja – des war eine Begeisterung  
... ein Jubel, wie man sie sich überhaupt nicht vorstellen kann – nach  
diesen furchtbaren Jahren ... die traurigen Jahre ... Endlich amal hat  
der Wiener a Freid g'habt ... a Hetz ... [ ... ]*

*Aus: Der Herr Karl<sup>65</sup>*

In der bereits mehrfach zitierten Fessler-GfK-Umfrage zum Geschichtsbewusstsein in Österreich bekennen sich 51% der Befragten dazu, dass der Nationalsozialismus nur (20%) oder größtenteils (31%) Schlechtes gebracht hat, 44% nehmen eine ambivalente Haltung ein. Sie glauben, dass der Nationalsozialismus sowohl Gutes als auch Schlechtes gebracht hat, und insgesamt drei Prozent gehen davon aus, dass das NS-Regime größtenteils oder (fast) ausschließlich gute Folgen für Österreich gehabt hat (vgl. Fessler-GfK, S. 15).<sup>66</sup> In derselben Studie spricht sich die Mehrheit für die „Mitläuferthese“ aus, wonach nur eine Minderheit der ÖsterreicherInnen vom nationalsozialistischen Gedankengut überzeugt gewesen sei, der Großteil jedoch als Mitläufer zu bezeichnen wären.<sup>67</sup> Rund ein Drittel glaubt im Nachhinein betrachtet, dass die ÖsterreicherInnen überzeugte NationalsozialistInnen gewesen seien, nur 13% sind der Meinung, dass die Mehrheit der ÖsterreicherInnen zwischen 1938 und 1945 als GegnerInnen des NS-Regimes bezeichnet werden können. Im Vergleich zu einer von Fessler-GfK/IFES durchgeführten Umfrage zum Österreichbewusstsein im Jahre 1987 hat damit der Anteil jener, die die Meinung vertreten, dass die Mehrheit der ÖsterreicherInnen tatsächlich vom Nationalsozialismus überzeugt waren, um acht Prozentpunkte (von 26% auf 34%) zugenommen. Der Anteil jener, die glauben, dass die meisten eher MitläuferInnen gewesen seien hat demgegenüber um fünf Prozentpunkte (von 57% auf 52%) abgenommen (vgl. Fessler-GfK, S. 17).

<sup>65</sup> Zitiert aus: Walter, Ilse (Hg.) (2000): Best of Qualtinger. Wien – München: Franz Deuticke Verlagsgesellschaft m.b.H.

<sup>66</sup> Wortlaut der Fragestellung: „Glauben Sie, dass der Nationalsozialismus für Österreich ... - nur Schlechtes gebracht hat, - größtenteils Schlechtes gebracht hat, - sowohl Gutes als auch Schlechtes gebracht hat, - größtenteils Gutes gebracht hat, - (fast) nur Gutes gebracht hat?“ (Fessler-GfK, S. 15)

<sup>67</sup> Wortlaut der Fragestellung: „Haben die Leute in der Zeit von 1938-1945 in Österreich an den Nationalsozialismus geglaubt? Antwortkategorien: „Die Mehrheit war wirklich davon überzeugt.“ „Nur eine Minderheit war davon überzeugt, die meisten anderen waren eher Mitläufer.“ „Die Mehrheit war eigentlich dagegen.“ (Fessler-GfK, S. 14 u. 17)

Breus et al. (1995) charakterisieren das geschichtliche Selbstverständnis Österreichs in ihrer Publikation *Inszenierungen. Stichwörter zu Österreich* unter dem Stichwort Opfermythos folgendermaßen: „Österreich versteht sich als ein Land, mit dem Geschichte passiert, das Geschichte nicht aktiv gestaltet, sondern passiv erleidet“ (1995, S. 238). Dem entspricht das nach 1945 vorherrschende Geschichtsbild von Österreich als erstem Opfer des nationalsozialistischen Regimes, das durch die Eliminierung der Mitschuld Klausel aus dem Staatsvertrag auch seinen offiziellen Ausdruck fand. Die Ansicht, dass Österreich der Nationalsozialismus ausschließlich von außen aufgezwungen wurde, war ein fixer Bestandteil des kollektiven Bewusstseins, und geht einher mit der Verdrängung der 1938 weit verbreiteten Anschlusseuphorie. Vor allem mit dem Bundespräsidentenwahlkampf 1986 und der damit verbundenen Diskussion über die NS-Vergangenheit des Präsidentschaftskandidaten und späteren Bundespräsidenten Kurt Waldheim wurde die Opferthese als politischer Grundkonsens der Zweiten Republik hinterfragt und zum Gegenstand politischer und gesellschaftlicher Debatten. Schließlich dauerte es bis 1993 – im Rahmen einer Rede des damaligen Bundeskanzlers Franz Vranitzky an der Hebräischen Universität Jerusalem – dass das offizielle Österreich nicht nur seine Mitschuld an NS-Verbrechen eingestand und sich zur moralischen Verantwortung bekannte, sondern auch erstmals die Opfer der österreichischen Täter im Namen der Republik um Verzeihung bat.<sup>68</sup>

Welche Geschichtsbilder und Narrative zum „Anschluss“ Österreichs an das „Dritte Reich“ unter heutigen Jugendlichen vorherrschen, welcher Stellenwert dem „Erinnern“ bzw. „Vergessen“ der NS-Zeit zukommt und inwiefern SchülerInnen in Österreich heute in Zusammenhang mit den Verbrechen während des Nationalsozialismus Schuldgefühle bzw. eine besondere Verantwortung empfinden, sind jene Fragen, denen mit unserer Erhebung nachgegangen wurde. Von besonderem Interesse war die Frage, inwieweit sich auch unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund die dominanten österreichischen Narrative (Opfermythos, Mitläuferthese) verfestigt haben, sie sich mit den gängigen Geschichtsbildern identifizieren; damit verbunden die Überprüfung der Hypothese, ob die in Österreich sozialisierten SchülerInnen die NS-Geschichte Österreichs als einen Teil ihrer eigenen Vergangenheit annehmen oder sich als nicht autochthone ÖsterreicherInnen davon distanzieren.

Der „Anschluss“ wird von den SchülerInnen generell vor allem als tragisches Kapitel in der österreichischen Geschichte erinnert (vgl.

<sup>68</sup> Bereits im Juni 1991 relativierte Vranitzky in einer Rede im Nationalrat den Opfermythos und bekannte Österreichs Mitschuld und Mitverantwortung an den Verbrechen des Nationalsozialismus.

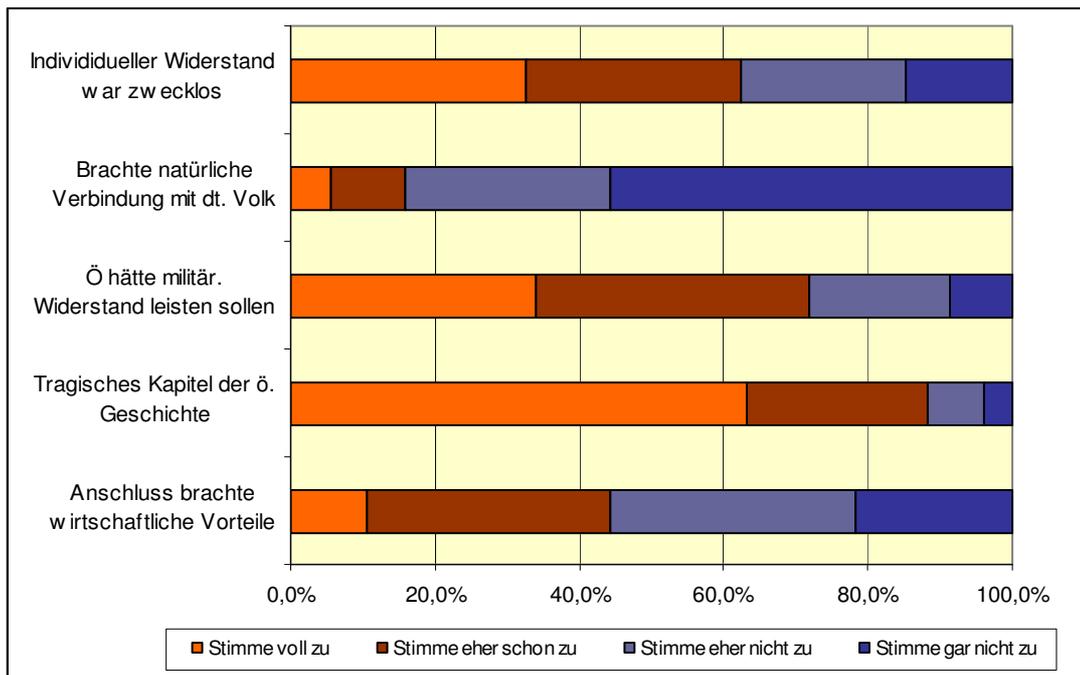
Diagramm 21).<sup>69</sup> Fast 90% stimmen dieser Aussage *voll* bzw. *eher schon zu*. Interessant ist die Beurteilung der Aussagen zum Widerstand gegen den „Anschluss“. So sind zwar nahezu drei Viertel der Befragten der Ansicht, dass Österreich militärischen Widerstand hätte leisten sollen. Mit dieser Forderung wird jedoch offenbar nur das offizielle Regierungsösterreich angesprochen, nicht die ÖsterreicherInnen als handelnde Individuen. Diesen wird von den SchülerInnen zu mehr als 60% zugestanden, dass für den Einzelnen jeder Widerstand zwecklos gewesen sei. Eine potenziell (eher) positive Einstellung gegenüber dem „Anschluss“ und dem Nationalsozialismus generell lässt sich aus zwei der insgesamt fünf abgefragten Aussagen ablesen. Eine eindeutig positive Haltung nehmen rund sechs Prozent der befragten Jugendlichen ein. Sie *stimmen* der Aussage, dass der „Anschluss“ „endlich wieder die natürliche Verbindung mit dem deutschen Volk“ brachte, *voll zu*. Weitere zehn Prozent sind *eher schon* dieser Meinung. Relativ häufig erfolgt eine positive Bewertung des „Anschlusses“ unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten. Auf die in der österreichischen Nachkriegsgesellschaft weit verbreitete Legitimationsfigur, wonach der „Anschluss“ an das ‚Deutsche Reich‘ „wirtschaftliche Vorteile“ brachte, wird auch von den SchülerInnen zurückgegriffen. Jede/r Zehnte *stimmt* der Aussage vollinhaltlich *zu*, und jede/r Dritte ist *eher schon* dieser Ansicht. Mythen über den Nationalsozialismus werden von den SchülerInnen übernommen und auch reproduziert. Zu diesem Schluss kommt auch Viola Georgi in ihrer bereits erwähnten Studie *Entliehene Erinnerung*. Sie formuliert in der Zusammenfassung ihrer Interviewergebnisse vier Typen, die darauf beruhen, wie sich die jugendlichen Befragten auf bestimmte historische Inhalte beziehen, welche Strategien sie im Umgang mit der NS-Geschichte entwickeln (vgl. 2003, S. 299ff).<sup>70</sup> Einen der Typen, die Viola Georgi aus ihrer Untersuchung ableitet, definiert sie als „Zuschauer, Mitläufer und Täter im Nationalsozialismus“ (ebd. S. 301). Charakteristisch für diese Gruppe ist „ein großes Bedürfnis, verstehen, zumindest aber nachvollziehen zu können, weshalb die Deutschen das nationalsozialistische Unrechtssystem unterstützten oder zu »willigen Vollstreckern« wurden“ (ebd.). Unter diesen Typ fasst Georgi auch genau jene zusammen, die bestimmte „Diskursfragmente aus dem Geschichtsgeschichtenrepertoire deutscher Vergangenheitsbewältigung“ (ebd.) übernehmen und reproduzieren, eben jene Mythen wie z.B. „Hitler hat die Arbeitslosigkeit bekämpft und für Ordnung gesorgt.“ oder „Der Nationalsozialismus hatte auch gute Seiten.“ (ebd., S. 302). Für Österreich kann z.B. die abgefragte Aussage, wonach der „Anschluss“ an das ‚Dritte

<sup>69</sup> Frageformulierung: siehe Frage 39 im Erhebungsinstrument.

<sup>70</sup> Die Befragten auf die sich die Typenbildung bezieht verfügen alle über einen Migrationshintergrund, autochthon deutsche Jugendliche wurden von Georgi nur als Kontrollgruppe verwendet (vgl. Georgi 2003, S. 106).

Reich' wirtschaftliche Vorteile brachte in diese Kategorie eingeordnet werden.

**Diagramm 21: Beurteilung des „Anschlusses“ an das „Dritte Reich“**  
(in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien, N=1.277, 1.300, 1.286, 1.289, 1.287 (von oben nach unten).

Meinungsumfragen von Fessler-GfK und IFES (1980) und IFES (1988)<sup>71</sup>, die Fragen zum „Anschluss“ Österreichs an das ‚Deutsche Reich‘ enthalten, kommen zum Teil zu ähnlichen, zum Teil zu sehr differierenden Ergebnissen.<sup>72,73</sup> In beiden Studien erhält die Aussage, wonach der „Anschluss“ ein tragisches Kapitel der österreichischen Geschichte sei, die höchste Zustimmung. 1980 stimmen 85% der Befragten zu, 1988 79%. Generell kann gesagt werden, dass in unserer Sample eine kritischere Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus zum Ausdruck kommt als in den beiden Umfragen unter der Gesamtbevölkerung aus den 1980er Jahren. Nachdem auch in den genannten Fessler-GfK und IFES-Studien die jeweils jüngste Altersgruppe NS-kritischere Meinungen vertreten haben, kann davon ausgegangen werden, dass dies vor allem auf unsere Alterssample zurückzuführen ist. Darüber hinaus kann jedoch auch die

<sup>71</sup> Umfragen jüngerer Datums zu diesem Themenbereich sind nicht bekannt.

<sup>72</sup> Die Fragestellung zum Anschluss in unserem Erhebungsinstrument orientierte sich an den genannten Umfragen.

<sup>73</sup> Beide Untersuchungen zitiert nach Wassermann, Heinz P. (2002), S. 147ff.

These formuliert werden, dass sich in den letzten zwei Jahrzehnten – auch in der Folge der Waldheim-Affäre und dem Bekenntnis zur Mitverantwortung Österreichs durch Bundeskanzler Vranitzky – ein allgemein kritischeres Bewusstsein herausgebildet hat, das auch in unserer Erhebung seinen Niederschlag findet. So waren z.B. in den beiden Umfragen in den 1980er Jahren mehr als 70% der Befragten (1980) bzw. 61% (1988) der Ansicht, dass der „Anschluss“ wirtschaftliche Vorteile gebracht hätte, und jede/r Dritte (1980) bzw. 17% (1988) stimmte/n der Aussage zu, dass durch den „Anschluss“ die natürliche Verbindung mit dem deutschen Volk wieder hergestellt worden sei.

Eine Analyse unserer Daten nach soziodemographischen Merkmalen fördert zwar einige Unterschiede in der Bewertung des „Anschlusses“ an das ‚Deutsche Reich‘ zu Tage, signifikante Zusammenhänge sind jedoch selten. Ein Merkmal, das auf Basis unserer Daten als Einzelvariable insgesamt keine große Erklärungskraft besitzt, ist die besuchte Schulform. Im Zusammenhang mit der Beurteilung des „Anschlusses“ ergeben sich jedoch Unterschiede in Bezug auf die Aussage, wonach der ‚Anschluss‘ die natürliche Verbindung mit dem deutschen Volk wieder hergestellt hätte. Die SchülerInnen der berufsbildenden mittleren Schulen (Handelsschulklassen und Fachschulklassen) sind signifikant häufiger dieser Ansicht als ihre KollegInnen in den befragten Gymnasien und berufsbildenden höheren Schulen. Jeweils rund ein Drittel der FachschülerInnen bzw. HandelsschülerInnen *stimmen voll* bzw. *eher schon zu*. Demgegenüber vertritt „nur“ rund jede/r zehnte GymnasiastIn bzw. SchülerIn einer Höheren Lehranstalt diese Meinung und 14,5% der Befragten in Handelsakademien.

Geschlechtsspezifische Differenzen lassen sich in Bezug auf zwei Aussagen feststellen. Schülerinnen sind deutlich seltener – zu 38,6% - als ihre männlichen Kollegen – zu 51,3% - der Ansicht, dass der „Anschluss“ wirtschaftliche Vorteile gebracht habe, vertreten aber stärker die Meinung – zu 78,6% gegenüber 63,7% –, dass Österreich militärischen Widerstand hätte leisten sollen.

Ein Migrationshintergrund spielt in der Beurteilung des „Anschlusses“ durch die Jugendlichen nur eine sehr geringe Rolle. Eine Ursache für die überwiegend einhelligen Einschätzungen besteht möglicherweise darin, dass das Geschichtsbild der SchülerInnen zu Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus vor allem durch die (gemeinsame) Schule geprägt ist. Sowohl für SchülerInnen mit als auch für jene ohne Migrationshintergrund ist der Schulunterricht die wichtigste Informationsquelle. Jeweils rund 90% nennen die Schule als Wissensquelle zu diesem Themenbereich. Der einzig nennenswerte relative Unterschied

im Antwortverhalten bezieht sich auf die Aussage, wonach der „Anschluss“ Österreichs an das ‚Deutsche Reich‘ die natürliche Verbindung mit dem deutschen Volk wieder hergestellt hätte; wobei nicht – wie hypothetisch angenommen – autochthone ÖsterreicherInnen diese Meinung verstärkt vertreten, sondern im Gegenteil SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Während unter den autochthonen ÖsterreicherInnen rund jede/r Zehnte dieser „Wiedervereinigungsthese“ *voll* bzw. *eher schon* zustimmt, tut dies rund jede/r fünfte Befragte mit Migrationshintergrund. Sind beide Elternteile zugewandert erhöht sich der Anteil auf 24%. Eine Analyse nach Geburtsländern (der Eltern) zeigt, dass es sich dabei vor allem um Jugendliche türkischer oder ex-jugoslawischer Herkunft handelt. Aus den vorhandenen quantitativen Daten selbst kann für dieses Antwortverhalten keine schlüssige Erklärung abgeleitet werden. Auch muss berücksichtigt werden, dass die Unterschiede nach Berechnung der Konfidenzintervalle deutlich kleiner werden. Um tatsächlich nähere Aussagen treffen zu können, ist qualitative Forschung in diesem Bereich notwendig.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurden immer wieder Studien und Umfragen durchgeführt, die die Notwendigkeit der Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus und die damals begangenen Verbrechen zum Thema haben.<sup>74</sup> „Darf“ man – vor allem die österreichische und deutsche Gesellschaft – jemals damit aufhören, (sich) an die Gräueltaten der NationalsozialistInnen zu erinnern? Ist die historische Verantwortung, dieses spezifischen Teils der (eigenen) Geschichte zu gedenken, endlich? Wann ist die Vergangenheit bewältigt und bedarf keiner weiteren Aufarbeitung mehr? Können Nachnachfolgegenerationen davon freigesprochen werden, sich der ‚historischen Schuld‘ zu stellen? Kann man/frau sich auf die „Gnade der späten Geburt“ berufen und sich damit aus der Verantwortung lösen?

Wie Jugendliche – mit und ohne Migrationshintergrund – in Wien zur Frage der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus heute stehen, haben wir uns mit folgender Frage angenähert (vgl. Frage 38 im Erhebungsinstrument): „Es gibt unterschiedliche Meinungen darüber, wie stark man sich heute noch mit den Verbrechen der Nationalsozialisten beschäftigen soll. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“ Auf einer vierteiligen Skala von *stimme voll zu* bis *stimme gar nicht zu* wurden die folgenden Aussagen zur Bewertung gestellt:

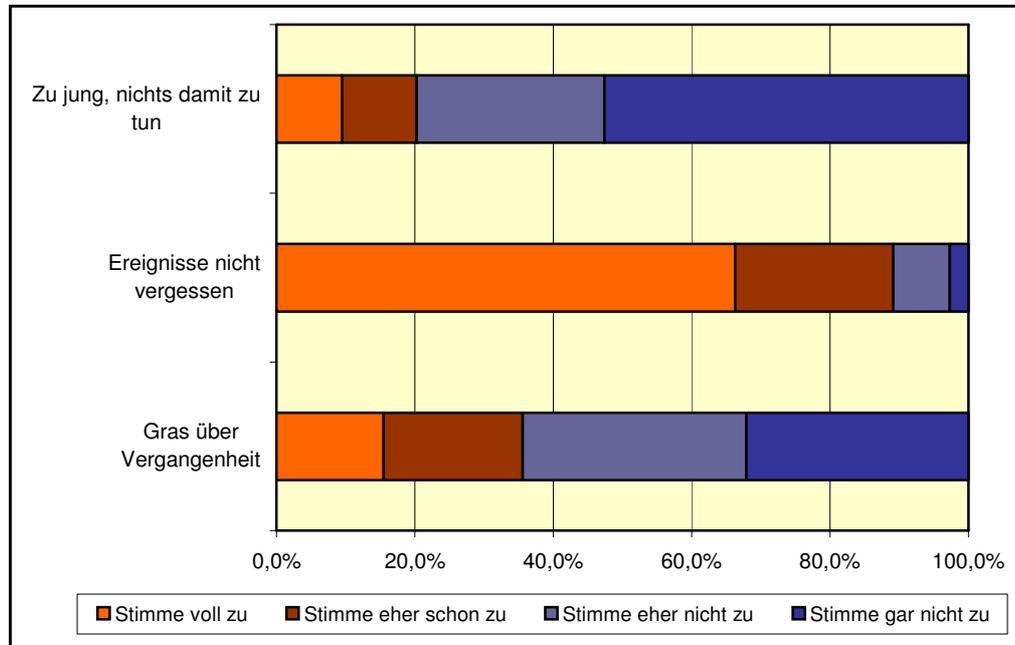
- Man soll endlich Gras über die Vergangenheit wachsen lassen und nicht alles wieder aufrühren.

<sup>74</sup> Für eine ausführliche Zusammenschau von Studien seit den 1970er Jahren vgl. z.B. Wassermann, Heinz P. (2002), S. 155ff.

- Es ist wichtig, die damaligen Ereignisse nicht zu vergessen, damit so etwas nicht wieder geschehen kann.
- Ich bin zu jung, meine Generation hat damit nichts mehr zu tun.

Rund jede/r zehnte Jugendliche in unserer Erhebung beruft sich auf sein/ihr Alter und distanziert sich damit von der Zeit des Nationalsozialismus bzw. einer potenziellen Verantwortung der Nachfolgegenerationen sich mit der Zeit und den begangenen Verbrechen auseinander zu setzen. Weitere zehn Prozent stimmen der Aussage, dass die eigene Generation mit dem Nationalsozialismus nichts zu tun hat *eher schon zu*. Die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen (rund zwei Drittel) ist jedoch davon überzeugt, dass es nach wie vor notwendig ist, sich mit den Verbrechen im ‚Dritten Reich‘ zu beschäftigen, „die damaligen Ereignisse nicht zu vergessen“, auch um einen Beitrag dazu zu leisten, dass „so etwas nicht wieder geschehen kann“. Weitere 22,8% *stimmen* dieser Aussage zumindest *eher schon zu*. Rund acht Prozent sind *eher nicht* dieser Ansicht und nur ein verschwindend kleiner Anteil von 2,7% *stimmt* der Aussage, dass die Ereignisse nicht vergessen werden dürfen, *gar nicht zu*. Diese aus den Daten ableitbare hohe Bereitschaft, sich mit der Vergangenheit auseinander zu setzen, wird durch die Ergebnisse zur Aussage, „dass endlich Gras über die Vergangenheit wachsen“ soll, etwas relativiert. Zwar stimmt eine überwiegende Mehrheit (rund zwei Drittel) der SchülerInnen dieser Ansicht *eher nicht* (32,3%) bzw. *gar nicht* (32,1%) *zu*, rund 16% sind jedoch voll und ganz dieser Meinung und zusätzliche 20,1% *stimmen* der Aussage *eher schon zu*.

**Diagramm 22: Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus heute** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N= 1.311, 1.324, 1.320 (von oben nach unten).

Ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Bewertung des „Anschlusses“ Österreichs an das ‚Deutsche Reich‘ und den Einstellungen der Jugendlichen zu Erinnerung und Vergessen. Wer dem „Anschluss“ ambivalent gegenüber steht bzw. sich geläufiger Legitimationsmuster für den „Anschluss“ bedient oder im „Anschluss“ die ‚natürliche Verbindung Österreichs mit dem deutschen Volk‘ sieht, tendiert eher dazu, den Mantel des Schweigens über die NS-Zeit auszubreiten. 47,7% der SchülerInnen, die die Meinung vertreten, dass der „Anschluss“ wirtschaftliche Vorteile gebracht habe, stimmen auch der Aussage zu, dass man endlich Gras über die Vergangenheit wachsen lassen soll. Dieser Ansicht sind auch 57% jener Jugendlichen, die der Aussage zustimmen, dass der „Anschluss“ endlich wieder die natürliche Verbindung mit dem deutschen Volk gebracht hat. Ein Wert, der 20 Prozentpunkte über dem Durchschnittswert von 35,5% liegt.

In den in Österreich durchgeführten Umfragen zum Themenbereich Erinnern und Vergessen des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen wurden unterschiedliche Formulierungen verwendet, um sich dieser Fragestellung anzunähern. Direkt untereinander und mit unseren Ergebnissen vergleichbar sind damit die wenigsten. Zumindest in zwei Studien wurde die von uns gewählten Aussagen bereits getestet: 1979 und

1997<sup>75</sup>. In den zwei Jahrzehnten, die zwischen den beiden Studien liegen, scheint eine deutliche Bewusstseinsänderung in der österreichischen Bevölkerung stattgefunden zu haben. Waren 1979 nur knapp mehr als die Hälfte der Befragten dafür, die Erinnerung an die Ereignisse während der nationalsozialistischen Herrschaft wach zu halten, und noch 44% dagegen, sprechen sich zwanzig Jahre später „nur“ mehr 22% dafür aus, doch endlich „Gras über die Vergangenheit wachsen zu lassen“. 70% sind sich darin einig, dass die Erinnerung notwendig ist. (Vgl. Wassermann 2002, S. 155ff) Aus beiden Erhebungen geht hervor – und dies deckt sich auch mit Ergebnissen anderer Studien, die während der letzten drei Jahrzehnte zu diesem Themenbereich durchgeführt wurden –, dass die jüngsten Befragten am stärksten gegen das Vergessen votieren. 1979 sprachen sich 68% der 14-19-Jährigen für das Erinnern und Vergegenwärtigen aus, 1997 waren es sogar 86% (vgl. ebd.), was unseren Ergebnissen entspricht.

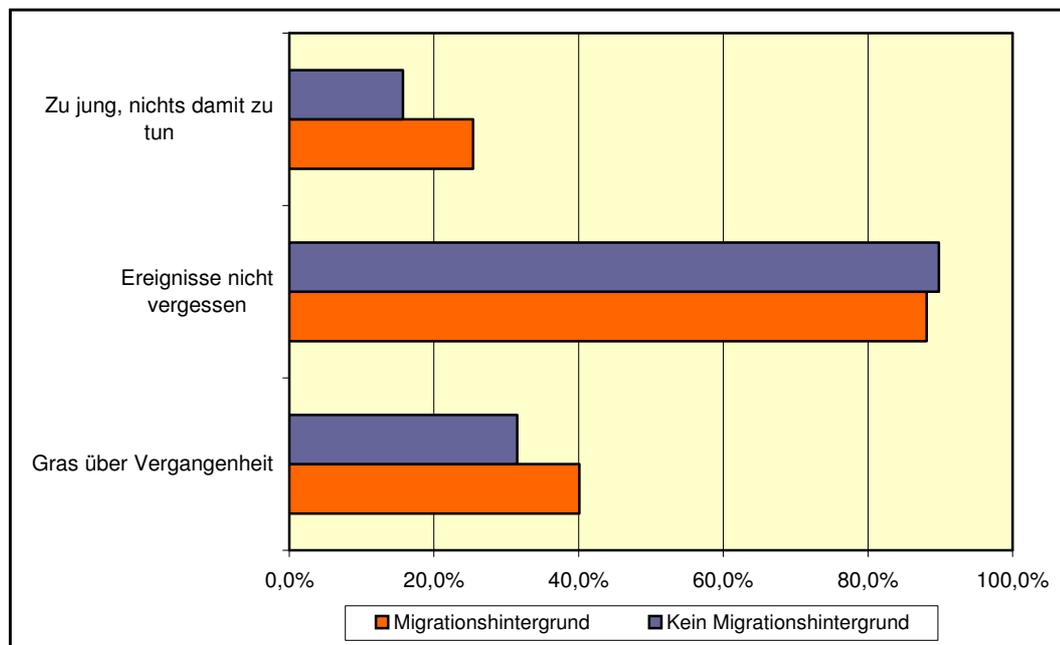
Eine Analyse unserer Daten nach soziodemographischen Merkmalen zeigt Ähnlichkeiten zur „Anschlussfrage“. Erinnern und Vergessen haben unter den SchülerInnen der einzelnen Schulformen eine unterschiedliche Bedeutung. SchülerInnen berufsbildender mittlerer Schulen (Handelsschulen und Fachschulen in unserem Sample) neigen eher zu der Ansicht, dass man „endlich Gras über die Vergangenheit wachsen lassen“ sollte, als Jugendliche, die ein Gymnasium oder eine berufsbildende höhere Schule besuchen. Für das Vergessen votieren rund 30% der GymnasiastInnen, 37,9% der SchülerInnen einer BHS und mehr als die Hälfte aller befragten BMS SchülerInnen. Fach- und HandelsschülerInnen tendieren auch eher dazu, sich auf Grund ihres Alters von der NS-Zeit zu distanzieren. Rund 38% vertreten die Meinung, dass ihre Generation nichts mehr mit den Verbrechen der NationalsozialistInnen zu tun habe. Jugendliche, die eine AHS oder BHS besuchen, sind mit rund 17% im Durchschnitt nicht einmal halb so oft dieser Ansicht. Wenn wir davon ausgehen, dass der Schulunterricht eine wesentliche Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche ist, in der auch Geschichtsbilder und der Umgang mit Geschichte geprägt werden, mag eine mögliche erklärende Variable für dieses Ergebnis darin bestehen, dass allgemeinbildende Fächer, in denen zeit- und gesellschaftspolitisch relevante Fragestellungen diskutiert und reflektiert werden können, und der Geschichteunterricht im Speziellen in Höheren Schulen (insbesondere in der AHS) einen größeren Stellenwert besitzen, ein breiteres Stundenkontingent umfassen als in berufsbildenden mittleren Schulen. Dabei dürfen jedoch weitere mögliche Faktoren, wie der Einfluss des Elternhauses oder einer bestimmten peer group nicht übersehen werden.

---

<sup>75</sup> Abgesehen vom Item: „Ich bin zu jung, meine Generation hat damit nichts mehr zu tun.“, der von uns neu aufgenommen wurde.

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind vorhanden, aber nicht signifikant. Aus den Daten kann nur der ganz generelle Schluss gezogen werden, dass männliche Befragte etwas stärker zum Vergessen tendieren als weibliche. Ein potenzieller Migrationshintergrund hat Einfluss auf die Einstellungen zur Beschäftigung mit der NS-Zeit heute, wenn auch keinen starken (vgl. Diagramm 23). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind zwar einerseits ungefähr im selben Ausmaß der Meinung, dass die Erinnerung an die NS-Zeit notwendig ist, die Ereignisse nicht vergessen werden dürfen. Auf der anderen Seite stimmen sie jedoch mit 40,1% zu rund neun Prozentpunkten häufiger der Aussage zu, dass doch endlich Gras über die Vergangenheit wachsen soll; sprechen sich also für das Vergessen aus. Jugendliche mit Migrationshintergrund nehmen auch häufiger als ihre autochthonen österreichischen KollegInnen die Zugehörigkeit zu einer Nachfolgegeneration als Argument für die Distanzierung von der Beschäftigung mit den nationalsozialistischen Verbrechen. Jede/r Vierte ist der Meinung, dass er/sie einer Generation angehört, die mit der NS-Zeit nichts mehr zu tun hat. Damit ist der Anteil um zehn Prozentpunkte höher als unter den autochthonen österreichischen Jugendlichen.

**Diagramm 23: Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus heute nach Migrationshintergrund** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien, N=1.311, 1.324, 1.320 (von oben nach unten).

Sind beide Elternteile nicht in Österreich geboren, ist die Zustimmung zum Vergessen noch geringfügig höher. Ein Unterschied innerhalb der Gruppe

der Befragten mit Migrationshintergrund besteht in Bezug auf die Staatsbürgerschaft. Wer mit Migrationshintergrund bereits als österreichische/r StaatsbürgerIn auf die Welt gekommen ist, stimmt seltener dafür (33,3%), die Vergangenheit endlich zu vergessen als nicht österreichische StaatsbürgerInnen (44%) oder jene, die die Staatsbürgerschaft im Laufe ihres Lebens in Österreich erworben haben (44,6%).

Eine Form Geschichte zu tradieren, Vergangenheit zu vergegenwärtigen, Erinnerungen wach zu halten und ihnen eine Form zu geben, sind Gedenkstätten. Die wichtigste NS-Gedenkstätte Österreichs ist das Konzentrationslager Mauthausen, in das zwischen 1938 und 1945 insgesamt geschätzte mehr als 200.000 Menschen deportiert und etwa 100.000 von ihnen ermordet wurden; eine endgültige Zahl wird nie vorliegen, da nicht alle Häftlinge registriert wurden (vgl. Baumgartner o. Jahr, S. 8). Die Gedenkstätte besteht bereits seit dem Jahr 1949, 1970 wurde das Museum Mauthausen und 2003 schließlich ein BesucherInnenzentrum eröffnet (vgl. [www.mauthausen-memorial.at](http://www.mauthausen-memorial.at)).

Rund ein Drittel der SchülerInnen haben bei der Frage woher sie ihr Wissen zu bestimmten geschichtlichen Themen und Ereignissen beziehen (vgl. Kapitel 4.2) angegeben, dass ihre Informationsquellen zum Nationalsozialismus Gedenkstätten und Museen seien (vgl. Tabelle 10). Damit entfallen auf diese Kategorie zwar bedeutend weniger Antworten als z.B. auf die Wissensquellen *Schule* oder *Erzählungen älterer Familienangehörige*. Gleichzeitig kommen Gedenkstätten und Museen aber bei keinem anderen Inhalt eine derart große Bedeutung zu.

Mit der Frage nach einer potenziellen Teilnahme an einer Exkursion ins Konzentrationslager Mauthausen<sup>76</sup>, wird die weiter oben behandelte Frage nach dem Erinnern und Vergessen des Nationalsozialismus weiter geführt. Wir gehen davon aus, dass Jugendliche, die sich für einen Besuch des KZ Mauthausen interessieren, sich der Geschichte stellen, bereit sind, sich mit der Geschichte des Landes, in dem sie geboren sind oder in das sie zugewandert sind – und damit auch ihrer eigenen Geschichte – auseinander zu setzen. In diesem Sinne verstehen wir die Bereitschaft eines KZ-Besuches als individuelles Statement für das Erinnern und gegen das Vergessen. Von besonderem Interesse ist auf Basis unserer Forschungsfrage auch hier, ob sich Unterschiede nach Migrationshintergrund feststellen lassen, und inwiefern damit abgelesen

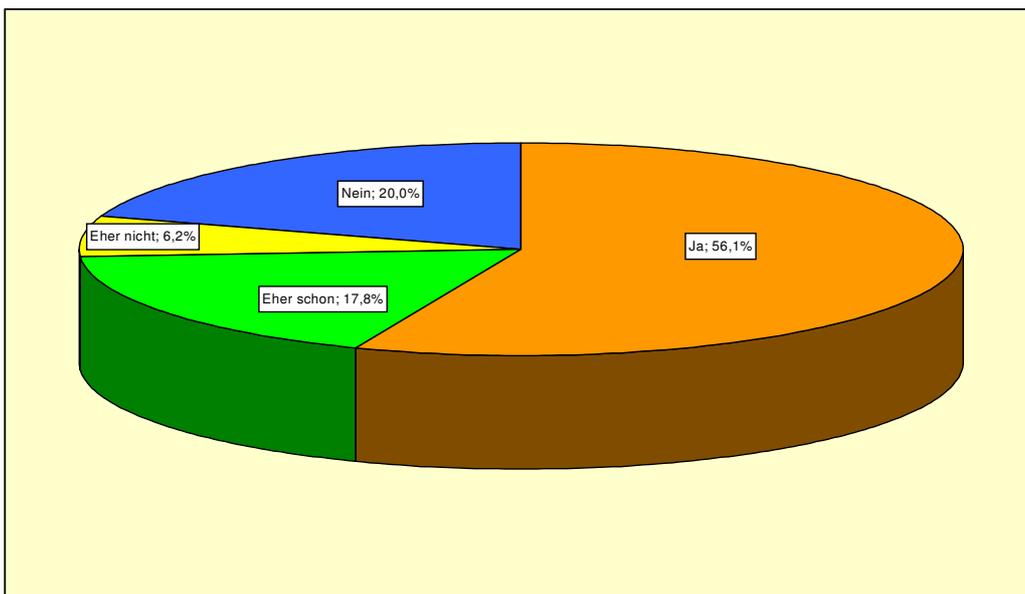
---

<sup>76</sup> Vgl. Frage 41 im Erhebungsinstrument: Würden Sie gerne an einer Exkursion ins Konzentrationslager Mauthausen teilnehmen?

werden kann, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund die österreichische Vergangenheit als Teil ihrer eigenen Geschichte erleben.

Grundsätzlich sprechen sich deutlich mehr als die Hälfte der Befragten (56,1%) ganz klar für einen Besuch des KZ Mauthausen aus, fast die Hälfte davon obwohl sie bereits einmal (oder öfter) dort waren. Weitere 17,8% würden eher schon an einer Exkursion teilnehmen. Rund sechs Prozent können sich eine Teilnahme eher nicht vorstellen, und jede/r Fünfte beantwortet die Frage negativ. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass nur von 2,6% aller Jugendlichen die Ablehnung mit mangelndem Interesse begründet wird, von 17,4% damit, dass sie bereits einmal dort gewesen sind. Zusammenfassend kann das Interesse an einem Besuch der wichtigsten österreichischen KZ-Gedenkstätte also als sehr hoch bezeichnet werden.

**Diagramm 24: Potenzielle Teilnahme an einer Exkursion ins Konzentrationslager Mauthausen** (in Prozent der Befragten)

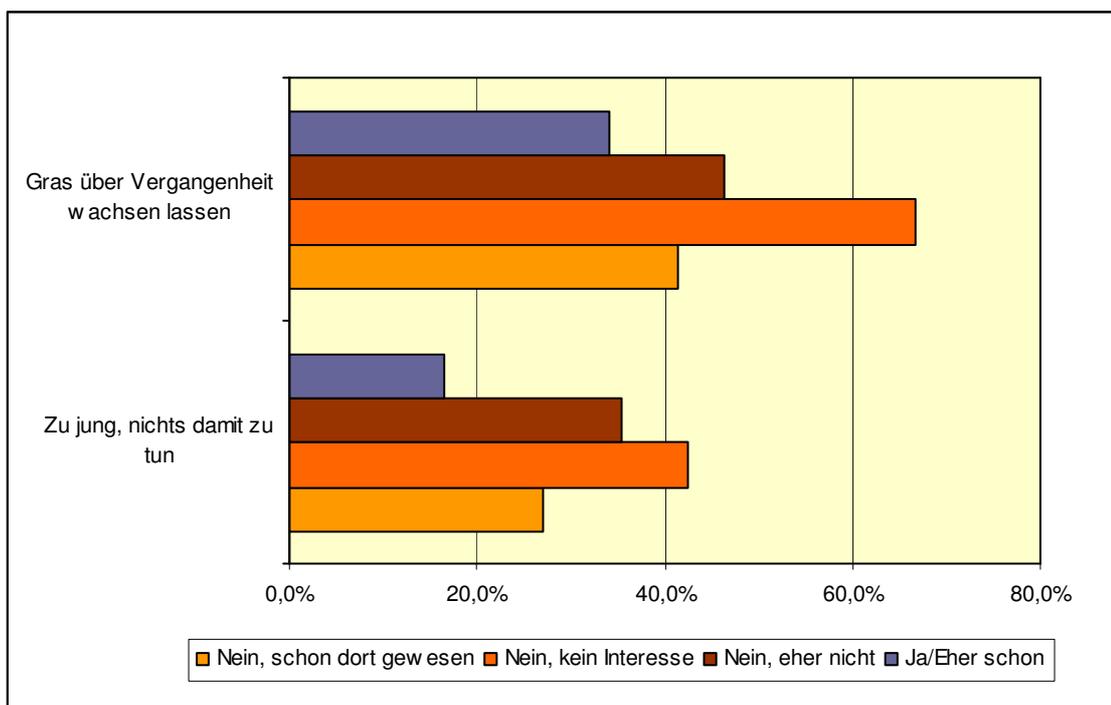


Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.328.

Die erhobenen Daten lassen den Schluss zu, dass jene Befragten, die sich einen Besuch der Gedenkstätte Mauthausen eher nicht oder gar nicht vorstellen können, tatsächlich eine höhere Bereitschaft zeigen, die NS-Vergangenheit zu vergessen, zu verdrängen, auszublenden bzw. sich eher auf die ‚Gnade‘ der späten Geburt berufen und meinen, dass ihre Generation nichts mehr mit dem Nationalsozialismus zu tun hätte. Besonders deutlich zeigt sich der Zusammenhang bei der Gruppe jener Jugendlichen, die ihre Nichtteilnahme an einer potenziellen Exkursion nach Mauthausen damit begründen, dass sie daran kein Interesse haben. Sie

stimmen zu zwei Drittel der Aussage voll bzw. eher schon zu, dass man endlich Gras über die Vergangenheit wachsen lassen soll und nicht alles wieder aufrühren. Sie vertreten auch zu über 40% die Meinung, dass sie zu jung sind, um noch etwas mit der Zeit des Nationalsozialismus zu tun zu haben. Demgegenüber sind „nur“ ein Drittel jener der Ansicht, die NS-Zeit doch endlich unter dem weichen Gras des Vergessens verschwinden zu lassen, die auf jeden Fall an einer Exkursion teilnehmen möchten. Am seltensten stimmen jene für das Vergessen, die bereits einmal in Mauthausen waren und auch einem neuerlichen Besuch positiv gegenüber stehen.

**Diagramm 25: Exkursion ins KZ-Mauthausen und die Bereitschaft zur Erinnerung der NS-Zeit** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.319, 1.310 (von oben nach unten).

Soziodemographische Unterschiede in der Bereitschaft an einer Exkursion nach Mauthausen teilzunehmen lassen sich aus den vorliegenden Daten nicht ablesen. Auch der Migrationshintergrund spielt keine Rolle.

Die letzte Frage zur Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus zielt auf die individuelle Gefühlsebene der SchülerInnen ab. Aus der bisherigen Analyse des Themenbereiches geht deutlich hervor, dass die Jugendlichen bereit sind, sich auch heute noch mit der NS-Zeit auseinander zu setzen. Sie sehen die Notwendigkeit des Erinnerns und sprechen sich mehrheitlich gegen ein Vergessen und Verdrängen aus. Abgesehen von der Frage nach

der potenziellen Teilnahme an einer Exkursion nach Mauthausen, betrafen die bisherigen Auswertungen jedoch eine relativ abstrakte gesellschaftliche Ebene, die wir mit der Frage nach der gefühlsmäßigen Involviertheit verlassen.<sup>77</sup> Fünf Antwortkategorien wurden vorgegeben (*schuldig, verantwortlich, trage eine besondere Verantwortung, nichts davon; fühle mich nicht als Österreicher/in, und deshalb hat dies nichts mit mir zu tun.*), eine offene Kategorie „sonstiges“ zusätzlich angeboten. Aus den Antworten in der Kategorie „sonstiges“ wurden vier weitere Kategorien gebildet: *entsetzt, betroffen/traurig, wütend und besondere Verantwortung für die Zukunft*. Die Ergebnisse sind ziemlich eindeutig und lassen sich in Zusammenhang mit den bereits diskutierten Resultaten in die Richtung interpretieren, dass die Jugendlichen zwar die gesellschaftliche Relevanz des Themas NS-Zeit und Holocaust anerkennen, sich auf individueller Ebene jedoch eher wenig betroffen fühlen. Rund 16% fühlen sich, trotz der zeitlichen Distanz ihrer Nachfolgegeneration zu den tatsächlichen Ereignissen, schuldig und verantwortlich. 13% empfinden Trauer und Betroffenheit. Fast die Hälfte der Befragten verbinden allerdings keine besonderen Gefühle mit den Verbrechen während des Nationalsozialismus. Rund zwölf Prozent vertreten der Ansicht, dass sie mit dem Nationalsozialismus nichts zu hätten, weil sie sich nicht als ÖsterreicherInnen fühlen. Von diesen 150 Jugendlichen haben 143 (95,3%) einen Migrationshintergrund, sieben sind autochthone ÖsterreicherInnen.

**Tabelle 14: Gefühle der Befragten im Zusammenhang mit den Verbrechen während des Nationalsozialismus**

	Absolut	In Prozent
Schuldig	69	5,4
Verantwortlich	64	5,0
Trage besondere Verantwortung	77	6,0
Nichts davon	629	48,8
Fühle mich nicht als Österreicher/in, hat nichts mit mir zu tun	150	11,6
Entsetzt	50	3,9
Betroffen, traurig	168	13,0
Wütend	28	2,2
Besondere Verantwortung für die Zukunft	14	1,1
Sonstiges	39	3,0
Gesamt	1.288	100,0

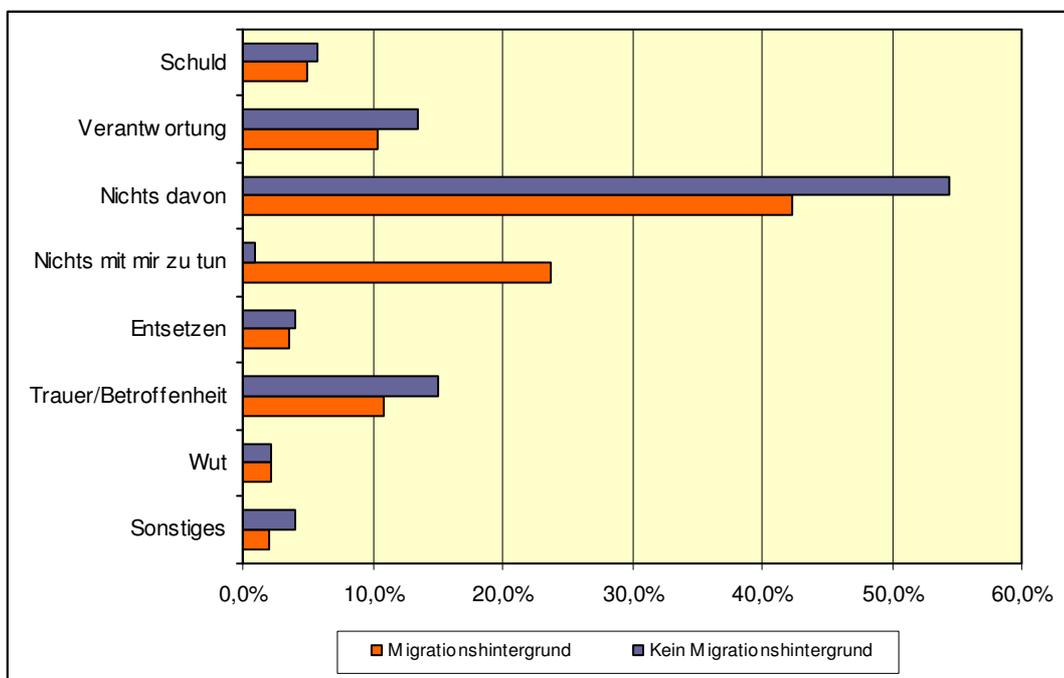
Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.288.

In Bezug auf die anderen Kategorien sind die Unterschiede nach Migrationshintergrund nicht ausgeprägt (vgl. Diagramm 26). Neben der

<sup>77</sup> Vgl. Frage 42 im Fragebogen: „Wenn Sie an die Verbrechen während der Zeit des Nationalsozialismus denken, wie fühlen Sie sich dabei?“

bereits erwähnten Antwortmöglichkeit: „Fühle mich nicht als Österreicher/in, und deshalb hat dies nichts mit mir zu tun.“, wo die Unterschiede signifikant sind (Rund jede/r vierte Befragte mit Migrationshintergrund stimmt dem zu.), besteht nur in einer weiteren Kategorie eine nennenswerte Differenz. Jugendliche mit Migrationshintergrund empfinden seltener Gefühle von Schuld und Verantwortung; ein Indiz dafür, dass sie der NS-Zeit distanzierter gegenüber stehen, sie eher nicht als Bestandteil der eigenen Geschichte übernehmen.

**Diagramm 26: Empfindungen gegenüber den Verbrechen während der NS-Zeit nach Migrationshintergrund (in Prozent)\***



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N (Migrationshintergrund) = 604, N (kein Migrationshintergrund) = 682.

\*Die Kategorie „nichts davon“ bezieht sich auf „Schuld“ und „Verantwortung“.

Interessante Ergebnisse liefert ein Vergleich zwischen den Jugendlichen, die in gemischt-kulturellen, bi-nationalen Familien aufwachsen und jenen, deren beide Elternteile einen Migrationshintergrund aufweisen. 29% der Befragten mit „doppeltem Migrationshintergrund“ empfinden, dass sie mit dem Nationalsozialismus nichts zu tun hätten, da sie sich nicht als ÖsterreicherInnen fühlen. Ist zumindest ein Elternteil ÖsterreicherIn, reduziert sich dieser Wert auf rund vier Prozent.

Unterschiede nach soziodemographischen Merkmalen bestehen in Bezug auf das Geschlecht. Weibliche Jugendliche fühlen sich in einem stärkeren Ausmaß für die Verbrechen während der NS-Zeit verantwortlich und

schuldig als die jungen Männer in unserer Erhebung. Während deutlich mehr als die Hälfte der Burschen (57,2%) keine diesbezüglichen Gefühle mit der NS-Zeit verbinden, sind es unter den Schülerinnen „nur“ 42,2%. Auch Trauer und Betroffenheit sind unter den weiblichen Befragten häufiger anzutreffende Empfindungen (18,6%) als unter den männlichen Jugendlichen (6,0%).

#### 4.6 Die Türkenbelagerungen Wiens

[. . .]

*Die Türken belagern nimmer und bauen das neue Wien*

[. . .]

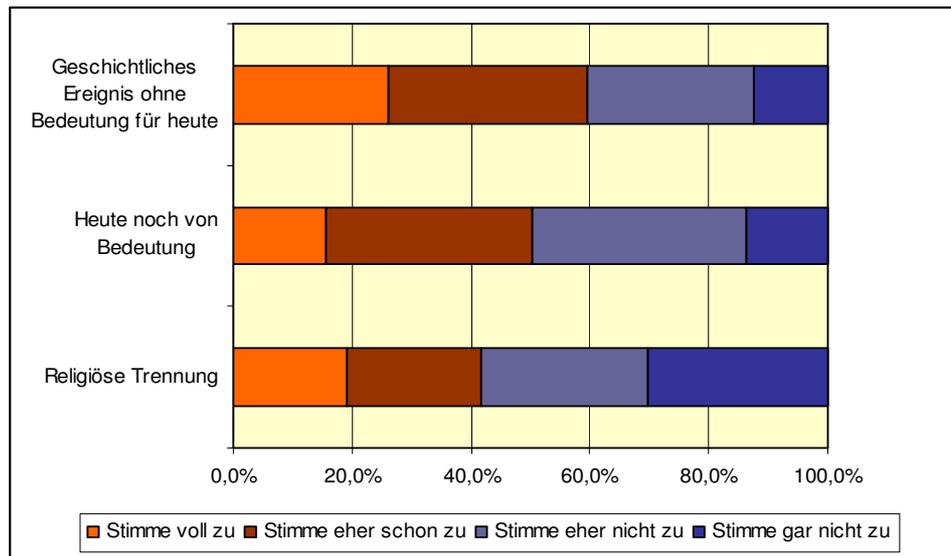
*Aus: Der Herr im Salonsteiner*<sup>78</sup>

In einem Interview mit den Oberösterreichischen Nachrichten im August 2002 interpretierte der damalige Bischof der niederösterreichischen Diözese St. Pölten Kurt Krenn die Zuwanderung aus der Türkei als dritte Türkenbelagerung.<sup>79</sup> Die FPÖ warb im letzten Wiener Wahlkampf (2005) mit dem Slogan „Wien darf nicht Istanbul werden.“ Denselben Ausspruch verwendete der Obmann der FPÖ Heinz Christian Strache als Reaktion auf die Verhüllung der Kunsthalle im Museumsquartier in Wien durch den türkischstämmigen Künstler Feridun Zaimoglu im Rahmen der Ausstellung „Islam und Abendland“ im selben Jahr. Ebenfalls die FPÖ bestritt den letzten österreichischen Nationalratswahlkampf im Herbst 2006 u. a. mit Wahlslogans wie „Deutsch statt nix verstehn“ und „Daham statt Islam“. Auch wenn die beiden Türkenbelagerungen Wiens mehr als drei Jahrhunderte bzw. bald fünf Jahrhunderte zurückliegen, dienen sie immer noch als Referenzrahmen, um Ängste zu schüren und Feindbilder zu konstruieren oder zu bestätigen. Ob junge Erwachsene dem Thema noch eine Bedeutung für heute beimessen, es für sie nur von historischer Relevanz ist und inwieweit die Türkenbelagerungen auch heute noch für eine unüberbrückbare Trennung von Christentum und Islam stehen, diesen Fragen wurde bei der Erhebung nachgegangen. Von besonderem Interesse ist dabei, ob von den Jugendlichen – wie von rechten Politikern vorgeführt – ebenfalls eine Brücke zwischen den historischen Türkenbelagerungen und aktuellen Migrationen aus der Türkei gespannt wird. Ist das Geschichtsbild von der Abwehr der „türkischen Gefahr“ und der „Rettung des Abendlandes“ tatsächlich so tief im historischen Bewusstsein Österreichs verankert, dass es Jahrhunderte später nach wie vor zur Deutung der Gegenwart taugt und zur Formulierung von Zukunftsperspektiven herangezogen wird?

<sup>78</sup> Zitiert aus: Walter, Ilse (Hg.) (2000): Best of Qualtinger. Wien – München: Franz Deuticke Verlagsgesellschaft m.b.H.

<sup>79</sup> Auf die Frage des Interviewers: *Findet für Sie derzeit ein Kampf zwischen dem abendländischen Christentum und dem Islam statt?* antwortete Krenn im Wortlaut u.a. „...Zwei Türkenbelagerungen waren schon, die dritte haben wir jetzt. Jetzt geht es halt auf einem anderen Weg.“  
[http://www.stjosef.at/bischof.k.krenn/index.htm?islam\\_ooe\\_rundschau\\_18082002.htm#inFrame](http://www.stjosef.at/bischof.k.krenn/index.htm?islam_ooe_rundschau_18082002.htm#inFrame); Zugriff: 20.06.2006)

**Diagramm 27: Bedeutung der Türkenbelagerungen Wiens (in Prozent der Befragten)**



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.312, 1.317, 1.301.

Das Antwortverhalten ist nicht ganz kohärent. Zum einen *stimmen* rund 60% der Befragten der Aussage *zu*, dass die Türkenbelagerungen nur ein geschichtliches Ereignis sind, das mit der heutigen Zeit nichts mehr zu tun hat, zum anderen sind rund die Hälfte der Meinung, dass die Türkenbelagerungen ein so wichtiges Ereignis in der Geschichte waren, dass sie auch heute noch von Bedeutung sind. Die größte Zustimmung erhält die Aussage, dass die Türkenbelagerungen ein historisches Ereignis sind mit einem Mittelwert von 2,27.<sup>80</sup> Für die Aussage, dass die Türkenbelagerungen auch heute noch von Bedeutung sind ergibt sich ein Mittelwert von 2,48. Mehr als 40% sind sich darin einig, dass die *Türkenbelagerungen gezeigt haben, dass das christliche Europa und die islamische Türkei nicht zusammen gehören, und dass dies auch heute noch gilt*. Jede/r Fünfte *stimmt* dieser Aussage *voll zu*. Dies entspricht einem Mittelwert von 2,70. Interessant ist, dass sich die Ergebnisse zu allen drei Aussagen nach Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund kaum unterscheiden. Dies würde die These unterstützen, dass der ethnisch-kulturelle Hintergrund für den Bezug zur Geschichte generell und der Türkenbelagerungen im Speziellen von vernachlässigbarer Bedeutung ist und – so eine daraus ableitbare Hypothese – von der nationalstaatlich geprägten Schulbildung überformt ist.

<sup>80</sup> Für die Mittelwertberechnung wurden die Werte auf der Skala von *stimme voll zu* bis *stimme gar nicht zu* von 1 bis 4 codiert. Niedrigere Werte bedeuten dementsprechend eine größere Zustimmung.

Dass dieser einheitliche Befund differenzierter gesehen werden muss, wird klar, wenn nicht die grobe Kategorie Migrationshintergrund sondern der länderspezifische Migrationshintergrund in die Analyse einfließt. Dazu wurde nach dem Geburtsland der Eltern spezifiziert.<sup>81</sup> Dass die Türkenbelagerungen auch heute noch von Bedeutung sind, dieser Aussage stimmen mit mehr als 60% die Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund am häufigsten zu.<sup>82</sup> Der Durchschnittswert liegt bei rund 50%. Auch bei den Befragten mit türkischem Hintergrund zeigt sich die bereits angesprochene Inkohärenz der Antworten. Messen sie den Türkenbelagerungen auf der einen Seite auch heute noch eine große Bedeutung bei, hindert sie das nicht daran, zu mehr als zwei Drittel gleichzeitig der Aussage zuzustimmen, dass die Türkenbelagerungen ein geschichtliches Ereignis sind, und mit der heutigen Zeit nichts mehr zu tun haben. Ein besonders auffallendes Ergebnis brachte die Analyse nach länderspezifischem Migrationshintergrund bezüglich der Aussage, dass die Türkenbelagerungen dafür stehen, dass das christliche Abendland und die islamische Türkei nicht zusammen gehören, und dass dies auch heute noch gilt. Im Schnitt sind etwas mehr als 40% der Befragten *eher schon* oder *voll* dieser Meinung. Befragte ohne Migrationshintergrund weisen einen Wert von rund 43% auf. Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund sehen diese religiöse Spaltung zu einem viel geringeren Teil. Mit rund 23% stimmen sie dieser Aussage am seltensten zu. Demgegenüber stehen rund drei Viertel der SchülerInnen mit polnischem Migrationshintergrund, die die Religion als trennendes Element wahrnehmen; mehr als 40% stimmen der Aussage voll zu.

Setzt man die Bewertung der Türkenbelagerungen durch die SchülerInnen in Bezug zu den Quellen aus denen das Wissen über dieses geschichtliche Ereignis geschöpft wird, können keine stichhaltigen Rückschlüsse auf die Bedeutung des Migrationshintergrundes bzw. der nationalstaatlich ausgerichteten österreichischen Schulbildung gezogen werden. Zwar können in einigen Fällen geringe Unterschiede in der Bewertung der Bedeutung der Türkenbelagerungen nach Wissensquellen festgestellt werden, diese sind jedoch in keiner Weise signifikant. Unterschiede bestehen z.B. darin, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die auch oder ausschließlich die Erzählungen von Familienangehörigen als Informationsmedium genannt haben, diesen zu einem höheren Anteil auch

---

<sup>81</sup> Nachdem mehr als die Hälfte der Befragten mit Migrationshintergrund bereits selbst in Österreich geboren sind, wurde dementsprechend nicht das eigene sondern das Geburtsland der Eltern für die genauere Analyse verwendet.

<sup>82</sup> Die Antwortmöglichkeiten *stimme voll zu* und *stimme eher schon zu* wurden addiert.

heute noch eine Bedeutung bemessen (66,0%) als jene, die auch/nur<sup>83</sup> auf schulischem Wissen aufbauen (49,4%).

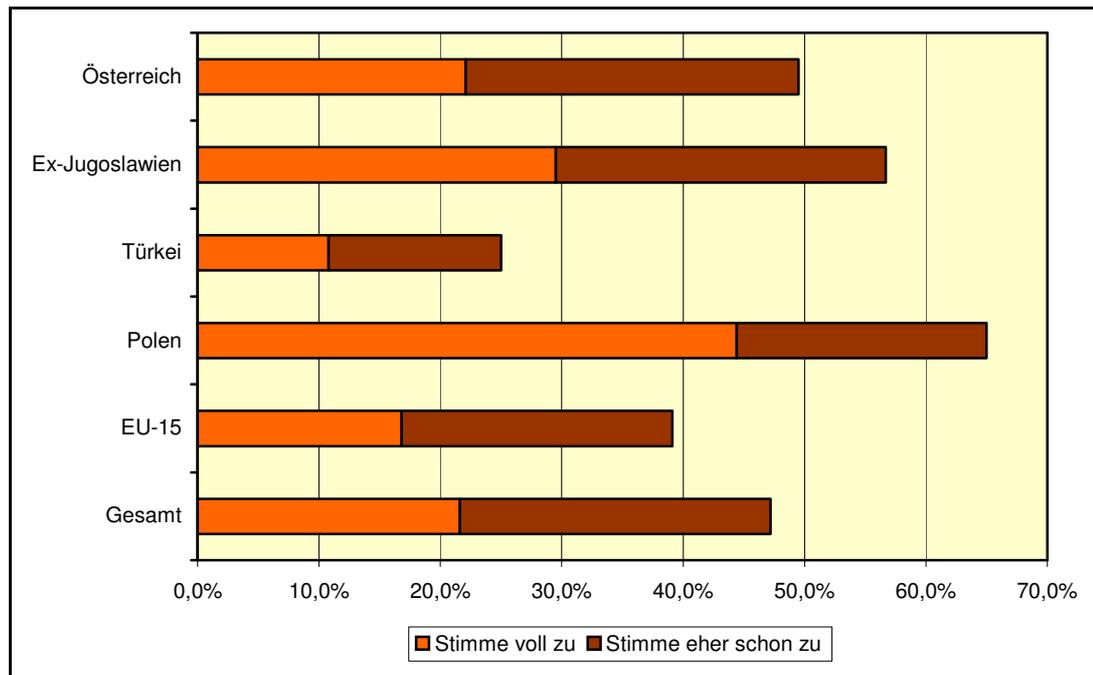
Befragten mit polnischem Migrationshintergrund fallen nicht nur bezüglich der Bewertung der Aussagen zu den Türkenbelagerungen aus dem Rahmen, sondern auch bei der Beurteilung der Gleichsetzung von Zuwanderung aus der Türkei mit einer „dritten Türkenbelagerung“ (vgl. Diagramm 28).<sup>84</sup> Stimmt schon im Durchschnitt ein alarmierender Anteil von 47,3% der SchülerInnen mit dieser xenophoben Einschätzung überein, sind es unter den „Polnischstämmigen“ fast zwei Drittel. Nachdem sich im Verlauf der Geschichte keine besonderen Beziehungen zwischen den beiden heutigen Nationalstaaten Polen und der Türkei bzw. dem Osmanischen Reich finden lassen, die dieses Ergebnis erklären könnten, bleibt als einzig mögliche Interpretation die Bedeutung der katholischen Kirche bzw. das Bekenntnis zum Katholizismus in Polen. Diese Relevanz des Glaubens und der Kirche als Institution besteht offensichtlich in der Diaspora weiter. Die Kirche übernimmt in der Emigration nicht nur genuin sakrale Funktionen, sondern fungiert auch als Trägerin und Bewahrerin nationaler Werte und Traditionen. Ein Beispiel dafür ist die polnische Kirche am Rennweg in Wien mit ihrem Netzwerk, die vor allem zu Beginn der 1990er Jahre eine zentrale Rolle für die MigrantInnen gespielt hat.

---

<sup>83</sup> Sowohl „auch“ als auch „ausschließlich“ bzw. „nur“ deshalb, weil bei der Frage nach den Wissensquellen Mehrfachantworten möglich waren.

<sup>84</sup> Der genaue Wortlaut der Frage war: Die Zuwanderung von Menschen aus der Türkei nach Österreich wurde in manchen Medien als „dritte Türkenbelagerung Wiens“ bezeichnet. Wie stehen Sie zu dieser Aussage?

**Diagramm 28: Zuwanderung aus der Türkei als dritte Türkenbelagerung; Zustimmung nach Geburtsland der Eltern (in Prozent der Befragten)**



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien: N=1.313.

Geht man davon aus, dass die positive Beantwortung der Frage Hinweise auf ein fremdenfeindliches oder zumindest „türkeifeindliches“ oder „islamophobes“ Potenzial zulässt, muss dieses auch unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund als beträchtlich bezeichnet werden. Rund 57% der Befragten mit zumindest einem Elternteil aus dem früheren Jugoslawien stimmt der Interpretation der Zuwanderung der Türkei als einer Form der „dritten Türkenbelagerung“ zu; dasselbe gilt für fast 60% der Jugendlichen mit einem ost(mittel)europäischen Hintergrund<sup>85</sup>. Befragte ohne Migrationshintergrund liegen mit 49,8% Zustimmung etwas über dem Schnitt; jene, deren Eltern aus einem EU(15)-Land zugewandert sind sowie jene Befragten, die in der Kategorie *Sonstige*<sup>86</sup> zusammengefasst wurden, liegen darunter. Vernachlässigt man geburtslandspezifische Unterschiede kann die Differenz zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund als nicht relevant bezeichnet werden.

Ein Zusammenhang besteht zwischen der Einschätzung der Türkenbelagerungen in ihrer Bedeutung für die Gegenwart und der

<sup>85</sup> Alle ost(mittel)europäischen Staaten außer Polen, tschechische und slowakische Republik.

<sup>86</sup> Z. B. MigrantInnen aus Asien oder Afrika.

Beurteilung der aktuellen Zuwanderung aus der Türkei. Wer die Meinung vertritt, dass die Türkenbelagerungen ein so wichtiges Ereignis unserer Geschichte sind, dass sie ihre Bedeutung ungebrochen ist, sieht in der heutigen Zuwanderung aus der Türkei tendenziell häufiger eine Bedrohung in Form einer „dritten Türkenbelagerung“. Noch stärker ist diese Beziehung zwischen den Jugendlichen, die der Meinung sind, dass die historischen Türkenbelagerungen als Symbol für die religiöse Trennung von Christentum und Islam interpretiert werden können, und das auch heute noch gilt. 62,6% der Befragten, die diese Aussage voll unterstützen, stimmen auch dafür, dass die aktuelle Zuwanderung einer „dritten Türkenbelagerung“ gleich kommt.

Die Analyse der Frage zur Zuwanderung aus der Türkei bestätigt also einen empirischen Befund, mit dem LehrerInnen und Lehrer an Wiener aber auch österreichischen Schulen generell täglich konfrontiert sind. Ein gewisser Anteil der SchülerInnen ist mehr oder weniger stark nationalistisch eingestellt und vertritt mehr oder weniger offen xenophobe Aussagen. Unterstützt wird diese Einschätzung durch ein weiteres Ergebnis unserer Erhebung, das in Kapitel 4.5 näher erläutert wird: Rund 17% der SchülerInnen unterstützen ein Konzept von Nation als Abstammungsgemeinschaft. Von jenen, die diesen Nationsbegriff vertreten, *stimmen* mehr als zwei Drittel der Aussage *voll* bzw. *eher schon* zu, dass die Zuwanderung aus der Türkei als dritte Türkenbelagerung bezeichnet werden kann. Im Gegensatz dazu vertreten „nur“ rund 43% jener Jugendlichen diese Meinung für die gemeinsame Abstammung kein konstitutives Element einer Nation ist. Auch AnhängerInnen einer Sprach- und Kulturnation sehen in der Zuwanderung aus der Türkei häufiger eine Bedrohung bzw. fühlen sich an die historischen Türkenbelagerungen erinnert.

#### 4.7 Kriege/Flucht und Vertreibung

Kriege und krisenhafte Ereignisse sind ein wesentlicher Bestandteil der europäischen Geschichte und beeinflussen die Geschichtsbilder, das Geschichtsbewusstsein der Bevölkerung in entscheidendem Maße. Wird ein Krieg als eine VerliererInnen- oder eine GewinnerInnenstory rezipiert und weitertradiert? Wer befand sich auf der Seite der „Guten“, wer waren die „Bösen“? Kriegsgeschichte(n) werden nicht in jedem beteiligten Land gleich erzählt. Im Zusammenhang mit unserer Fragestellung interessierte in einem ersten Schritt die ganz profunde Frage, welche Kriege im Gedächtnis der Jugendlichen verankert sind. Sind es die kriegerischen Auseinandersetzungen der Antike, die mittelalterlichen Kreuzzüge oder der Hundertjährige Krieg? Überlagert der 2. Weltkrieg als großes Trauma des 20. Jahrhunderts alle anderen Kriege davor und danach? Wie präsent sind die Konflikte im ehemaligen Jugoslawien als die jüngsten kriegerischen Auseinandersetzungen in Europa? Und wie unterscheiden sich gerade im Hinblick darauf Jugendliche mit Migrationshintergrund von den Gleichaltrigen ohne Migrationsgeschichte?

Die Frage nach den Kriegen wurde als offene Frage gestellt, die Antworten im Nachhinein kategorisiert. Die Befragten wurden gebeten, spontan zu antworten und zumindest drei Kriege zu nennen. Sechs Kategorien konnten gebildet werden, und die Ergebnisse sind eindeutig. Der 1. und 2. Weltkrieg sind die dominanten Kriege im Bewusstsein der SchülerInnen; sie wurden von 90% der Befragten genannt. Am zweithäufigsten mit rund 40% wurden in der Geschichte weit(er) zurückliegende Kriege angegeben, sehr stark vertreten sind der Hundertjährige Krieg und die Napoleonischen Kriege, aber auch kriegerische Auseinandersetzungen in der Antike wie die Punischen Kriege.<sup>87</sup> Auf Basis der Nennhäufigkeit wurden vier weitere Kategorien gebildet: Kriege im früheren Jugoslawien, die von rund einem Drittel der Befragten genannt wurden und häufig unter der Bezeichnung „Balkankriege“ subsumiert wurden; die „Türkenbelagerungen“ Wiens wurden auf Grund der häufigen expliziten Nennung zu einer eigenen Kategorie zusammengefasst. Rund 16% der SchülerInnen denken bei Kriegen in Europa spontan an diese Ereignisse im 16. und 17. Jahrhundert. Obwohl kein Krieg im Wortsinn wurde auch der *Kalte Krieg* bzw. die Antworten *Eiserner Vorhang* auf Grund der häufigen Angaben in einer Kategorie gefasst. Acht Prozent der Befragten denken bei Krieg in Europa an den so genannten Kalten Krieg. Rund sieben Prozent scheinen die Frage nicht genau gelesen bzw. beachtet zu haben. Sie haben (auch) außereuropäische Kriege wie den Vietnamkrieg oder den Golfkrieg in die Antwort aufgenommen.

<sup>87</sup> In dieser Kategorie wurden alle Kriege subsumiert, die bis einschließlich des 19. Jahrhunderts stattgefunden haben.

**Tabelle 15: Dominante Kriege im Geschichtsbewusstsein der SchülerInnen** (in Prozent der Befragten; Mehrfachnennungen)

	Absolut	In Prozent
I. und II. Weltkrieg	1.196	89,9
Kriege bis einschließlich 19. Jahrhundert	538	40,4
Kriege in Ex- Jugoslawien	460	34,5
Türkenbelagerungen	214	16,1
Kalter Krieg/ Eiserner Vorhang	112	8,4
Außereuropäische Kriege	89	6,7
Sonstige	137	10,3

Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.332.

Unterschiede nach einem Migrationshintergrund der SchülerInnen sind vorhanden, aber nicht signifikant. Die Kriege im früheren Jugoslawien werden von Befragten mit Migrationshintergrund mit rund 43% wie erwartet häufiger genannt als von jenen ohne Migrationshintergrund (27,2%). Dies ist insofern nicht erstaunlich, als – wie sich zeigen wird – ein nicht unbeträchtlicher Teil der SchülerInnen direkt (oder indirekt durch die Familien) Betroffene sind. Häufiger von Befragten ohne Migrationshintergrund genannt werden die Weltkriege und Kriege bis ins 19. Jh. Kaum Unterschiede gibt es bei den Kategorien Türkenbelagerungen, Kalter Krieg und Außereuropäische Kriege.

An die Frage nach den Kriegen in Europa sind im Erhebungsinstrument drei Fragen zu Flucht und Vertreibung angeschlossen. Zuerst wurde allgemein nach Flucht- und Vertreibungsprozessen in der Folge von kriegerischen Auseinandersetzungen gefragt, die in der Erinnerung der SchülerInnen präsent sind. Danach wurde die persönliche Betroffenheit durch Flucht und/oder Vertreibung bzw. die Betroffenheit der Familie thematisiert. Wenn wir davon ausgehen, dass die Schule die zentrale Rolle als Informationsmedium zu historischen Themen innehat – wie es auch die Ergebnisse zur Frage nach den Wissensquellen nahe legt –, scheinen kriegerische Auseinandersetzungen per se einen deutlich höheren Stellenwert im Unterricht einzunehmen, als die Flucht und Vertreibung als Folge und Konsequenz. Mehr als ein Drittel der SchülerInnen hat geantwortet, dass ihnen kein Beispiel für Flucht und Vertreibung in Europa einfällt, während nur rund vier Prozent – aus welchen Gründen auch immer – keinen Krieg genannt haben.

Die generelle Frage nach Flucht und Vertreibung wurde als offene Frage gestellt, die Antworten im Nachhinein codiert. Sieben Kategorien konnten gebildet werden. Am häufigsten mit 29,1% wurden Flucht und Vertreibung als Folge der Kriege im früheren Jugoslawien genannt, häufiger als die Verfolgung der jüdischen Bevölkerung während des Nationalsozialismus bzw. generell als Folge von Antisemitismus; Antworten die in diese beiden

Kategorien fallen, wurden von jeweils rund 18% der Befragten gegeben.<sup>88</sup> Die eigene Erfahrung prägt die Erinnerung in diesem Bereich stärker als die erzählte Geschichte. Österreich und insbesondere Wien hat z.B. in Folge des Bosnienkriegs temporär rund 95.000 BosnierInnen aufgenommen. Rund zwei Drittel davon erhielten eine Niederlassungsbewilligung und blieben in Österreich. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich im Klassenverband, unter FreundInnen und Bekannten der SchülerInnen Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien befinden ist damit sehr hoch. Jeweils rund vier Prozent verwiesen auf die Vertreibung der so genannten Sudetendeutschen nach dem 2. Weltkrieg sowie auf Fluchtprozesse im Zusammenhang mit dem Kalten Krieg.

Wie prägend das Thema Flucht/Vertreibung für die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts ist, zeigt sich unter anderem darin, dass die Familie jedes/r fünften Befragten in der Vergangenheit davon betroffen war. Drei grobe Zeiträume lassen sich dabei unterscheiden: Für fast 40% der betroffenen Familien liegt die Flucht aus den Herkunftsländern noch nicht allzu lange zurück – seit 1989 – und ist vor allem eine Folge der Kriege im früheren Jugoslawien. Von rund 13% der Befragten flüchteten Familienangehörige während der Zeit des Kalten Krieges, mehr als 47% der Fluchtbewegungen passierten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit den beiden Weltkriegen und den damit zusammenhängenden Zwangsmigrationen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund und deren Familien sind nochmals stärker von Flucht und Vertreibung betroffen. Jede/r Vierte dieser Gruppe verweist auf eine diesbezügliche Erfahrung innerhalb der Familie. Ganz deutlich unterscheiden sich die Zeiträume, während derer die Zwangsmigrationen stattgefunden haben. Für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund, die von Flucht und Vertreibung betroffen waren (rund 62%) ist diese Erfahrung nicht ein Element der lang zurückliegenden, über die Generationen vermittelte/n Familiengeschichte(n) sondern zum Teil noch miterlebte jüngste Vergangenheit (Kategorie seit 1989). Deutlich mehr als die Hälfte der betroffenen Familien (58,7%) mussten aus dem früheren Jugoslawien flüchten, 23,3% aus osteuropäischen Staaten.

---

<sup>88</sup> Die Kategorienbildung bei dieser Frage ist nicht unproblematisch. Es wurden drei Kategorien gebildet – 2. Weltkrieg, jüdische Bevölkerung während Nationalsozialismus und Antisemitismus –, die sich möglicherweise überschneiden. Der zweite Weltkrieg wurde häufig ohne nähere Spezifizierung genannt, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Verfolgung der jüdischen Bevölkerung (mit)gemeint ist, ohne dass dies explizit gemacht wurde. Ähnliches gilt für die Kategorie Antisemitismus, in der Antworten wie „Judenverfolgung“ zusammengefasst wurden, die räumlich und zeitlich nicht näher spezifiziert worden sind.

#### 4.8 Europa und seine Grenzen

Die Fragen wie Europa eigentlich zu definieren ist, welche Bedeutung Europa hat, wo Europa beginnt und endet, wo die „finalité d'europe“ (Fassmann 2003) erreicht ist, sind spätestens seit der Diskussion um die Erweiterung der Europäischen Union in Richtung Ost- und Ostmitteleuropa nicht nur Gegenstand akademischer Diskurse, sondern stehen im Mittelpunkt öffentlicher Debatten. Einen neuen Höhepunkt erreichte die diesbezügliche Diskussion mit der Aufnahme von Beitrittsgesprächen mit der Türkei. Plötzlich wurden nicht mehr nur die quasi „natürlichen“ physischen Grenzen – vom Ural bis zum Bosphorus – als Definitionskriterien bemüht, sondern historische und kulturelle Aspekte eines als homogen betrachteten Europa. Wertediskussionen traten in den Vordergrund und wurden und werden emotional aufgeladen geführt. Die Vorstellung von einem geographisch klar abgrenzbaren Europa „geistert“ immer wieder auch durch Stellungnahmen von Politikern. Edmund Stoiber, der bayrische Ministerpräsident stellte etwa in einer Rede klar: „Die EU darf und soll sich nicht über die *geographischen Grenzen Europas* hinaus ausdehnen. Die Türkei darf nicht Mitglied der EU werden. Europa endet nicht an der türkisch-irakischen Grenze.“ (Die Presse, 10.6.2002). Erhard Busek, Sonderkoordinator des Stabilitätspaktes für Südosteuropa schreibt auf der Homepage des Instituts für den Donauraum und Mitteleuropa: „Die Herausforderung besteht heute darin, die politische Geographie Europas der *natürlichen Geographie* anzugleichen. Selbst die Wiener müssen noch lernen, dass Prag eine Stadt im Nordwesten und nicht im Osten ist.“ ([www.idm.at](http://www.idm.at), 21.9. 2002).<sup>89</sup> Implizit wird in diesen und ähnlichen Statements argumentiert, dass unverrückbare europäische Grenzen existieren, die auch für die Erweiterung der Europäischen Union bestimmend sind.

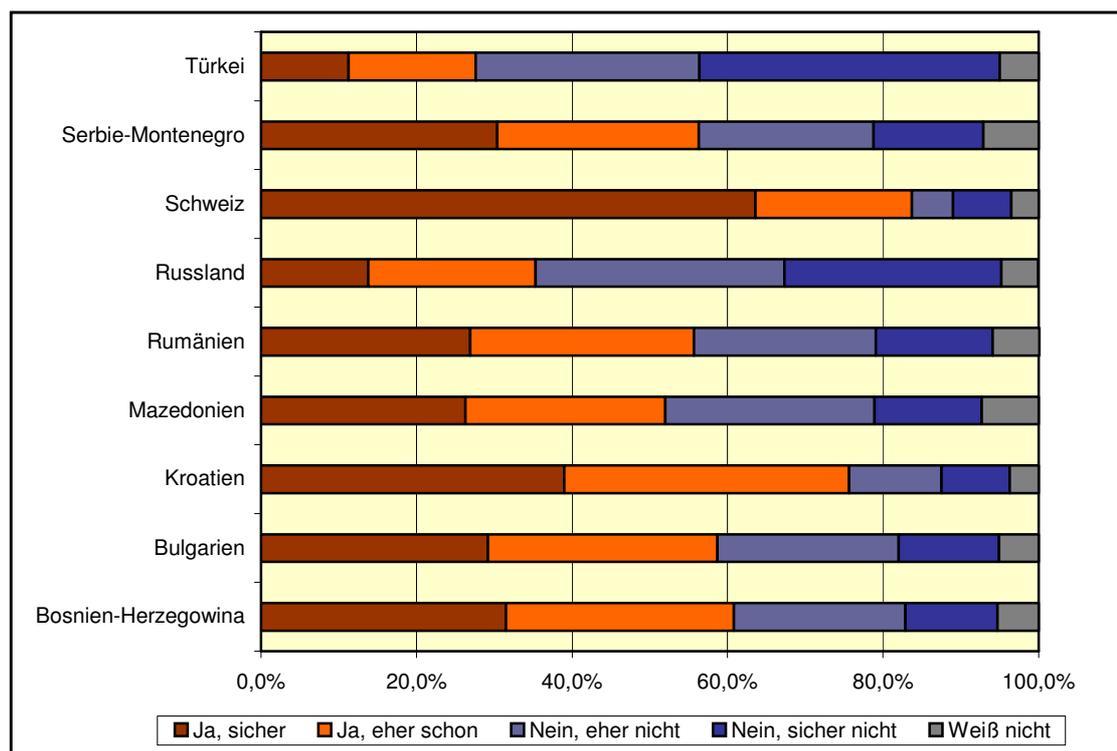
Die Frage, ob auch das Europabild der Jugendlichen durch diese in der Gesellschaft offenbar nachhaltig verankerte und vielen Generationen im Schulunterricht mitgegebene physische Abgrenzung von Europa geprägt ist, war Teil unserer Erhebung. Mit der Frage: *Gehören für Sie persönlich folgende Länder zu Europa?* versuchten wir uns dem Europa im Kopf der Schülerinnen und Schüler anzunähern. In alphabetischer Reihenfolge wurden bestimmte Länder abgefragt, die zum einen an den postulierten Grenzen Europas liegen (Russland, Türkei), zum anderen als nächste Staaten der EU beitreten werden (Bulgarien, Rumänien)<sup>90</sup>, die Schweiz als europäisches Kernland, das jedoch kein Mitgliedsstaat der Europäischen Union ist und Nachfolgestaaten des früheren Jugoslawien. Diese wurden

<sup>89</sup> Beide Zitate zitiert nach Fassmann 2003; Hervorhebungen durch die Autorin.

<sup>90</sup> Zum Zeitpunkt der Erhebung waren Bulgarien und Rumänien noch nicht EU-Mitgliedsstaaten.

vor allem auch deshalb in die Frage aufgenommen, um abzutesten, ob Jugendliche die einen ex-jugoslawischen Migrationshintergrund aufweisen, diese Staaten häufiger in ihrem persönlichen Europa verorten als Befragte ohne oder einem anderen nationalen oder ethnischen Migrationshintergrund. Bei dieser Frage wurden wir während der Erhebungsphase deutlich daran erinnert, wie stark die SchülerInnen durch die Abfrage von Wissen im Unterricht geprägt sind. Nachfragen, was denn mit „Europa“ gemeint sei, ob die EU oder eben das „geographische Europa“ wurden immer wieder gestellt. Schließlich gelang es jedoch immer den SchülerInnen zu vermitteln, dass wir nicht nach einem feststehenden Europakonzept fragen, sondern ganz im Gegenteil, ihr persönliches Europabild ermittelt werden soll.

**Diagramm 29: „Das Europa“ im Kopf der Schülerinnen und Schüler** (in Prozent der Befragten)



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.300, 1.279, 1.275, 1.267, 1.283, 1.282, 1.291, 1.287, 1.297 (von oben nach unten).

Die Ergebnisse sind zum Teil sehr eindeutig. Die Türkei ist mit Abstand jenes Land, das am seltensten zu Europa gezählt wird. Zwei Drittel sind sich dessen *ganz* bzw. *eher schon sicher*. Groß ist die Ablehnung auch gegenüber Russland, dem zweiten Land in unserer Abfrage, dass an den postulierten physischen Grenzen Europas liegt. Eindeutig zu Europa gehört für die SchülerInnen die Schweiz mit mehr als 80% Zustimmung. Die mit

Jahresbeginn 2007 neuen Mitgliedsstaaten der EU Rumänien und Bulgarien werden in etwa gleich bewertet. Rund 56% bzw. rund 59% zählen die beiden Staaten zu Europa. Unterschiedlich fällt die Bewertung der Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien aus. Während Kroatien zu rund  $\frac{3}{4}$  im persönlichen Europa verortet wird, gilt dies für die anderen Staaten zu einem (zum Teil deutlich) geringeren Ausmaß. Jugendliche mit einem ex-jugoslawischen Migrationshintergrund integrieren die Nachfolgestaaten häufiger in ihr persönliches Europa. Deutlich ist der Unterschied vor allem bei Bosnien-Herzegowina, das im Durchschnitt von rund 61% zu Europa gezählt wird, von den SchülerInnen die im früheren Jugoslawien geboren sind jedoch zu rund 71%. Aus allen Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien am seltensten zu Europa gezählt wird auch von dieser Gruppe Mazedonien. Die mazedonische MigrantInnencommunity ist auch die mit Abstand kleinste unter allen ex-jugoslawischen Nationalitäten in Wien.

In der bereits erwähnten „Jugend-und-Europa-Studie“ wurde eine ähnliche Frage gestellt, abgefragt wurden jedoch zum Großteil andere Staaten.<sup>91</sup> Vergleichbar – weil in beiden Erhebungen enthalten – sind die Ergebnisse für Russland und die Türkei. Beide Staaten werden in beiden Erhebungen von den Befragten am seltensten in ihr persönliches Europa integriert. Im Rahmen der „Jugend-und-Europa-Studie“ gilt dies sowohl für die Durchschnittswerte über alle Städte als auch für die Wiener Ergebnisse. Im Vergleich zu unserer Erhebung wird jedoch nicht die Türkei am seltensten zu Europa gezählt sondern Russland. Generell ist die anteilmäßige Zustimmung in der „Jugend-und-Europa-Studie“ größer. In Wien zählen rund die Hälfte der Befragten die Türkei zu Europa, Russland wird von 46% zu Europa gerechnet.

Eine Umfrage der Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft unter der österreichischen Bevölkerung ab 16 Jahren zur Mitgliedschaft Österreichs in der Europäischen Union enthielt auch eine Frage zu potenziellen künftigen Erweiterungsschritten der Europäischen Union. Die Erhebung wurde im Auftrag der Österreichischen Gesellschaft für Europapolitik durchgeführt und im November 2006 präsentiert. Auch wenn die Ergebnisse auf Grund der unterschiedlichen Fragestellungen mit jenen unserer Studie nicht direkt vergleichbar sind, sind sie im gesamten Kontext der Frage „Wo endet Europa?“ doch von Interesse.<sup>92</sup> Schließlich ist es

<sup>91</sup> Die Frage lautete: Sehen Sie persönlich die folgenden Länder als Teile Europas an? Die abgefragten Ländern waren Russland, Großbritannien, Estland, Island, Slowakei, Türkei, Tschechische Republik.

<sup>92</sup> Die Frage in der SWS-Studie im Wortlaut: „In Zukunft werden wahrscheinlich noch weitere Staaten der EU beitreten. Welche der folgenden Staaten würden Sie persönlich gerne in

auch der öffentliche Diskurs zu diesem Thema, der die Einstellungen der befragten Jugendlichen wesentlich mitprägt. So korrespondieren die Sympathiewerte für einige Länder in der SWS-Umfrage ganz klar mit dem persönlichen Europabild der von uns befragten SchülerInnen. Die Türkei möchte nur ein sehr kleiner Prozentsatz von neun Prozent aller Befragten in der Europäischen Union sehen. Die größte Zustimmung unter den abgefragten Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien erhält wie in unserer Erhebung Kroatien mit rund 75%. Bosnien, Montenegro und Mazedonien würden rund 40% gerne in einer erweiterten Union aufnehmen, am geringsten ist in der SWS-Umfrage die Zustimmung zu Serbien mit rund einem Drittel. Die Zustimmungswerte zu den ex-jugoslawischen Republiken sind unter den von uns befragten Jugendlichen deutlich höher als in der Gesamtbevölkerung, was wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen ist, dass der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (darunter ein wesentlicher Teil mit ex-jugoslawischer Herkunft) in unserer Studie sicher höher ist, als der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der SWS-Umfrage.

Unterschiede nach Migrationshintergrund sind entsprechend unserer Daten gering und nur im Fall der Türkei als signifikant zu bezeichnen. Die Zugehörigkeit der Türkei zu Europa wird von 45,3% der Befragten ohne Migrationshintergrund dezidiert abgelehnt (*nein, sicher nicht*), von einem weiteren Drittel zumindest in Frage gestellt (*nein, eher nicht*). Nur sieben Prozent haben die Türkei in ihr persönliches Europabild integriert (*ja, ganz sicher*). Unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund endet Europa seltener am Bosphorus. Für rund 17% ist die Türkei *ganz sicher* ein Teil Europas, weitere rund 19% sind *eher schon* dieser Ansicht. Aber auch mehr als ein Drittel dieser Untersuchungsgruppe lehnt die Zugehörigkeit der Türkei zu Europa bestimmt ab. Differenzierter fallen die Unterschiede nach Geburtsland bzw. Geburtsland der Eltern aus. Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die selbst bzw. deren Vater und/oder Mutter in der Türkei geboren sind, ist die Türkei zu rund zwei Drittel ein europäisches Land. Aber auch innerhalb der „türkischen Community“ gibt es eine nicht zu kleine Gruppe, die die Türkei (eher) außerhalb Europas sieht.

Auffallend sind abermals die Aussagen der SchülerInnen mit polnischem Migrationshintergrund. Deutlich wie keine andere Gruppe grenzen sie die Türkei aus Europa aus. Als Einzelergebnis genommen und auf Grund der relativ geringen Fallzahl<sup>93</sup> ist dies natürlich mit Vorsicht zu interpretieren. Gemeinsam gelesen mit Ergebnissen anderer Fragestellungen der

---

der EU sehen und welche nicht?“ (Österreichische Gesellschaft für Europapolitik 2006, S. 28)

<sup>93</sup> 15 Befragte sind selbst in Polen geboren, von 31 ist der Vater und von 34 die Mutter in Polen zur Welt gekommen.

Erhebung, die die Türkei betreffen ergibt sich jedoch das Bild einer besonderen Beziehung bzw. Nicht-Beziehung Polens zur Türkei. Ein Bild, das jedoch bis zu einem gewissen Grad relativiert werden muss, betrachtet man z.B. Umfragedaten aus Polen selbst. So lässt sich aus dem letzten Eurobarometer vom Herbst vergangenen Jahres (EB 66) ablesen, dass 40% der polnischen Bevölkerung den Beitritt der Türkei zur Europäischen Union unterstützen, 42% sind dagegen. Die Werte für Österreich sprechen hier eine ganz andere Sprache: Nur fünf Prozent der ÖsterreicherInnen sprechen sich für eine Zukunft der Türkei innerhalb der EU aus, 87% sind dagegen. Weitere Ergebnisse aus dem EB 66 zeigen eine zumindest ambivalente Einschätzung der Zugehörigkeit der Türkei zu Europa von polnischer Seite. Mehr als 70% sind der Meinung, dass die Türkei ‚geographisch‘ zum Teil zu Europa gehört, 61% vertreten die Ansicht, dass die Türkei auf Grund der Geschichte ein Teil Europas sei. Auf der anderen Seite sind jedoch mehr als die Hälfte aller PollInnen davon überzeugt, dass die kulturellen Unterschiede zwischen der Türkei und die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union zu signifikant für einen Beitritt sind.

Die Integration der Türkei im persönlichen Europa der SchülerInnen korreliert mit deren Bewertungen der Türkenbelagerungen und ihren Aussagen bezüglich der Zuwanderung aus der Türkei heute. Wer die Türkenbelagerungen als abgeschlossenes geschichtliches Ereignis ohne weiteren Bezug zur Gegenwart betrachtet, empfindet die Türkei häufiger als Teil Europas als jene, die den Türkenbelagerungen auch heute noch eine Bedeutung beimessen. Unter den SchülerInnen, die der Aussage voll zustimmen, dass die Türkenbelagerungen auch heute noch als Symbol dafür stehen, dass das christliche Europa und die islamische Türkei nicht zusammen gehören, sind sich fast zwei Drittel ganz sicher, dass die Türkei nicht zu Europas gehört. Dasselbe gilt für ebenfalls zwei Drittel der Befragten, die die Meinung vertreten, dass die Zuwanderung aus der Türkei als „dritte Türkenbelagerung“ bezeichnet werden kann.

Europa kann also unterschiedlich definiert werden. Die naturräumliche, physische Abgrenzung ist in den Köpfen immer noch prominent vertreten und wird oft als „natürliche“ Grenze Europas (miss)interpretiert. Dass die Begrenzungen Produkte gesellschaftlicher Verhandlungsprozesse und damit wandelbar und veränderbar sind, ist im Bewusstsein kaum verankert. Neben der geographischen Definition wird Europa zusehends institutionell und politisch über die Strukturen und Mitgliedsstaaten der Europäischen Union definiert. Und nicht zuletzt sind es auch Kultur- und Wertedebatten, die die Diskussion um die Grenzen Europas bestimmen.

Welche Bedeutung Europa und die EU für die befragten SchülerInnen hat, versuchten wir uns mittels der Frage anzunähern: *„Was bedeuten für Sie*

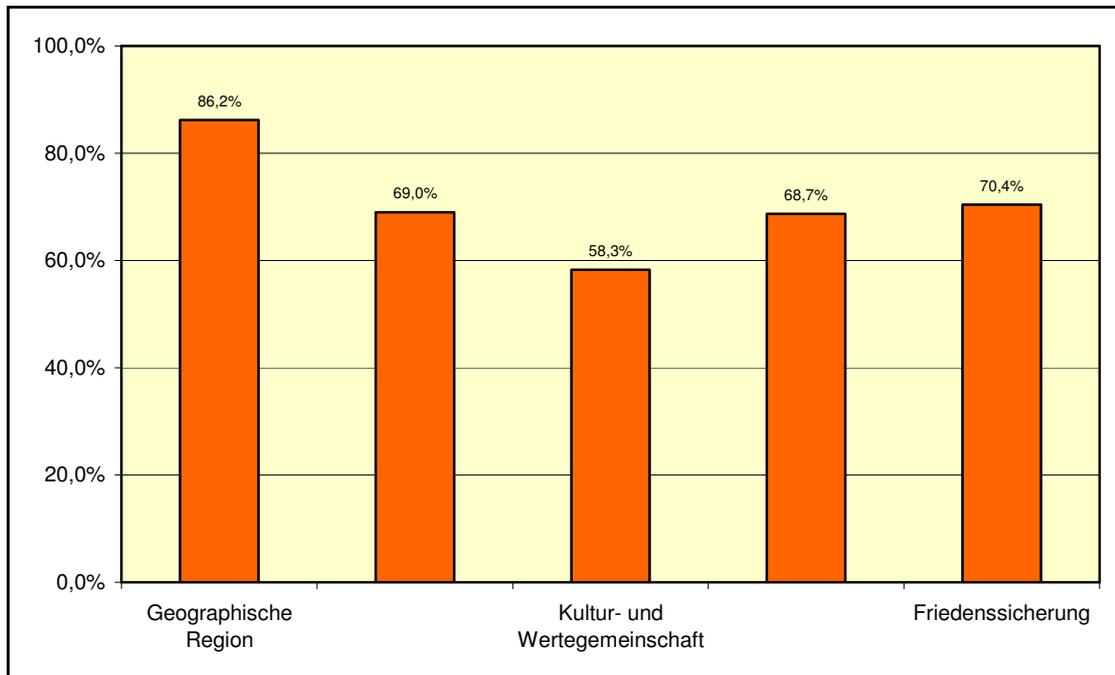
*Europa und die Europäische Union? Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“ Zu bewerten waren folgende Aussagen, in denen unterschiedliche Europabilder und –konzepte enthalten sind. Die Bewertung erfolgte entlang einer vierteiligen Skala von *stimme voll zu* bis *stimme gar nicht zu*.*

- Europa ist der Name für eine geographische Region.
- Europa ist der Geburtsort von Demokratie und Menschenrechten.
- Die Europäische Union ist eine (christlich geprägte) Kultur- und Wertegemeinschaft.
- Die Europäische Union hilft, den Wohlstand in Europa zu sichern.
- Die Europäische Union ist der beste Weg, um den Frieden in Europa zu sichern und auszubauen.

Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass verschiedene Europabilder und –konzepte durchaus mehr oder weniger gleichwertig nebeneinander bestehen können. Auffallend ist zum anderen auf den ersten Blick, dass jenes Europakzept, das vor allem im Zusammenhang mit der potenziellen Erweiterung der EU um die Türkei immer wieder bemüht wird und wesentlich dazu beigetragen hat, dass die Diskussion eine sehr emotionale Komponente beinhaltet, für die Jugendlichen die geringste Rolle spielt. Dass die EU eine (christlich geprägte) Kultur- und Wertegemeinschaft ist, dem stimmen zwar mehr als die Hälfte der Befragten zu, auf alle anderen Aussagen entfallen jedoch bedeutend mehr Nennungen (vgl. Diagramm 30). Auffallend ist, dass mehr als die Hälfte der SchülerInnen (55,1%), die die Bedeutung Europas als Kultur- und Wertegemeinschaft hoch einschätzen, sich ganz sicher sind, dass die Türkei kein Teil dieses Europas ist.

Mehr oder weniger unbestritten ist wiederum die geographische Definition Europas mit fast 90% Zustimmung. Jeweils mehr als zwei Drittel der Befragten sind jedoch auch davon überzeugt, dass Europa der Geburtsort von Demokratie und Menschenrechten ist und stimmen mit zwei der wesentlichen Ziele der Europäischen Union überein, indem sie die EU sowohl als Instrument der Wohlstands- und vor allem der Friedenssicherung betrachten.

**Diagramm 30: Die Bedeutung unterschiedlicher Europakonzepte (in Prozent der Befragten)\***



Quelle: Erhebung Demokratiezentrum Wien; N=1.316, 1.312, 1.308, 1.302, 1.311.

\*Die Bewertungen *stimme voll zu* und *stimme eher schon zu* wurden jeweils addiert.

Die relativ geringere Bedeutung, die die Jugendlichen aus unserer Erhebung einer postulierten europäischen Kultur- und Wertegemeinschaft beimessen, wird durch Ergebnisse aus der „Jugend-und-Europa-Studie“ bestätigt. Gefragt wurde in der Studie danach, wie wichtig manche Dinge seien, damit ein Land zu Europa gehöre. Als sehr wichtig bzw. wichtig wurden im Durchschnitt aller Städte vor allem die Mitgliedschaft in der EU und die geographische Lage identifiziert. In Wien erhielt die geographische Lage mit 64% die größte Zustimmung, gefolgt zwar von bestimmten Werten und Traditionen – allerdings nur mit einem relativen Anteil von 37% (vgl. Final report, S.14). Eine größere Bedeutung wird der postulierten europäischen Werte- und Kulturgemeinschaft in Prag und Bratislava beigemessen, wo 70% bzw. 61% der Ansicht waren, dass dies eine Auswirkung auf die Zugehörigkeit eines Landes zu Europa hat (vgl. ebd.). Im Rahmen dieses Projektes ebenfalls durchgeführte Fokusgruppen-Interviews lassen Schlüsse darauf zu, was unter europäischen Werten zu verstehen sei. Wenn solche definiert wurden, bezogen sich die Befragten zum einen auf christliche Werte und auf der anderen Seite auf solche, die mit säkularen, liberalen Demokratien in Zusammenhang stehen. Häufig wurden als Gegenpol muslimische Staaten genannt, in denen diese Werte fehlen (vgl. ebd.).

Auffallend in unserer Erhebung ist die Einigkeit der Jugendlichen hinsichtlich der Relevanz und Bedeutung der unterschiedlichen Europakonzepte. Soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Staatsbürgerschaft, Geburtsland oder generell Migrationshintergrund scheinen keinen Einfluss auf die Wahrnehmung und Definition Europas und der Europäischen Union auszuüben. Dass Europa eine geographische Region bezeichnet, ist Common sense unter den SchülerInnen. Berücksichtigt man die Ergebnisse zum persönlichen Europa und dessen Grenzen wird – so kann angenommen werden – die traditionelle geographische Abgrenzung von Europa auch weiterhin im Unterricht vermittelt und von keiner anderen Instanz hinterfragt. Die Idee von der Europäischen Union als Wohlstands- und Friedenssicherungsprojekt wird zwar nicht von allen geteilt, nach einzelnen definierbaren Gruppen bestehen jedoch auch keine signifikanten Unterschiede in der diesbezüglichen Einschätzung. Es kann nur vermutet werden, dass die Präsenz dieser beiden Aspekte sowohl in den Medien, wahrscheinlich aber auch im Schulunterricht in Zusammenhang mit Gründung, Entwicklung und Zielen der EU bzw. EG dazu geführt hat, dass beide Konzepte durchgehend auf Zustimmung stoßen, die Europäischen Union tatsächlich entsprechend ihren Gründungszielen wahrgenommen wird. Nicht zuletzt wurden und werden ja auch die Erweiterung der Europäischen Union 2004 und die letzte Erweiterung um Rumänien und Bulgarien ebenso wie die Verhandlungen mit der Türkei vor allem auch friedenspolitisch argumentiert. Dass Europa eine (christlich geprägte) Kultur- und Wertegemeinschaft ist, findet zwar von allen Europakonzepten die geringste Zustimmung unter den Jugendlichen, differierende Bewertungen sind jedoch auch in diesem Punkt sehr selten. Einzig nach Geburtsland lassen sich geringe Abweichungen im Antwortverhalten feststellen. Befragte mit einem türkischen Migrationshintergrund sind seltener der Ansicht, dass sich Europa über bestimmte (christliche) Werte und Traditionen definiert.

Die Verbundenheit der Jugendlichen mit Europa wurde in Kapitel 4.3 ausführlich besprochen. An dieser Stelle interessiert, ob ein Zusammenhang zwischen einer potenziellen Verbundenheit mit Europa und der Zustimmung zu den unterschiedlichen abgefragten Europakonzepten besteht. Der Frage liegt die Hypothese zu Grund, dass SchülerInnen, die sich sehr stark/stark mit Europa verbunden fühlen, den ausdrücklich positiven Aussagen zu Europa und der Europäischen Union stärker zustimmen werden als jene, deren europäische Identität gering ausgeprägt ist. Die Annahme lässt sich auf Grund der Daten auch bestätigen. Dass Europa der Geburtsort von Demokratie und Menschenrechten ist, dem stimmen rund 80% jener zu, deren Verbundenheit mit Europa sehr stark ist; im Vergleich zu 43,3%, die sich

Europa nicht zugehörig fühlen. Dass die Europäische Union hilft, Wohlstand und Frieden in Europa zu sichern, dem stimmen ebenfalls rund 80% jener zu, denen eine europäische Identität zugeschrieben werden kann, im Vergleich zu rund 27% bzw. rund 34% in der Vergleichsgruppe.

## 5 Dissonante Geschichtsbilder? – JA, ABER ... - ein zusammenfassender Überblick

Gesellschaftliche Pluralität und Heterogenität sind charakteristische Merkmale europäischer Gesellschaften. Migrationsprozesse hatten und haben dabei einen wesentlichen Einfluss auf die soziodemographische Zusammensetzung der Bevölkerung. Ergebnis von Zuwanderung sind jedoch nicht nur empirisch beobachtbare Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur, sondern auch Gesellschaften die durch grundsätzlich unterschiedliche Erfahrungen und Biographien ihrer Mitglieder gekennzeichnet sind. Hier setzt das Projekt *Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktion von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien* an. Ausgangspunkt des Projektes ist die These, dass die heterogene Zusammensetzung von (Wiener) Schulklassen im Unterricht – speziell bei der Vermittlung von Geschichtsbildern und Geschichtsbewusstsein – nicht (ausreichend) berücksichtigt wird. Dies spiegelt sich unter anderem darin wieder – so die These weiter -, dass an der Tradierung nationaler österreichischer Narrative festgehalten wird, ohne auf die Erfahrungswelten der SchülerInnen bzw. den von ihnen mitgebrachten tradierten Erzählungen aus dem Herkunftskontext Rücksicht zu nehmen. Zentraler Gegenstand der Analyse waren demzufolge die im Bewusstsein der Jugendlichen präsenten Geschichtsbilder sowie die Bedeutung der tradierten nationalen österreichischen Narrative für die Ausbildung ihrer historischen Identität. Damit in Zusammenhang steht auch die Frage, wer die Deutungshoheit zu geschichtlichen Ereignissen für sich beanspruchen kann – die Schule, das Elternhaus, Peer-Groups oder über verschiedene Medien vermittelte veröffentlichte Geschichtsinterpretationen.

Rein quantitativ sticht in unserer Erhebung die Schule alle anderen potenziellen Sozialisationsinstanzen in punkto Vermittlung historischer und politischer Inhalte deutlich aus. Bei allen abgefragten thematischen Schwerpunkten wird die Schule zum Teil mit deutlichem Abstand als häufigste Wissens- und Informationsquelle genannt (vgl. Kapitel 4.2). Ein zweiter Blick auf die Ergebnisse zeigt jedoch klar, dass eine differenziertere Einschätzung notwendig ist. Zum einen bedarf es einer themenabhängigen Analyse, die zeigt, dass die Schule in Bezug auf aktuelle Themen, deren Bearbeitung – so die These – im Schulunterricht (noch) keinen großen Raum einnimmt, ihre Vormachtstellung einbüßt. Dies gilt für den Themenkomplex Europa und die Europäische Union wie auch für die Kriege im früheren Jugoslawien. Zum anderen ist die Dominanz der Schule auch deshalb zu hinterfragen, da in der Zusammenschau aller Ergebnisse die Aussage gerechtfertigt erscheint, dass verschiedene Narrative in den Köpfen der Jugendlichen nebeneinander bestehen. Dies gilt z.B. für den Bereich NS-Erinnerung, wenn zwar im Durchschnitt fast 90% der

Jugendlichen dafür eintreten, dass die Verbrechen der Nationalsozialisten nicht vergessen werden dürfen, andererseits aber auch fast 40% der Aussage zustimmen, dass endlich Gras über die Vergangenheit wachsen soll. Eine Einschätzung, die sicher nicht dem Auftrag des Geschichtsunterrichts in den Schulen entspricht. Eine Analyse nach Migrationshintergrund bestätigt darüber hinaus die These, dass der Herkunftskontext als erklärende Variable für die Ausbildung von Geschichtsbildern nicht zu vernachlässigen ist. Dies zeigt sich z.B. daran, dass die Themen mit ausschließlichem Österreichbezug wie die Neutralität oder Staatsvertrag und Wiederaufbau in den innerfamiliären Narrativen von zugewanderten Familien eine viel geringere Rolle spielen, wohingegen den Erzählungen von Familienangehörigen in Bezug auf die Kriege im früheren Jugoslawien in migrantischen Familien generell eine ungleich größere Bedeutung zukommt. Für Jugendliche mit ex-jugoslawischer Herkunft ist die Familie die wichtigste Informationsressource überhaupt.

Ans Ende unseres Projektstitels *Dissonante Geschichtsbilder* wurde bewusst ein Fragezeichen gesetzt. Eine allgemein gültige Antwort auf die Frage ist auch nach Auswertung der Ergebnisse nicht möglich. Im Durchschnitt aller behandelten Themen kann zusammenfassend formuliert werden, dass die Unterschiede nach Migrationshintergrund relativ gering sind. Dies würde wiederum den Schluss nahe legen, dass die Schule als Mainstreamer von Geschichtsbildern ganze Arbeit leistet und geleistet hat. Dass dieser allgemeine Befund jedoch einer differenzierteren Betrachtung und detaillierteren Analyse bedarf ist schon weiter oben klar geworden. Dissonanzen sind vorhanden, auch wenn wir seltener Hinweise auf tatsächlich konkurrierende Gedächtnisse vorgefunden haben, als vielmehr eine gewisse Diversität von Geschichtsbildern „im Kleinen“, Narrative, die nebeneinander bestehen, ohne sichtbar mit einander in Wettstreit zu liegen.

Ein diesbezügliches Beispiel sind die Ergebnisse zum Themenbereich „Anschluss“ Österreichs an das ‚Dritte Reich und NS-Erinnerung. Dominantes Narrativ zum „Anschluss“ ist, dass dieser ein tragisches Kapitel der österreichischen Geschichte dargestellt. Andererseits ist aber auch unter der Generation heute die verbreitete Legitimationsfigur, wonach der „Anschluss“ wirtschaftliche Vorteile brachte, relativ weit verbreitet. Rund 40% stimmen dem mehr oder weniger zu. In Bezug auf die Erinnerung an die Verbrechen während der NS-Zeit kann zusammenfassend formuliert werden, dass dieser eine hohe gesellschaftliche Relevanz zugeschrieben wird. Erinnerung ist wichtig, Erinnerung ist notwendig. Nimmt man die hohe Bereitschaft an einer potenziellen Exkursion ins ehemalige Konzentrationslager Mauthausen teilzunehmen als Indikator, kann den Jugendlichen auch attestiert werden, dass sie zu einem hohen Ausmaß

bereit sind, sich auch selbst der Erinnerung zu stellen. Diese hohe gesellschaftliche Relevanz und auch die Bereitschaft sich mit dem Thema auseinander zu setzen auf der einen Seite steht einer relativ geringen individuellen Betroffenheit auf der anderen Seite gegenüber. Persönliche Gefühle wie Schuld oder (besondere) Verantwortung werden nur zu einem geringen Anteil mit den Verbrechen der Nationalsozialisten in Zusammenhang gebracht. Dem entspricht auch, dass sich jede/r Zehnte auf Grund des Alters („zu jung“) von der NS-Zeit distanziert. Unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund tut dies jede/r Vierte. Unter den Befragten aus migrantischen Familien ist die Diskrepanz zwischen hoher gesellschaftlicher Relevanz des Themas und der eigenen Betroffenheit deutlich größer. Wiederum jede/r Vierte stimmt der Argumentation zu, dass er/sie nichts mit den Verbrechen während des Nationalsozialismus zu tun habe, da er/sie sich nicht als Österreicher/in fühle.

Ebenso wenig kohärent wie zur Frage der NS-Erinnerung sind die Antworten in Bezug auf die heutige Bedeutung der Türkenbelagerungen Wiens. Einerseits sind rund 60% der Befragten der Meinung, dass die Türkenbelagerungen mit der heutigen Zeit nichts mehr zu tun haben, andererseits stimmen aber auch rund die Hälfte der Aussage zu, dass die Türkenbelagerungen so bedeutende historische Ereignisse darstellen, dass sie auch heute noch von Bedeutung sind. Nur auf Grundlage dieser zweiten Aussage ist es auch erklärbar, dass sich die Türkenbelagerungen nach wie vor als Bedrohungsszenario eignen und in Zusammenhang mit der aktuellen Zuwanderung aus der Türkei instrumentalisiert werden können. Relativ tief verankert ist auch das Narrativ, dass die Türkenbelagerungen für die Trennung des christlichen Europa und der islamischen Türkei stehen. Eine Aussage, der mehr als 40% zustimmen. Unterschiede nach Migrationshintergrund sind auch hier nicht auf den ersten Blick erkennbar, aber vorhanden, wie eine geburtslandspezifische Analyse zeigt. Während z.B. deutlich unterdurchschnittliche 23% der SchülerInnen mit türkischer Herkunft der These von der religiösen Trennung anhängen, vertreten  $\frac{3}{4}$  der Befragten mit polnischem Migrationshintergrund diese Ansicht. Ein Ergebnis, das Aufmerksamkeit verdient, für eine mögliche Erklärung aber auf jeden Fall weiterer qualitativer Forschung bedarf.

Die Bilder und Narrative zur österreichischen Nachkriegsgeschichte, die in den Köpfen der Jugendlichen verankert sind, entsprechen dem Mainstream. Die Neutralität ist für sie eine Selbstverständlichkeit, die nur von wenigen hinterfragt wird. Die Unterzeichnung des Staatsvertrags, der Abzug der Alliierten und die Erklärung der Neutralität werden als die bedeutendsten Ereignisse der Nachkriegsgeschichte wahrgenommen. Ein Indiz dafür, dass sich quasi ein Hauptnarrativ durchgesetzt hat, das in der

Schule vermittelt, durch Fernsehsendungen oder Gedenkveranstaltungen (z.B. Veranstaltungen zum „Gedankenjahr“) verstärkt und in der Familie nicht hinterfragt wird. Der überlieferten Geschichte wird im Bewusstsein – auch in Bezug auf die persönliche Bedeutung – eine höhere Wertigkeit zuteil als selbst erlebten historischen Ereignissen wie dem EU-Beitritt Österreichs. Auch unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht eine hohe affektive Verbundenheit mit den genannten zeitgeschichtlichen Ereignissen. Ob dies als Hinweis darauf interpretiert werden kann, dass hier tatsächlich ein Teil der österreichischen Geschichte als „eigene Geschichte“ empfunden und angenommen wird, oder einfach gängige Einstellungen und Meinungen unhinterfragt übernommen werden, lässt sich mit einer Fragebogenerhebung schwer fassen. Auch hier ist eine Weiterarbeit mittels qualitativer Interviews notwendig.

Eines der interessantesten, weil auch durchgängigen und kohärenten Ergebnisse der Analyse ist die unterschiedliche Bedeutung Europas und der Europäischen Union für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Ist für autochthone ÖsterreicherInnen der EU-Beitritt ihres Landes das unwichtigste aller abgefragten zeithistorischen Ereignisse, messen ihm Jugendliche aus migrantischen Familien einen deutlich höheren Stellenwert bei. „Europe matters“. Mit der Europäischen Union werden – so eine potenzielle Interpretation dieses Ergebnisses – Möglichkeiten verbunden, die den MigrantInnenjugendlichen in Österreich verwehrt bleiben. Hoffnungen auf einen diskriminierungsärmeren Raum und die EU als Ort der unbegrenzten Mobilität machen Europa, die Europäischen Union zu einem Sehnsuchtsort.

Europa und die EU sind für Jugendliche mit Migrationshintergrund jedoch noch mehr als ein Raum der Möglichkeiten. Jenseits von Herkunftskontexten und potenziellen zwiespältigen Gefühlen dem Lebens- und/oder Geburtsland Österreich gegenüber, bietet Europa eine Identifikationsmöglichkeit. Die Ergebnisse zu Fragen nach territorialen Identitäten und Zugehörigkeitsgefühlen lassen den Schluss zu, dass junge Erwachsene aus migrantischen Familien sich stärker mit Europa identifizieren als autochthone ÖsterreicherInnen, die sich im Vergleich dazu ihrer nationalen Identität sehr bewusst sind. Die theoretische Einführung des Konzeptes der multiplen Identitäten lässt sich auf Grundlage der Daten für den Bereich der territorialen Identität jedenfalls bestätigen. So ist z.B. die Annahme, dass sich eine starke nationale Identität nicht mit einer europäischen Identität vereinbaren lässt nicht haltbar. Bürger/in der Europäischen Union zu sein, ist jedenfalls für jene besonders wichtig, von denen beide Elternteile zugewandert sind.

Damit ist ein weiterer Punkt angesprochen, der im Rahmen unserer Analyse von Bedeutung ist. Territoriale Identitäten und

Zugehörigkeitsgefühle und in Bezug auf bestimmte Fragestellungen auch das historische Bewusstsein, sind nicht unabhängig davon, ob Jugendliche in Familien aufwachsen, in denen beide Elternteile zugewandert sind oder ein Elternteil Österreicher/in ist. Ein Beispiel: Sind beide Eltern im Ausland geboren, empfinden nur 13% der Befragten ein Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich, ist ein Elternteil in Österreich geboren sind es rund 70%. Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der Weitergabe familieninterner Narrative. So haben Erzählungen von Familienangehörigen in Bezug auf Themen wie Neutralität, Staatsvertrag und Wiederaufbau aber auch Nationalsozialismus für Jugendliche aus gemischt-kulturellen Familien annähernd die gleiche Bedeutung wie für SchülerInnen aus autochthon österreichischen Familien.

Die räumliche Ausdehnung Europas, die Finalité d'Europe ist unter den Jugendlichen einerseits immer noch sehr stark durch die klassische physische Europaabgrenzung geprägt. Russland gehört bei mehr als 60% der Jugendlichen nicht zu ihrem persönlichen Europa, ihrem Europa im Kopf. Noch deutlicher ausgeprägt ist die Bosphorusgrenze. Rund zwei Drittel sehen die Türkei außerhalb der Grenzen Europas. Dieses Ergebnis ist andererseits auch – davon kann ausgegangen werden – durch die laufenden Diskussionen um einen EU-Beitritt der Türkei und die vor allem in Österreich sehr ausgeprägte Ablehnung beeinflusst. Unterschiede nach Migrationshintergrund sind gering, nur im Fall der Türkei auffällig, und hier wiederum vor allem nach Geburtsländern: Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund sind zu zwei Drittel der Ansicht, dass die Türkei ein europäisches Land ist.

Einleitend wurde bereits festgehalten, dass die Frage nach den *Dissonanten Geschichtsbildern?* nicht so einfach zu beantworten ist. Es gibt die – zumindest scheinbar – homogenen Mainstream-Geschichtsbilder ebenso wie die inkonsistenten, dissonanten. Und Dissonanzen bestehen nicht nur zwischen autochthonen ÖsterreicherInnen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sondern ebenso innerhalb der „ÖsterreicherInnengruppe“ oder nach speziellem Herkunftslandkontext. Eines ist im Laufe des Forschungsprozesses ebenfalls klar geworden. Die Frage nach der Konstitution von Geschichtsbildern, der Tradierung von Narrativen in Einwanderungsgesellschaften ist erstens ein Thema, dessen Bearbeitung sowohl in den Geschichtswissenschaften als auch in der Migrationsforschung immer öfter eingefordert und angedacht wird, auf der anderen Seite jedoch absolutes Forschungsneuland darstellt. Auf vergleichbare Erhebungen konnte nicht zurückgegriffen werden. Klar ist auch, dass die Generierung empirischen Materials mittels Fragebogen nur ein erster Schritt auf dem Weg zu einer umfassenden Erarbeitung sein kann. Wir öffnen mit diesem Endbericht einen ersten Einblick in die

Thematik, sind in in der Lage, erste Antworten zu geben. Die Ergebnisse ermöglichen es, Fragestellungen, die sich im Laufe des Forschungsprozesses eröffnet haben, genauer zu formulieren. Ein Basiswissen und auch ein Basiswerkzeug wurden erarbeitet. Klar ist aber auch, dass weitere Forschung – vor allem qualitative und komparative Forschung – notwendig ist. Qualitative Interviews sind erforderlich, um bei einzelnen Inhalten in die Tiefe gehen zu können, analytisch weiter zu kommen. Teilnehmende Beobachtungen im Unterricht sind ein weiteres methodisches Werkzeug, das eingesetzt werden kann, um zu tieferen Einsichten in Bezug auf die Konstituierung historischen Bewusstsein zu gelangen, und die Bedeutung der Schule besser einschätzen zu können. Nicht zuletzt ist es vor der Hintergrundfolie Einwanderungsgesellschaft notwendig, das Thema Migration und Einwanderung selbst als thematischen Block zu bearbeiten, wenn möglich in europäisch komparativer Form.

## Literatur

- Alavi Bettina/ Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.) (2004): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft. Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 16. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Apitzsch, Ursula (1996): Migration und Traditionsbildung. Biographien jugendlicher ausländischer Herkunft. In: Karpf, E. und Kiesel, D. (Hrsg.) a.a.O. S. 11 – 30.
- Auernheimer, Georg (2004): Interkulturelle Bildung als politische Bildung. [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg\\_paeda/int/pub/pol\\_bildung.html](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/int/pub/pol_bildung.html). (DL 26.04.2004). Auch erschienen in: Politisches Lernen, Heft 3/4 1999, S. 57-71.
- Anthias, Floya (2003): Erzählungen über Zugehörigkeit. In: Apitzsch, Ursula/ Jansen, Mechthild M. (Hg.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Ballinger, Pamela: History in Exile: Memory and Identity at the Borders of the Balkans. <http://pup.princeton.edu/chapters/i7366.pdf> (DL 29.04.2004)
- Baumgartner, Andreas (ohne Jahr): Kurzgeschichte des KZ-Mauthausen 1938-1945. Materialiensammlung des Mauthausenkomitee Österreich. [http://mkoe.at/downloads/kurzgeschichte\\_1938-45.pdf](http://mkoe.at/downloads/kurzgeschichte_1938-45.pdf). (DL 17.01.2007)
- bm:bwk (2003): Muttersprachlicher Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2002/2003. Kurzbericht verfasst von Waldrauch, Harald/ Manolakos, Theodora. (=Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 5/2003). Wien.
- bm:bwk (2006): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1997/98 bis 2004/05 (= Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 2/2006). Wien.
- Bundesgesetz über die österreichische Staatsbürgerschaft (Staatsbürgerschaftsgesetz 1985 StbG), BGBl. Nr 311/1985 (WV) idf BGBl Nr 37/2006.
- Binder, Susanne (2003): Migration, Segregation, Integration. Konzept und Praxis interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive; ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden. Dissertation am Institut für Sozial- und Kulturanthropologie der Universität Wien.
- von Borries, Bodo (Hg.) (1991): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- von Borries, Bodo et al. (1994): Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.

von Borries, Bodo (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen: Leske+Budrich.

von Borries, Bodo (2004): Ergebnisse des Geschichtswettbewerbs 2002/2003 „Weggehen – Ankommen. Migration in der Geschichte“. In: Alavi, Bettina/Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.) a.a.O. S. 69-83.

Breuss, Susanne/ Liebhart, Karin/ Pribersky, Andreas (1995); Inszenierungen. Stichwörter zu Österreich. Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft m.b.H.

Bucakli, Özkan/ Reuter, Julia: Grenzen der Hybridisierung. [www.gradnet.de/papers/pomo2.archives/pomo02.papers/hybridgrenzen.pdf](http://www.gradnet.de/papers/pomo2.archives/pomo02.papers/hybridgrenzen.pdf) (DL 21.02.2005).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006): Statistisches Taschenbuch 2005. (auch als DL auf [http://www.bmbwk.gv.at/mediapool/13058/stat\\_tb\\_2005.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/mediapool/13058/stat_tb_2005.pdf))

Cinar, Dilek/ Gürses, Hakan/ Herzog-Punzenberger, Barbara/ Reiser, Karl und Strasser, Sabine (2001): "The Necessary Impossibility: Dynamics of Identity Among young People of Different Backgrounds in Vienna". In: *Journal of International Migration and Integration*, Volume 2, Number 1, S. 27-54.

Claus, Thomas/ Karlhofer, Ferdinand/ Booy, Cocky: Jugend in Europa im Spannungsfeld von Demokratie und Extremismus. Forschungsbericht. <http://www.tirol.gv.at/themen/gesellschaftundsoziales/kiju/jure/downloads/jugend-in-europa.pdf> (DL 20. August 2005).

Erel, Umut (2004): Paradigmen kultureller Differenz und Hybridität. In: Alavi, Bettina/Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.) a.a.O., S. 56-68.

Fassmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hg.) (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava.

FESSEL-GfKa (ohne Jahr): Jugend und Politik 1980-2000. [http://gsk.pinoe.ac.at/down\\_fessel.doc](http://gsk.pinoe.ac.at/down_fessel.doc) (DL 22.November 2006)

FESSL-GfKb (ohne Jahr): Geschichtsbewusstsein. Im Auftrag von: ORF. [http://mediaresearch.orf.at/c\\_studien/geschichtsbewusstsein.pdf](http://mediaresearch.orf.at/c_studien/geschichtsbewusstsein.pdf) (DL 29.08.2005).

Filzmaier, Peter/ Pelinka, Anton (ohne Jahr): Außenpolitik und Neutralität. Medienpaket Politische Bildung Kapitel 7. [www.ibw.at/aws/PDF/K07.PDF](http://www.ibw.at/aws/PDF/K07.PDF) (DL 5.12.2006)

- Fleck, Elfie (2002): Immigrant pupils in Austrian schools: the challenge of linguistic and cultural diversity. In: Le Métails, Joanna (ed.): A Europe of differences: educational responses for interculturalism. CIDREE/SLO: Enschede, The Netherlands.
- Frühwirth, Brigitte (1992): Interkulturelle Pädagogik am Beispiel türkischer und jugoslawischer Kinder. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.
- Fuß, Daniel: Jugend und europäische Identität. Resultate aus einem internationalen Forschungsprojekt. [www.fes-online-akademie.de/send\\_file.php/download/pdf./fuss\\_jugend.pdf](http://www.fes-online-akademie.de/send_file.php/download/pdf./fuss_jugend.pdf) (DL 06.06.2006).
- Georgi, Viola B. (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition.
- Gilan, Karin (1995): Chancengleichheit oder Diskriminierung? Die Situation von ausländischen Schülern an österreichischen Schulen. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Wien.
- Günther-Arndt, Hilke (2004): Fremdverstehen, Schülervorstellungen und qualitative Forschung. In: Alavi, Bettina und Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.): a.a.O., S. 215 – 224.
- Gürses, Hakan/ Kogoj, Cornelia und Mattl, Sylvia (Hg.) (2004): GASTARBAJTERI. 40 Jahre Arbeitsmigration. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Hämmig, Oliver (2000): Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration. Opladen: Leske + Budrich.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.
- Hasberg, Wolfgang (2004): Resultate – Desiderate – Impulse. In: Alavi, Bettina und Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.): a.a.O., S. 225 – 238.
- Heckmann, Friedrich (2001): Integration Research in a European Perspective. In: Bundesanstalt für Bevölkerungsforschung: Demographic and Cultural Specificity and Integration of Migrants. (= Materialien zur Bevölkerungswissenschaft Heft 103). Wiesbaden.
- Hermann, Richard/ Brewer, Marilyn (2004): Identities and Institutions. Becoming European in the EU. In: Hermann, Richard/ Risse, Thomas/ Brewer, Marilyn (Hg.): Transnational Identities. Becoming European in the EU. Lanham.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2003): Die 2. Generation an zweiter Stelle. Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich. Projektendbericht.

Jamieson, Lynn et al. (2005): Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity. Projektendbericht.  
[http://www.sociology.ed.ac.uk/youth/final\\_report.pdf](http://www.sociology.ed.ac.uk/youth/final_report.pdf) (DL 10.06.2006)

Jeismann, Karl-Ernst (1985): Geschichtsdidaktik und Forschungskommunikation. In: Behre/Norborg (Hg.) Geschichtsdidaktik, Geschichtswissenschaft, Gesellschaft. Stockholm, S. 35-62.

Jeismann, Karl-Ernst (2002): Geschichtsbilder: Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51-52/2002.  
[www.pbp.de/publikationen/YAPXH4.html](http://www.pbp.de/publikationen/YAPXH4.html) (DL 02.02.2006)

Juneja-Huneke, Monica (2004): Verwobene Geschichte oder: Was hat das Fremde mit der eigenen Geschichte zu tun? In: Alavi, Bettina/Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.) a.a.O., S. 193-205.

Karpf, Ernst und Kiesel, Doron (Hrsg.) (1996): Politische Kultur und politische Bildung Jugendlicher ausländischer Herkunft. Arnoldshainer Texte Bd. 91. Frankfurt am Main: HAAG + HERCHEN Verlag GmbH.

Keupp, Heiner et al (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt Enzyklopädie.

König, Karin/ Stadler, Bettina (2003): Entwicklungstendenzen im öffentlich-rechtlichen und demokratiepolitischen Bereich. In: Fassmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hg.): a.a.O., S. 226-260.

Körper, Andreas (2004): Migrant(inn)en-Stimmen über Interkulturelles Geschichtslernen – Bericht über einen Workshop. In: Alavi, Bettina/Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.) a.a.O. S. 207-214.

Körper, Christian/ Schaffar, Andrea (2002): Identitätskonstruktionen in der Mediengesellschaft. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde.  
[www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/identitaet/41\\_Koerber\\_Schaffar.pdf](http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/identitaet/41_Koerber_Schaffar.pdf). (DL 20.02.2005).

Krossa, Anee Sophie (ohne Jahr): Das Konzept ‚Verfassungspatriotismus‘ im Kontext der Erweiterung der Europäischen Union. Eine kritische Betrachtung am Beispiel Polens. [http://data.sozialwiss.uni-osnabrueck.de/~dfgkolleg/texte/kro\\_01\\_02.pdf](http://data.sozialwiss.uni-osnabrueck.de/~dfgkolleg/texte/kro_01_02.pdf) (DL 5.12.2006)

Liakova, Marina/ Halm, Dirk (2006): Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: IMIS-Beiträge, Heft 30/2006.  
<http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/iles/imis30.pdf> (DL 20.12.2006)

Levy, Daniel/ Sznajder, Nathan (2001): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Liebig, Sabine (2004): Migration in der Ausbildung von Geschichtslehrerinnen und –lehrern: neue Wege internationaler Kooperation in der Hochschuldidaktik am Beispiel Migration. In: Alavi, Bettina/Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.) a.a.O. S. 84-96.
- Lyon, Dirk/ Marko, Joseph/ Staudinger, Eduard/Weber, Franz Christian (1985): Österreichbewußtsein – bewußt Österreicher sein? Materialien zur Entwicklung des Österreichbewußtseins seit 1945. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Macho, Thomas (2002): Die letzten Fremden: Feiertage der Zweiten Republik. In: Musner, Lutz/Wunberg, Gotthart/ Cescutti, Eva (Hrsg.): Gestörte Identitäten? Eine Zwischenbilanz der Zweiten Republik. Ein Symposium zum 65. Geburtstag von Moritz Csáky. Innsbruck/Wien/München/Bozen: StudienVerlag.
- Motte, Jan/ Ohliger, Rainer (2002): Menschen ohne Geschichte. In: taz Nr. 6871, 7.10.2002, S. 16.
- Nairz-Wirth, Erna (2005): Migration und Schullaufbahn in Österreich. [http://www.inst.at/trans/15Nr./08\\_1/nairz-wirth15.html](http://www.inst.at/trans/15Nr./08_1/nairz-wirth15.html) (DL 27.02.2006)
- Österreichische Gesellschaft für Europapolitik (2004): 25 Armeen oder eine? Die Einstellung von Schülerinnen und Schülern zu einer gemeinsamen Europäischen Armee. [http://cms.euro-info.net/received/2354\\_Studie.pdf](http://cms.euro-info.net/received/2354_Studie.pdf) (DL 08.06.2006)
- Österreichische Gesellschaft für Europapolitik (2006a): 15 Jahre für Europa. Die EU im Spiegel der Meinungsforschung. [http://cms.euro-info.net/received/3993\\_Studie.pdf](http://cms.euro-info.net/received/3993_Studie.pdf) (DL 29.11.2006)
- Österreichische Gesellschaft für Europapolitik (2006b): Einstellung zu Europa am Rande der österreichischen Präsidentschaft. [http://cms.euro-info.net/received/3807\\_PK\\_Unterlagen.pdf](http://cms.euro-info.net/received/3807_PK_Unterlagen.pdf) (DL 13.12.2006)
- Österreichische Gesellschaft für Europapolitik (2006c): Die Einstellung der Österreicherinnen und Österreicher zur EU-Mitgliedschaft unseres Landes im Februar/März 2006. [http://cms.euro-info.net/received/3639\\_EU\\_Einstellungen0206.pdf](http://cms.euro-info.net/received/3639_EU_Einstellungen0206.pdf) (DL 13.12.2006)
- Österreichisches Institut für Jugendforschung (2003): Jugend und Europa. Europäische Identität jugendlicher ÖsterreicherInnen. Forschungsbericht des Österreichischen Instituts für Jugendforschung. Wien.
- Oswalt, Vadim (2004): Europäische Geschichte im Unterricht einer Migrationsgesellschaft. Neue curriculare Akzente und die aktuellen Lehrpläne der Bundesländer. In: Alavi, Bettina/Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.) a.a.O. S. 97-113.

Pandel, Hans-Jürgen (1988): Geschichtsbewußtsein in Öffentlichkeit und Schule. Einführung – Empirische Erforschung des Geschichtsbewußtseins – immer noch ein Desiderat. In: Schneider (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler, S. 97-101.

Plasser, Fritz/ Ulram Peter, A. (2002): Das österreichische Politikverständnis: von der Konsens- zur Konfliktkultur? Schriftenreihe des Zentrums für Angewandte Politikforschung; Bd. 25. Wien: WUV-Univ.-Verlag.

Pinterits, Helga (1992): Bedingungen und Maßnahmen, unter denen ausländische Kinder an Wiener Pflichtschulen lernen. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

Pries, Ludger: Migration und Integration in Zeiten der Transnationalisierung oder: Warum braucht Deutschland eine 'Kulturrevolution'? [www.ruhr-uni-bochum.de/soaps/download/publi-2001\\_lp\\_miguintegration.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/soaps/download/publi-2001_lp_miguintegration.pdf) (DL 27.07.2006)

Reinders, Heinz et al. (2000): Individuation und soziale Identität. Kontextsensitive Akkulturation türkischer Jugendlicher in Berlin. Zwischenbericht. <http://www.ew2.uni-mannheim.de/reinders/pdf/018.pdf> (DL 23.04.2004)

Reiser, Ulrich (2003): Ein Migrationsmuseum in Deutschland. Thesen, Entwürfe und Erfahrungen. <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=317> (DL 27.04.2004)

Reiter, Claudia (2002): Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache. In: Reiter, Claudia & Haider, Günter (Hrsg.): PISA 2000 – Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck: StudienVerlag, S. 69-74.

Ricoeur, Paul (1996): Das Selbst als ein Anderer. München: Wilhelm Fink Verlag.

Rieber, Angelika (2002): „Ich konnte viele Dinge aus eigener Erfahrung nachvollziehen“ Das Thema Holocaust im Unterricht in multikulturellen Klassen. In: Fuchs, Eduard/ Pingel, Falk/ Radkau, Verena (Hg.): Holocaust und Nationalsozialismus. Innsbruck; Wien; München; Bozen: StudienVerlag, S. 58-73.

Riedel, Wolfgang (2002): Hybride Identitäten. In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Yildiz, Erol (Hrsg.): Der Umgang mit der Stadtgesellschaft. Ist die multikulturelle Stadt gescheitert oder wird sie zum Erfolgsmodell? Opladen: Leske + Budrich.

Risse, Thomas (2004): European Institutions and Identity Change: What Have We Learned? In: Hermann, Richard/ Risse, Thomas/ Brewer,

- Marilynn (Hg.): Transnational Identities. Becoming European in the EU. Lanham.
- Rüsen, Jörn (1987): The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self Awareness of Historical Studies. In: History and Theory 26, S. 275-286.
- Scheibelhofer, Paul (2005): Zwischen zwei ... Männlichkeiten? Identitätskonstruktion junger Männer mit türkischem Migrationshintergrund in Wien. In: SWS-Rundschau 2/2005, Wien, . 208 – 230.
- Schütz, Alfred (1972): Der Fremde. In: Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag, S. 53-69.
- SORA (Institute for Social Research and Analysis) (2002): Erwartungen der Betroffenen an ein Ausländerwahlrecht: Eine Umfrage unter MigrantInnen in Wien. Endbericht einer Studie im Auftrag des Wiener Integrationsfonds.
- Sökefeld, Martin (2004): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. In: Alavi, Bettina und Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.): a.a.O., S. 47-55.
- Stojanov, Krassimir (1999): Der Begriff „interkulturelle Identität“ im Kontext der Globalisierungsprozesse in der reflexiven Moderne. In: Kürsat-Ahlers, Elcin/ Tan, Dursun/ Waldhoff, Hans-Peter (Hrsg.): Globalisierung, Migration und Multikulturalität. Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt? Frankfurt: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Stromberger, Peter/ Teichert, Will (1992): Einführung in soziologisches Denken. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Vajda, Stephan (1980): Felix Austria. Eine Geschichte Österreichs. Wien-Heidelberg.
- Viehböck, Eveline/ Bratić, Ljubomir (1994): Die Zweite Generation. Migrant\*innenjugendliche im deutschsprachigen Raum. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Walter, Ilse (Hg.) (2000): Best of Qualtinger. Wien – München: Franz Deuticke Verlagsgesellschaft m.b.H.
- Walton, John (2000): Narrative, Action and Collective Memory. The Production of California History.  
<http://www.sscnet.ucla.edu/soc/groups/ccsa/walton.PDF> (DL 29.04.2004)
- Wassermann, Heinz P. (2002): Naziland Österreich!? Studien zu Antisemitismus, Nation und Nationalsozialismus im öffentlichen Meinungsbild. Schriften des Centrums für Jüdische Studien, Band 2. Innsbruck; Wien; München; Bozen: StudienVerlag.

Wodak, Ruth et al. (1998): Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; 1349.

Young, James E. (1999): America's Holocaust. Memory and the Politics of Identity. In: Flanzbaum, Hilene (ed.): The Americanization of the Holocaust. Baltimore: John Hopkins University Press, S. 68-83.

## **ANHANG**

Fragebogen

## Geschichtsbilder von Jugendlichen

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Wir möchten mit dieser Befragung herausfinden, welche Bilder von geschichtlichen Ereignissen junge Menschen haben. Deshalb wenden wir uns an Sie. Wir bitten Sie, diesen Fragebogen sorgfältig auszufüllen. Am Ende der Stunde sammeln wir die Fragebögen wieder ein, geben sie in ein Kuvert und verschließen dieses. Sie können also sicher sein, dass jeder Fragebogen vollkommen anonym behandelt wird.

Und wichtig: Das ist kein Test. Es gibt also keine falschen oder richtigen Antworten. Uns geht es um Ihre Meinung!

**Zu Beginn brauchen wir ein paar Angaben zu Ihrer Person:**

**1. Wie alt sind Sie? Zutreffendes bitte ankreuzen.**

- |  |  |
|--|--|
| 14 Jahre..... <input type="checkbox"/> | 18 Jahre..... <input type="checkbox"/> |
| 15 Jahre..... <input type="checkbox"/> | 19 Jahre..... <input type="checkbox"/> |
| 16 Jahre..... <input type="checkbox"/> | 20 Jahre..... <input type="checkbox"/> |
| 17 Jahre..... <input type="checkbox"/> | älter..... <input type="checkbox"/>    |

**2. Geschlecht Zutreffendes bitte ankreuzen.**

- Männlich.....       Weiblich.....

**3. In welchem Land sind Sie geboren? Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen.**

- |  |  |
|--|--|
| Österreich..... <input type="checkbox"/>     | Türkei..... <input type="checkbox"/>                       |
| Ex-Jugoslawien..... <input type="checkbox"/> | Polen..... <input type="checkbox"/>                        |
| Ungarn..... <input type="checkbox"/>         | Tschechische/Slowakische Republik <input type="checkbox"/> |
- In einem anderen Land, nämlich: \_\_\_\_\_

**4. Seit wann leben Sie in Österreich? Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen.**

- Seit der Geburt.....       Seit 200\_.....
- Seit 19\_\_.....

**5. Seit wie vielen Jahren besuchen Sie die Schule in Österreich? Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen.**

- |   |  |
|---|--|
| Seit der __ Klasse Volksschule <input type="checkbox"/> | Seit der __ Klasse Hauptschule..... <input type="checkbox"/> |
| Seit der __ Klasse Gymnasium <input type="checkbox"/>   | Seit der __ Klasse BHS/BMS..... <input type="checkbox"/>     |

**6. Haben Sie die österreichische Staatsbürgerschaft? Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen.**

- Ja, seit der Geburt.....       Ja, seit dem Jahr \_\_\_\_\_.....
- Nein, eine andere, nämlich \_\_\_\_\_

**7. Unabhängig von der Staatsbürgerschaft, fühlen Sie sich als... Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen.**

- |                         |                          |                       |                          |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Österreicher/in.....    | <input type="checkbox"/> | Türke/Türkin.....     | <input type="checkbox"/> |
| Kurde/Kurdin.....       | <input type="checkbox"/> | Serbe/Serbin.....     | <input type="checkbox"/> |
| Kroate/Kroatin.....     | <input type="checkbox"/> | Pole/Polin.....       | <input type="checkbox"/> |
| Bosnier/Bosnierin.....  | <input type="checkbox"/> | Ungar/Ungarin.....    | <input type="checkbox"/> |
| Tscheche/Tschechin..... | <input type="checkbox"/> | Slowake/Slowakin..... | <input type="checkbox"/> |
- Trifft auf mich nicht zu, ich fühle mich als \_\_\_\_\_

**8. Wo ist Ihre Mutter geboren? Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen.**

- |                     |                          |                                   |                          |
|---------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Österreich.....     | <input type="checkbox"/> | Türkei.....                       | <input type="checkbox"/> |
| Ex-Jugoslawien..... | <input type="checkbox"/> | Polen.....                        | <input type="checkbox"/> |
| Ungarn.....         | <input type="checkbox"/> | Tschechische/Slowakische Republik | <input type="checkbox"/> |
- In einem anderen Land, nämlich: \_\_\_\_\_

**9. Wo ist Ihr Vater geboren? Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen.**

- |                     |                          |                                   |                          |
|---------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Österreich.....     | <input type="checkbox"/> | Türkei.....                       | <input type="checkbox"/> |
| Ex-Jugoslawien..... | <input type="checkbox"/> | Polen.....                        | <input type="checkbox"/> |
| Ungarn.....         | <input type="checkbox"/> | Tschechische/Slowakische Republik | <input type="checkbox"/> |
- In einem anderen Land, nämlich: \_\_\_\_\_

**10. In welchem Land möchten Sie leben, wenn Sie 30 Jahre alt sind? Zutreffendes eintragen bzw. ankreuzen.**

- In \_\_\_\_\_
- Weiß nicht.....

**11. Wie viele Ihrer Freunde und Freundinnen kommen aus Einwandererfamilien? Zutreffendes bitte ankreuzen.**

- |                           |                          |                    |                          |
|---------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| (fast) alle.....          | <input type="checkbox"/> | einige wenige..... | <input type="checkbox"/> |
| mehr als die Hälfte.....  | <input type="checkbox"/> | keine.....         | <input type="checkbox"/> |
| ungefähr die Hälfte ..... | <input type="checkbox"/> |                    |                          |

**12. Welche Sprache bzw. Sprachen haben Sie als Kind gesprochen, noch bevor Sie zur Schule gegangen sind? (Muttersprache) Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen. Mehrfachantworten sind möglich**

- |                             |                          |                |                          |
|-----------------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| Deutsch.....                | <input type="checkbox"/> | Bosnisch.....  | <input type="checkbox"/> |
| Türkisch.....               | <input type="checkbox"/> | Serbisch.....  | <input type="checkbox"/> |
| Polnisch.....               | <input type="checkbox"/> | Kroatisch..... | <input type="checkbox"/> |
| Tschechisch/Slowakisch..... | <input type="checkbox"/> | Ungarisch..... | <input type="checkbox"/> |
- Andere, nämlich: \_\_\_\_\_

13. Wie sehr fühlen Sie sich innerlich mit den folgenden Ländern bzw. Regionen verbunden? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (Sehr stark, stark, etwas, wenig, gar nicht)

	Sehr stark	Stark	Etwas	Wenig	Gar nicht
Mit Wien					
Mit Österreich					
Mit Europa					
Mit einem anderen Land, das für Sie wichtig ist, nämlich _____					

14. Wie wichtig sind Ihnen folgende Dinge? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (Sehr wichtig, eher schon wichtig, eher nicht wichtig, gar nicht wichtig, kann ich nicht sagen)

	Sehr wichtig	Eher schon wichtig	Eher nicht wichtig	Gar nicht wichtig	Kann ich nicht sagen
Ihre (Aus)bildung					
Das Verhältnis zu Ihren Eltern					
Ihr Freundeskreis					
Ihre Religion					
Ihr Geburtsort					
Wiener/in (Niederösterreicher/in, Burgenländer/in) zu sein					
Österreicher/in zu sein					
Bürger/in der Europäischen Union zu sein					

15. Man hört immer wieder den Begriff „Nation“. Was ist für Sie persönlich wichtig, damit Sie sich zu einer Nation zugehörig fühlen? Zutreffendes bitte ankreuzen. (Mehrfachnennungen möglich)

- „dieselbe Sprache“.....
- „dieselbe Kultur“.....
- „ein Staat“.....
- „der Wille, wirtschaftlich und politisch zusammenzuleben“ .....
- „gemeinsame Abstammung“ .....
- „Der Begriff Nation hat für mich keine Bedeutung“.....

16. Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an? Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen.

- |                         |                          |                          |                          |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Keiner.....             | <input type="checkbox"/> | Jüdisch.....             | <input type="checkbox"/> |
| Römisch-katholisch..... | <input type="checkbox"/> | Islamisch.....           | <input type="checkbox"/> |
| Protestantisch.....     | <input type="checkbox"/> | Christlich Orthodox..... | <input type="checkbox"/> |
| Andere, nämlich: _____  |                          |                          | <input type="checkbox"/> |

17. Wie oft sprechen sie mit Freundinnen und Freunden über politische Themen? Zutreffendes bitte ankreuzen.

- |                   |                          |             |                          |
|-------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| oft.....          | <input type="checkbox"/> | selten..... | <input type="checkbox"/> |
| gelegentlich..... | <input type="checkbox"/> | nie.....    | <input type="checkbox"/> |

18. Wie oft sprechen sie mit Freundinnen und Freunden über geschichtliche Themen? Zutreffendes bitte ankreuzen.

- |                   |                          |             |                          |
|-------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| oft.....          | <input type="checkbox"/> | selten..... | <input type="checkbox"/> |
| gelegentlich..... | <input type="checkbox"/> | nie.....    | <input type="checkbox"/> |

19. Wie oft sprechen Sie in der Familie über politische Themen? Zutreffendes bitte ankreuzen.

- |                   |                          |             |                          |
|-------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| oft.....          | <input type="checkbox"/> | selten..... | <input type="checkbox"/> |
| gelegentlich..... | <input type="checkbox"/> | nie.....    | <input type="checkbox"/> |

20. Wie oft sprechen Sie in der Familie über geschichtliche Themen? Zutreffendes bitte ankreuzen.

- |                   |                          |             |                          |
|-------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| oft.....          | <input type="checkbox"/> | selten..... | <input type="checkbox"/> |
| gelegentlich..... | <input type="checkbox"/> | nie.....    | <input type="checkbox"/> |

**Nun kommen ein paar Fragen dazu, wie Sie sich über politische und geschichtliche Themen informieren.**

21. Lesen Sie regelmäßig Tageszeitungen oder politische Magazine? Zutreffendes bitte ankreuzen.

- |         |                          |           |                          |
|---------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Ja..... | <input type="checkbox"/> | Nein..... | <input type="checkbox"/> |
|---------|--------------------------|-----------|--------------------------|

**Wenn ja, weiter bei Frage 22, wenn nein, weiter bei Frage 23.**

22. Welche sind das: Nennen Sie zumindest zwei

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

**23. Welche Zeitung(en)/Zeitschrift(en) wird/werden bei Ihnen zu Hause gelesen?  
Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen (Mehrfachnennungen möglich)**

Gar keine.....

Folgende:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**24. Sehen Sie sich regelmäßig Informationssendungen über Politik und Geschichte im Fernsehen an (z.B. ZIB 1, Report, Thema ...)? Zutreffendes bitte ankreuzen.**

Ja.....

Nein.....

*Wenn ja, weiter bei Frage 25, wenn nein, weiter bei Frage 26.*

**25. Welche Informationssendungen sind das? Nennen Sie zumindest zwei.**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**26. Verwenden Sie das Internet, um sich über politische und zeitgeschichtliche Ereignisse zu informieren? Zutreffendes bitte ankreuzen.**

oft.....

nie.....

gelegentlich.....

habe keinen Internetzugang.....

selten.....

verwende das Internet nur für andere Zwecke

*Wenn Sie das Internet dafür verwenden, weiter bei Frage 27, sonst weiter bei Frage 28.*

**27. Wenn ja, welche Quellen (Websites) verwenden Sie hauptsächlich Nennen Sie zumindest zwei.**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**28. Woher stammt Ihr Wissen über die folgenden Themen? In jeder Zeile Zutreffendes ankreuzen. (Mehrfachnennungen möglich)**

	Erzählungen von älteren Familienangehörigen	Gespräche mit Gleichaltrigen	Schule	Fernsehen/ Radio/ Internet	Bücher/ Zeitungen/ Zeitschriften	Gedenkstätten/ Museen	Sonstiges: Bitte angeben
Österreichische Neutralität							
Staatsvertrag, Wiederaufbau Österreichs							
Nationalsozialismus							
Europa und die Europäische Union							
Türkenbelagerung Wiens							
Kriege in Ex-Jugoslawien							

**Zum Abschluss möchten wir Ihnen noch einige Fragen zu geschichtlichen und politischen Themen stellen.**

**29. Erinnern Sie sich an ein geschichtliches Ereignis in der jüngeren Vergangenheit, auf das Sie stolz sind? Zutreffendes eintragen bzw. ankreuzen.**

Ja, nämlich \_\_\_\_\_

Nein .....

**30. Geburtstage sind Feiertage in der Familie. Auch Nationen feiern bestimmte Tage. Welche nationalen Feiertage kennen Sie (nicht nur österreichische)? Was wird am jeweiligen Tag gefeiert? Nennen Sie zumindest drei.**

Welche?	Was wird gefeiert?

**31. Was wird am 26. Oktober – dem österreichischen Nationalfeiertag – eigentlich gefeiert? Zutreffendes bitte ankreuzen.**

- Unterzeichnung des österreichischen Staatsvertrages.....
- Abzug der letzten alliierten Soldaten aus Österreich.....
- Beschluss des Neutralitätsgesetzes durch den Nationalrat.....

**32. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zur österreichischen Neutralität zu? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (Stimme voll zu, stimme eher schon zu, stimme eher nicht zu, stimme gar nicht zu)**

	Stimme voll zu	Stimme eher schon zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Österreich soll auch in Zukunft ein neutraler Staat bleiben.				
EU-Mitgliedschaft und Neutralität sind nicht miteinander vereinbar.				
Die Neutralität ist veraltet und passt nicht mehr in die heutige Zeit.				

**33. Die folgend genannten Ereignisse sind wichtige Punkte in der österreichischen Geschichte. Sagen Sie uns bitte, was diese Ereignisse für Sie persönlich bedeuten, ob Sie davon gefühlsmäßig berührt waren oder sind? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (sehr bedeutend für mich, eher schon bedeutend für mich, eher nicht bedeutend für mich, gar nicht bedeutend für mich)**

	Sehr bedeutend	Eher schon bedeutend	Eher nicht bedeutend	Gar nicht bedeutend
Die Erklärung der österreichischen Neutralität.				
Der Abzug der alliierten Truppen aus Österreich.				
Die Unterzeichnung des Staatsvertrags.				
Der Beitritt Österreichs zur EU.				
Die Gründung der 2ten Republik.				
Die Rolle Österreichs während der NS-Zeit.				

34. Die 2. Republik, also die Zeit nach dem II. Weltkrieg wird in Österreich oft als Erfolgsgeschichte bezeichnet. Was macht für Sie diese Erfolgsgeschichte aus? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (Für die Erfolgsgeschichte sehr bedeutend, eher schon bedeutend, eher nicht bedeutend, gar nicht bedeutend)

	Sehr bedeutend	Eher schon bedeutend	Eher nicht bedeutend	Gar nicht bedeutend
Österreich wurde ein eigener, unabhängiger Staat.				
Die Neutralität.				
Der Sozialstaat.				
Der wirtschaftliche Erfolg.				
Der soziale Friede.				
Ein eigenes Österreichbewusstsein.				
Die Politische Stabilität.				
Die Mitgliedschaft in der EU.				

35. Die Geschichte Europas ist durch Kriege gekennzeichnet. Welche Kriege fallen Ihnen spontan ein? Nennen Sie zumindest drei.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

36. In der Vergangenheit Europas kam es in Folge von Kriegen und gewalttätigen Konflikten immer wieder zu Flucht und Vertreibung. Fallen Ihnen Beispiele dafür ein?

Ja, nämlich \_\_\_\_\_

Ja, nämlich \_\_\_\_\_

Ja, nämlich \_\_\_\_\_

Nein.....□

37. War Ihre Familie in der Vergangenheit von Flucht und Vertreibung betroffen? Zutreffendes bitte ankreuzen.

Ja.....□

Nein..... □

**Wenn ja, weiter bei Frage 38, sonst weiter bei Frage 39.**

**38. Wann und aus welcher Region musste Ihre Familie flüchten? Zutreffendes bitte eintragen.**

Wann \_\_\_\_\_ ]  
 Wo \_\_\_\_\_ ]

**39. Im März 1938 marschierten deutsche Truppen in Österreich ein, und Österreich wurde Teil des „Dritten Reiches“ unter dem Reichskanzler Adolf Hitler. Zu diesem Abschnitt der Österreichischen Geschichte gibt es verschiedene Darstellungen. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (Stimme voll zu, stimme eher schon zu, stimme eher nicht zu, stimme gar nicht zu)**

	Stimme voll zu	Stimme eher schon zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Der Anschluss brachte wirtschaftliche Vorteile.				
Der Anschluss ist ein tragisches Kapitel der österreichischen Geschichte.				
Österreich hätte militärischen Widerstand leisten sollen.				
Der Anschluss brachte endlich wieder die natürliche Verbindung mit dem deutschen Volk.				
Für den einzelnen war jeder Widerstand zwecklos.				

**40. Es gibt unterschiedliche Meinungen darüber, wie stark man sich heute noch mit den Verbrechen der Nationalsozialisten beschäftigen soll. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (Stimme voll zu, stimme eher schon zu, stimme eher nicht zu, stimme gar nicht zu)**

	Stimme voll zu	Stimme eher schon zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Man soll endlich Gras über die Vergangenheit wachsen lassen und nicht alles wieder aufrühren.				
Es ist wichtig, die damaligen Ereignisse nicht zu vergessen, damit so etwas nicht wieder geschehen kann.				
Ich bin zu jung, meine Generation hat damit nichts mehr zu tun.				

**41. Würden Sie gerne an einer Exkursion ins Konzentrationslager Mauthausen teilnehmen? Zutreffendes bitte ankreuzen.**

- Ja, auf jeden Fall.....
- Ja, eher schon.....
- Nein, eher nicht .....
- Nein, das interessiert mich nicht.....
- Nein, ich war schon einmal dort.....
- Ja, obwohl ich schon einmal dort war.....

**42. Wenn Sie an die Verbrechen während der Zeit des Nationalsozialismus denken, wie fühlen Sie sich dabei? Zutreffendes bitte ankreuzen.**

- Schuldig.....
- Verantwortlich.....
- Trage eine besondere Verantwortung.....
- Nichts davon.....
- Fühle mich nicht als Österreicher/in, und deshalb hat dies nichts mit mir zu tun.....
- Sonstiges, nämlich.....

**43. Gehören für Sie persönlich die folgenden Länder zu Europa? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (Ja, sicher, ja, eher schon, nein, eher nicht, nein, sicher nicht, weiß nicht)**

	Ja, sicher	Ja, eher schon	Nein, eher nicht	Nein, sicher nicht	Weiß nicht
Bosnien-Herzegowina					
Bulgarien					
Kroatien					
Mazedonien					
Rumänien					
Russland					
Schweiz					
Serbien-Montenegro					
Türkei					

44. Die Zeit der Türkenbelagerungen ist seit mehreren Jahrhunderten vorbei. Trotzdem taucht dieses geschichtliche Ereignis in den Medien und der Politik auch heute noch immer wieder auf. Was verbinden Sie persönlich mit dem Begriff „Türkenbelagerung“? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (Stimme voll zu, stimme eher schon zu, stimme eher nicht zu, stimme gar nicht zu)

	Stimme voll zu	Stimme eher schon zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Die Türkenbelagerungen sind ein geschichtliches Ereignis und haben mit der heutigen Zeit nichts mehr zu tun.				
Die Türkenbelagerungen waren so ein wichtiges Ereignis in unserer Geschichte, dass sie auch heute noch von Bedeutung sind.				
Die Türkenbelagerungen stehen dafür, dass das christliche Europa und die islamische Türkei nicht zusammen gehören. Das gilt noch heute.				

45. Die Zuwanderung von Menschen aus der Türkei nach Österreich wurde in manchen Medien als „dritte Türkenbelagerung Wiens“ bezeichnet. Wie stehen Sie zu dieser Aussage? Zutreffendes bitte ankreuzen.

- Stimme voll zu .....]
- Stimme eher schon zu .....
- Stimme eher nicht zu .....
- Stimme gar nicht zu .....]

46. Was bedeuten für Sie Europa und die Europäische Union? Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? In jeder Zeile bitte eine Antwort ankreuzen. (Stimme voll zu, stimme eher schon zu, stimme eher nicht zu, stimme gar nicht zu)

	Stimme voll zu	Stimme eher schon zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Europa ist der Name für eine geographische Region.				
Europa ist der Geburtsort von Demokratie und Menschenrechten.				
Die Europäische Union ist eine (christlich geprägte) Kultur- und Wertegemeinschaft.				
Die Europäische Union hilft, den Wohlstand in Europa zu sichern.				
Die Europäische Union ist der beste Weg, um den Frieden in Europa zu sichern und auszubauen.				

47. Wofür steht dieses Symbol? Zutreffendes bitte ankreuzen.



- Für Europa.....
- Für die Europäische Union.....
- Für den gemeinsamen Markt.....
- Für den Europarat.....
- Für etwas anderes, nämlich \_\_\_\_\_
- Weiß ich nicht.....
- Habe ich noch nie gesehen.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit. Sie haben uns sehr geholfen!