

Şenol Yağdı

Von der Bildungsferne zum Bildungsaufstieg

Transformationsprozesse bei türkischstämmigen Studierenden in Österreich im Hinblick auf Identität, Tradition und Religion

ABSTRACT 

Der akademische wie auch der öffentliche Diskurs rund um Migration und die Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich ist nach wie vor überwiegend defizitorientiert. Der vorliegende Beitrag beleuchtet hingegen, wie es türkischen Studierenden der zweiten Generation gelingen konnte, trotz ihrer Herkunft aus einem bildungsfernen Elternhaus Hürden zu überwinden und einen Bildungs- und damit sozialen Aufstieg zu schaffen. Ausgehend von Pierre Bourdieus Habituskonzept werden mithilfe einer empirisch-qualitativen Studie, in der erfolgreiche BildungsaufsteigerInnen selbst zu Wort kommen, deren Aufstiegshabitus, biographische Erfahrungen, intrinsische und extrinsische Motivation, Verhaltensmuster und Handlungsstrategien untersucht, die ihnen zu ihrem Bildungserfolg verholfen haben. Welche Ressourcen standen ihnen trotz oder gerade wegen der familiären Migrationserfahrungen zur Verfügung? Wie haben sie von diesen Ressourcen Gebrauch gemacht oder wie haben sie deren Fehlen kompensiert? Insbesondere liegt der Fokus auf der (kulturellen) Identitätsfindung und dem Verhältnis der jungen Menschen zur von den Eltern vermittelten Religion und Tradition – einem Verhältnis, das im Zuge des Bildungsaufstiegs einschneidenden Transformationsprozessen unterworfen sein kann.

Academic as well as public discourse on migration and the opportunities available to children and adolescents of immigrant parents in Austria is still largely focussed on disadvantages. This article shines a light on how second-generation students with a Turkish background were able to overcome challenges associated with having parents with a lower educational level, achieve academic success and thus upward social mobility. Following Pierre Bourdieu's concept of habitus, the present empirical-qualitative research examines habits of success, life experiences, intrinsic and extrinsic motivation, behavioural patterns and strategies of action relevant to educational attainment. Interviews with academically successful students reveal resources that helped them despite or rather because of their migration experience, how they leveraged these resources and how they compensated a lack thereof. The study focuses on the formation of (cultural) identity and the relationship young people have with their parent's traditions and religion. This relationship may undergo significant transformational processes as part of the educational process.

| BIOGRAPHY

MMag. Dr. Şenol Yağdı, MA MSc, ist Lehrer für islamische Religion an öffentlichen Wiener Gymnasien, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Karl-Franzens-Universität Graz und Lehrbeauftragter am Institut für Islamisch-Theologische Studien an der Universität Wien.

E-Mail: senol.yagdi@uni-graz.at

| KEY WORDS

Bildungsaufstieg; Bildungserfolg; Habitustransformation; Identität; Migration; Migrationshintergrund; Religion; Tradition; Türkische Studierende der zweiten Generation

Einleitung und Problemaufriss

Der gegenwärtige Migrationsdiskurs kann nach wie vor als problemzentriert gelten; auf seiner Grundlage adäquate Erklärungen für die Bildungsaufstiegsprozesse der zweiten Generation zu erbringen, gelingt nicht. Insbesondere für die VertreterInnen der zweiten Generation mit türkischer Herkunft aus bildungsfernen Milieus bleiben sowohl die Transformationsprozesse hinsichtlich des Bildungsaufstiegs als auch die damit verbundenen Fragen von Identität, Religion und Tradition erklärungsbedürftig. Letztere werden hier in Abhängigkeit von der zentralen Thematik des Bildungsaufstiegs analysiert. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die genannten Momente bzw. deren Veränderungen nicht allein auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zurückzuführen sind. Vielmehr verdankt sich diese spezifische Perspektive dem zentralen Erkenntnisinteresse dieses Essays (s. unten), der ausgehend von einer ihm zugrunde liegenden qualitativ-empirischen Untersuchung, die den Bildungsaufstieg zum Gegenstand hat, dessen Konsequenzen für die Prozesse von Identität, Tradition und Religion darzulegen versucht.

Die Bildungslaufbahn ist Teil eines größeren sozialen Zusammenhangs.

Insofern die Bildungslaufbahn einen Teil des größeren sozialen Zusammenhangs bildet, in den sie eingebettet ist, steht sie in einem Vermittlungsverhältnis zu Identität, Tradition und Religion. Hinsichtlich des ersten Moments lässt sich zunächst feststellen, dass

„die Identität und der soziale Lebenszusammenhang [...] in wechselseitiger Abhängigkeit [stehen]. Die aktive Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld ist die Voraussetzung für die Entstehung von Selbst-Vorstellungen einer Person.“ (Mohagheghi 2011, 427)

In dieser Hinsicht – als Interaktion mit dem sozialen Feld (Bourdieu) – ist Identität *prozesshaft* zu denken. Gleiches gilt für die Konzepte von Tradition und Religion:

„Traditionsbildung [ist] im Kontext von Migration daher nicht einfach die Kontinuität von Erfahrungen [...], sondern die lebensgeschichtliche Bearbeitung eines Bruchs mit den Alltagsroutinen. [...] Diese Formen der Bearbeitung [sind] immer auch in intergenerative Zusammenhänge eingebettet und führen zu Prozessen intergenerativer Transmission.“ (Geisen 2014, 171)

Demnach weist auch die Weitergabe der Tradition an die jeweils nächste Generation *Diskontinuitäten* auf, die nicht zuletzt durch die Migrationserfahrungen und die Notwendigkeit induziert sind, sich in der Aufnahmegesellschaft zu orientieren und handlungsfähig zu bleiben oder zu werden. In die intergenerationellen Transmissionsprozesse (Weitergabe habitueller Einstellungen und Grundhaltungen) sind deshalb *Differenzen* eingeschrieben, die in Familien mit Migrationshintergrund zu konfligierenden Einstellungs- und Handlungsoptionen führen können, deren Bearbeitung für den Familienzusammenhalt als nötig erscheint.

Mit Blick auf das dritte Moment, das Verhältnis von Religion, Migration und Zielgesellschaft, formuliert Freise:

„In der Ankunftsgesellschaft verändert sich die persönliche Religiosität ebenso wie die institutionalisierte Form einer Religion. Eine große Bedeutung hat die Aufnahmegesellschaft mit der Art und Weise, wie sie Menschen mit ihren religiösen Gewohnheiten und Gebräuchen aufnimmt.“ (Freise 2017, 73)

1 „Zweite Generation“ bezieht sich auf Kinder mit Migrationshintergrund, die in Österreich geboren sind oder hier eine formale schulische Laufbahn (Volksschule, Mittelschule/Gymnasium etc.) absolviert und anschließend die Hochschulzugangsberechtigung an Wiener Universitäten erworben haben. Das Kriterium der Zugehörigkeit ist dadurch erfüllt, dass alle Interviewten ihre Sozialisation im österreichischen Schulsystem spätestens ab der Volksschule begonnen haben.

2 Unter „Bildungsaufstieg“ wird das Erreichen eines höheren formalen Bildungsabschlusses im Vergleich zur Elterngeneration verstanden, die aus einem bildungsfernen Milieu aus ländlichen Gebieten der Türkei als GastarbeiterInnen von Österreich angeworben wurde. Eng damit verbunden sind ein sozialer Aufstieg der zweiten Generation und der Zugang zu besseren beruflichen Positionen.

3 Die Auffassung des Habitus als statisches Konzept, das ausschließlich die Reproduktion der sozialen

Auch die inkorporierte und ins Zielland mitgebrachte Religion bleibt auf dem Weg in die neue Gesellschaft, deren Praktiken von den gewohnten Regeln des Zusammenlebens abweichen, nicht unbeeinflusst. Sie wird ebenso in die Transformationsprozesse hineingezogen wie die Identitäts- und die Traditionsbildung.

Damit ist knapp der begriffliche Rahmen von Identität, Tradition und Religion erläutert. Im Folgenden werden die Eckpunkte dieses Artikels dargestellt. Er basiert auf den Ergebnissen einer umfangreichen qualitativen Studie, in deren Rahmen leitfadengestützte Interviews mit türkischstämmigen, an Wiener Universitäten Studierenden der zweiten Generation¹ aus einem bildungsfernen Elternhaus durchgeführt wurden (vgl. Yağdı 2019). Im Zentrum des Interesses stehen dabei die Handlungsstrategien der Studierenden und die Bedingungen, die zu ihrem Bildungsaufstieg² geführt haben. Dessen Einflussfaktoren, Probleme und Herausforderungen werden aus einer ressourcenorientierten Perspektive untersucht.

Als theoretische Grundlage der Studie dient Bourdieus Kapitaltheorie, mit deren zentralen Konzepten der *Kapitalarten* und des *Habitus* ein differenziertes Bild des Bildungsaufstiegs im Kontext von Migration und den damit verbundenen sozialen Prozessen gezeichnet werden kann. Mithilfe des Konzepts der Habitustransformation³ und eines migrationsspezifischen kulturellen Kapitals wird die Dynamik der Veränderungsprozesse analysiert und versucht, den über den Bildungsaufstieg erreichten sozialen

Stellung bzw. der Klasse zu erfassen erlaubt, kann angesichts der neueren Forschung zu Bourdieu als überholt gelten. Bereits seine wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur Notwendigkeit, in der soziologischen Theoriebildung sowohl subjektivistisch als auch objektivistisch orientierte Ansätze (vgl. Koller 2002) zu überwinden (Letztere würden einen Determinismus implizieren), widersprechen einer deterministischen Lesart der Konzeption (vgl. Bourdieu 1987). Gegen eine deterministische Interpretation spricht ebenso – neben anderen Aspekten – der Umstand, dass Bourdieu seine Theorie relational gedacht hat (vgl. Höhne 2013). Neuere Gesamtdarstellungen der Theorie Bourdieus wie jene von Rehbein kommen deshalb zu dem Schluss: „Der Habitus ist determiniert und schöpferisch zugleich.“ (Rehbein 2016, 85) Eine deterministische Theorie des Habitus hätte schließlich mit dem spezifischen Erklärungsdefizit zu kämpfen, wie es einer Person gelingen kann, im sozialen Raum jenseits der eigenen Klassenherkunft nicht nur Fuß zu fassen, sondern zu reüssieren.

4 Unter „Bildungserfolg“ wird hier und im Folgenden der erfolgreiche Weg von der Volksschule bis zur Hochschulreife verstanden.

5 „Gelingensbedingungen“ bezeichnen jene Ressourcen, die die Zielgruppe für ihren Bildungsaufstieg eingesetzt hat. Aufgrund des qualitativen Zugangs dieser Studie

Aufstieg der Studierenden zu deuten, um zu erklären, wie dieser Bildungsaufstieg trotz der geringen Ausstattung des Elternhauses mit traditionellen bildungsrelevanten Ressourcen gelingen konnte. Da in der gesellschaftlichen Diskussion um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund meist deren sprachliche und leistungsbezogene Defizite im Vordergrund stehen, zielt die Untersuchung darauf ab, ihre Potenziale und die Komplexität der Bildungsverläufe in ihrer migrationsbedingten Lebenssituation in den Blick zu rücken.

Die Leistung dieser Studie besteht darin, dass nicht nur einzelne Faktoren (z. B. Geschlecht, Identität etc.) des Bildungserfolgs⁴ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht werden, sondern ein breites Spektrum an Gelingensbedingungen,⁵ Einflussfaktoren und Ressourcen für den Bildungsaufstieg in den Blick genommen wird.

Zunächst stehen die theoretische Grundlegung und die zentralen Ergebnisse im Mittelpunkt der Darstellung. Anschließend werden das Erkenntnisinteresse, die zentralen Forschungsfragen und der methodische Zugang erläutert. Schließlich wird das Verhältnis von Identität, Tradition und Religion im Kontext des Bildungsaufstiegs reflektiert.

Theoretische Grundlagen:

Bildungserfolg aus der Sicht von Pierre Bourdieus Kapitaltheorie

Da Bourdieus Theorie ihren Fokus auf Bildung im Kontext gesellschaftlicher Strukturen legt, bildet diese die theoretische Grundlage der Studie: Nach Bourdieu existiert ein immanentes Beziehungsgefüge, in dessen Zentrum die Schule, die Bildung (auch das Elternhaus) und das Wissen stehen (vgl. Bourdieu 1982, 279). Dabei spielen das soziale Milieu sowie die Ausstattung mit den Kapitalsorten eine große Rolle, sodass der Schulerfolg auch durch die Vererbung von kulturellem Kapital beeinflusst ist. Die Weitergabe eines ‚Habitus‘, der bestimmte Fähigkeiten des Umgangs mit Wissen einschließt, erzeugt nach Bourdieu den Anschein einer höheren Begabung, wenngleich objektiv betrachtet Lernprozesse die Grundlage bilden. Bourdieu führt jedoch weiter aus, dass Fleiß, hohe Bildungsaspirationen und sonstige Faktoren trotz einer niedrigen Schichtzugehörigkeit einen sozialen Aufstieg ermöglichen können. Der Fokus von Bourdieus Theorie liegt auf der Frage, welche sozialen Praktiken für den Aufstieg vom sozialen ‚Unten‘ zum sozialen ‚Oben‘ verantwortlich sein können (vgl. Mafaa-lani 2012, 65). Für Bourdieu können die von Migrantenfamilien zur Verfü-

ist zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um jene Einflussfaktoren handelt, die aus der Perspektive der Studierenden für ihren Bildungsaufstieg als relevant gelten. Daher kann kein Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erhoben werden. Darüber hinaus sei darauf hingewiesen, dass die vorhandenen Defizite seitens des Elternhauses (Informationsdefizite über das Schulsystem, idealistische Bildungsaspirationen ohne konkrete Unterstützung) keinesfalls in Abrede gestellt werden.

⁶ Der Untersuchung wird, wie erwähnt, eine nichtdeterministische Interpretation Bourdieus zugrunde gelegt, die auch die aktuelle sozial- bzw. bildungswissenschaftliche Forschung an der Schnittstelle von Migration und Bildung vermehrt aufgreift. Rieger-Ladich bemerkt dazu: „Der immer wieder neu formulierte Verdacht, Bourdieu vertrete einen deterministischen soziologischen Ansatz [...], erweist sich als nicht gerechtfertigt. Er verkennt nicht nur den Status des habitusgenerierten Handelns; [...] er operiert darüber hinaus mit einem metaphysischen Freiheitsbegriff [...] und interpretiert den Sonderfall der Homologie von Habitus und Feld zu Unrecht als Regelfall.“ (Rieger-Ladich 2005, 292) Darüber hinaus ziehen die folgenden AutorInnen das Habituskonzept zur Erklärung habitueller Transformationsprozesse im Kontext von Bildung und Migration heran: Raiser 2007, Niehaus 2008, Tepecik 2011, Mafaalani 2012, Nohl et al. 2015.

gung gestellten Ressourcen, die einem Bildungsaufstieg förderlich sind, als eine Form inkorporierten kulturellen Kapitals verstanden werden.⁶

Obwohl Kinder mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Familien im Sinne der Bourdieu'schen Kapitaltheorie mit einem geringen Kapital ausgestattet sind, verdeutlichen zahlreiche Studien, dass Migrantenfamilien sehr wohl auf den Bildungserfolg ihrer Kinder setzen. Es sind jene „Hoffnungen auf eine bessere Zukunft, die mit einem Migrationsprojekt verbunden sind“ (Gogolin 2008, 48), die dazu beitragen, ihnen einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Da die Eltern große Bildungserwartungen in ihre Kinder setzen, wird ihnen eine positive Einstellung zur Schule vermittelt.

Perspektivenwechsel:

Von der Defizit- hin zur Ressourcenorientierung

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind insbesondere in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen häufig mit einer problemzentrierten Haltung konfrontiert. Da die Migrationsforschung in erster Linie von einem Problemdiskurs (Bildungsferne, Kultur- und Modernitätsdifferenz, Identitätskonflikte, traditionelle Weltbilder) ausging, wurden „Potentiale, Chancen und Erfolge weitgehend“ ausgeblendet (Pott 2006, 47). Die Mechanismen des Bildungserfolgs blieben unerforscht und die „gegenwärtigen Bildungsaufstiegsprozesse in der zweiten Migrantengeneration erklärungsbedürftig“ (ebd.).

Die defizitorientierten Ansätze haben wichtige Voraussetzungen einer Weiterentwicklung der Forschung über Kinder und Jugendliche der zweiten Generation mit Migrationshintergrund geliefert. Als besonders relevant erscheinen in diesem Kontext jene Studien zur Ursachenforschung des Bildungserfolgs bzw. -misserfolgs, welche die Reproduktion der sozialen Ungleichheit analysieren (vgl. Nauck et al. 1998; Gogolin/Nauck 2000; Stanat 2006; Diefenbach 2010; Maaz et al. 2014).

Im Gegensatz zu einer Vielzahl defizitorientierter Studien, deren Fokus auf Erklärungsmodellen für die empirisch beobachtbaren Nachteile von Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem liegt, weisen als Gegendiskurs zahlreiche Untersuchungen nach, dass Angehörigen dieser sozialen Gruppe ein Aufstieg im Bildungssystem gelingen kann (vgl. Badawia 2002; Pott 2002; Hummrich 2002; Gültekin 2003; Gölbol 2007; Juhasz-Liebermann/Mey 2003; Ofner 2003; Raiser 2007; Niehaus 2008; Tepecik 2011; Mafaalani 2012; Schwendowius 2015; Gerhartz-Reiter

2017). Diese Studien distanzieren sich von einer dichotomen Perspektive auf MigrantInnen, indem sie sich mit einem differenzierten qualitativen und ressourcenorientierten Ansatz den subjektiven Deutungs- und Handlungsmustern bildungserfolgreicher Personen mit Migrationshintergrund annähern.

Ressourcenorientierte Studien anerkennen die Potenziale und Möglichkeiten der zweiten Generation, einen sozialen Aufstieg zu schaffen.

Die Kinder bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund rücken als handelnde Subjekte ins Zentrum. Dies bedeutet die Anerkennung der Potenziale und Möglichkeiten der zweiten Generation, durch individuelle Anstrengung und familiäre Unterstützung einen sozialen Aufstieg zu schaffen. Der Fokus liegt hierbei auf den Erfolgsfaktoren bzw. -determinanten individueller Bildungskarrieren im heimischen Bildungssystem. Einen zentralen Aspekt bildet die Frage, wie es bildungsfernen Eltern gelingt, ihre Kinder in deren Bildungslaufbahn zu unterstützen.

Habitustransformation und Bildungsaufstieg

In einer modernen dynamischen Gesellschaft sind junge Menschen gefordert, sich an gesellschaftlichen Veränderungen zu orientieren. Der im Elternhaus erworbene Habitus kann daher nicht statisch sein, sondern er muss auf sich verändernde Umstände reagieren können (vgl. Niehaus 2008, 49). Dies bedeutet nicht einen vollkommenen Verhaltenswandel, sondern die Fähigkeit, die eigenen Dispositionen an neue Bedingungen anzupassen. Eine solche Habitustransformation ist ein langer und schwieriger Prozess, der nicht linear verläuft, sondern durch Umwege und Brüche gekennzeichnet ist. Diese Umbruchserfahrungen können sich jedoch in biographische Ressourcen für einen Bildungsaufstieg verwandeln. Der Umstand, dass die Bildungswege vieler Studierender nicht geradlinig verlaufen sind und sie mit Herausforderungen und Umbrüchen konfrontiert waren, zeugt von deren ausgeprägter Ausdauer und Bereitschaft, für ihren Bildungserfolg zu kämpfen und sich von Rückschlägen nicht entmutigen zu lassen. Darin ist die Befähigung zu großer Flexibilität und Reflexivität erkennbar, die Juhasz-Liebermann und Mey (2003, 330) als „sense of one’s way“ bezeichnen. Dies ist für den Aufstiegshabitus⁷ typisch und stellt eine biographische Ressource dar.

⁷ BildungsaufsteigerInnen weisen einen spezifischen Aufstiegshabitus auf, der sich dem Habitus höherer Milieus annähert, aber gleichzeitig Bezüge zum im Elternhaus erworbenen Habitus hat.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erwerben diese Fähigkeiten einerseits durch ihre Sozialisation im Elternhaus und die Transmission von Bildungsaufträgen, andererseits auch durch eigene biographische Erfahrungen und die dadurch initiierte Habitustransformation. Die so entwickelte kritische Reflexivität ermöglicht es den Studierenden, zwischen familialen, gesellschaftlichen und individuellen Wünschen, Vorstellungen und Vorgaben zu verhandeln – was durchaus mit Ambivalenzen einhergeht. Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden hohe Transformations- und Integrationsleistungen abverlangt. Ihre Bildungsaufstiege zeigen aber, dass es möglich ist, herkunfts- und strukturbedingte Benachteiligungen zu überwinden. Die Herkunftsbedingungen bildungsferner Milieus können durch den Bildungsaufstieg transformiert werden, was den Studierenden einen sozialen Aufstieg und bessere Zukunftschancen bietet. Im Zuge dessen kann es zu einer (kulturellen) Distanzierung vom ursprünglichen sozialen Umfeld kommen. Viele der interviewten Studierenden betonen jedoch, dass sie sich insbesondere von der Familie weder emotional noch räumlich entfernen wollen, was als ein Ausfluss ihrer kritischen Reflexionsfähigkeit gelten kann, die mit dem Bildungsaufstieg und der Transformation des Habitus erworben wird.

Ein migrantenspezifisches Bildungskapital in den Herkunftsfamilien ist für den Bildungsaufstieg zentral.

Tepecik (2011) verweist darauf, dass MigrantInnen⁸ trotz eines bildungsfernen Elternhauses auf spezifische Ressourcen eines migrantenspezifischen Bildungskapitals zurückgreifen können, die ihnen den Bildungsaufstieg ermöglichen:

„Die Analyse der Lebensgeschichten von bildungserfolgreichen MigrantInnen verweist unter anderem auf die Bedeutung von innerfamilialen Ressourcen und der Vermittlung eines migrantenspezifischen Bildungskapitals bzw. inkorporierten kulturellen Kapitals in den Herkunftsfamilien, das sich forcierend auf den Bildungserfolg der Nachkommen auswirkt. Diese Ressourcen werden von den bildungserfolgreichen MigrantInnen aktiv ausgewählt und im Prozess des Bildungsaufstiegs effektiv genutzt.“ (Tepecik 2011, 40)

Dieses migrantenspezifische Kapital, das für den Bildungsaufstieg der zweiten Generation zentral ist, ist in den Migrationserfahrungen begründet und äußert sich in einem hohen Stellenwert von Bildung in der Fami-

⁸ Insbesondere für den österreichischen Kontext vgl. Kircil (2015, 2016) und Weiss (2007).

lie, in hohen Bildungsaspirationen sowie im Bemühen, Kinder auf ihrem Bildungsweg bestmöglich zu fördern (vgl. Tepecik 2011, 40, 304). Auch für Raiser (2007, 181) spielt in Migrantenfamilien ein „migrationspezifisches Kapital“ eine Rolle, das sich aus deren Erfahrungen, Werten und Familienstrukturen ergibt und dazu dient, den Kindern einen gesellschaftlichen Aufstieg zu ermöglichen.

Tepecik verweist zudem auf das biographische Erfahrungswissen von Migrantenfamilien als Handlungsressource zur Bewältigung der Anforderungen im Bildungsaufstieg, wobei es von Bedeutung ist, in welchem Verhältnis die innerfamilialen Ressourcen zum sozialen Handlungskontext der Bildungsinstitutionen stehen (vgl. Tepecik 2011, 56). Diese biographischen Erfahrungen und dieses Hintergrundwissen beinhalten ein Transformationspotenzial, das „trotz einschränkender Strukturbedingungen Handlungsspielräume freisetzen kann“ (ebd., 55).

Niehaus stellte fest, dass die Bildungsentscheidungen der Eltern eine wichtige Rolle für den Bildungsaufstieg der Kinder spielen. Diese Entscheidungen haben eine positive Auswirkung auf die Bildungskarriere der Kinder, obwohl sie nicht über das notwendige kulturelle Kapital im Bourdieu'schen Sinn verfügen (vgl. Niehaus 2008, 137):

„Eine hohe Bildungsambition der Eltern kann den Bildungserfolg der eigenen Kinder durch gezielte Fördermaßnahmen positiv beeinflussen. Dies kann zumindest für den schulischen Bildungsweg gelten. Bildungskompetente Erziehungsentscheidungen erscheinen in diesem Zusammenhang als besonders zentral, eine hohe innerfamiliäre Ausstattung an kulturellen Ressourcen ist hierfür nicht zwingend Voraussetzung.“
(Niehaus 2008, 138)

Das migrantenspezifische kulturelle Kapital besteht nicht aus formalen Bildungsabschlüssen, sondern aus Werten, Orientierungen und Aspirationen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das migrantenspezifische kulturelle Kapital in vielen Migrantenfamilien nicht aus formalen Bildungsabschlüssen besteht, sondern aus bestimmten Werten, Orientierungen und Aspirationen. Es äußert sich in einem hohen Stellenwert der Bildung und in daraus resultierenden hohen Bildungsaspirationen für die zweite Generation, die sich sowohl in emotionaler Unterstützung und Motivation als auch in aktiver Unterstützung von Bildungsprozessen durch die Eltern ausdrücken können. Dabei zeigt sich, dass inkorporiertes kulturelles Kapi-

tal in Migrantenfamilien eine größere Bedeutung hat als bei einheimischen Familien, da es für sie zumeist die einzige Strategie für einen Bildungsaufstieg der Kinder darstellt:

„Dementsprechend ist festzustellen, dass Bildungsinvestitionen bei Migranteltern wegen der ausgeprägten Aufstiegsorientierung auf außerordentlich großes Interesse stoßen.“ (Nauck et al. 1997, 285)

Raiser (2007, 28) betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit einer bestimmten Grundhaltung in Migrantenfamilien: Aufgrund ihrer geringen Kapitalausstattung sind sie eher bereit, für einen Bildungsaufstieg Opfer zu bringen.

Die Dynamik des aktiven, individuellen Einsatzes von kulturellem Kapital darf nicht übersehen werden.

Zugleich müssen neben der innerfamiliären Vermittlung von bildungsrelevantem Kapital „außerfamiliäre Ressourcentransformationen und individuelle Optionsräume“ (Niehaus 2008, 143–144) berücksichtigt werden, die Kindern mit Migrationshintergrund trotz einer bildungsfernen Familie einen Bildungsaufstieg ermöglichen. So kritisiert Raiser (2007, 31), dass in Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals die Kinder als passive TrägerInnen von familiär vermitteltem Kapital auftreten und dadurch die Dynamik des aktiven, individuellen Einsatzes von kulturellem Kapital übersehen wird. Raiser formuliert die traditionelle Bourdieu'sche Sicht auf kulturelles Kapital und Bildungserfolg wie folgt:

„Kinder aus Bildungseliten sind einerseits qua Besitz an kulturellem Kapital zum Erfolg verdammt, während andererseits Bildungsmobilität von Kindern aus bildungsfernen Schichten faktisch unmöglich oder aber nur als Zufall oder Ergebnis ungewöhnlicher individueller Anstrengungen erklärbar ist.“ (Raiser 2007, 32)

Raiser plädiert für eine genaue Betrachtung der spezifischen Ressourcen, die es Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus einem bildungsfernen Elternhaus ermöglichen, trotz der Hindernisse auf dem Bildungsweg einen Aufstieg zu schaffen. Mit Bourdieu kann dieser Bildungsaufstieg der Jugendlichen mit Migrationshintergrund – unabhängig vom im Elternhaus vermittelten Kapital – als Resultat einer Habitustransformation betrachtet werden.

Erkenntnisinteresse und Leitfragen

Der Versuch, die Bildungsaufstiegserfahrungen türkischstämmiger Studierender der zweiten Generation in Österreich in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen, stellt einen zentralen Ausgangspunkt des Erkenntnisinteresses dar. Der österreichischen Debatte fehlt es an Kenntnissen jener Bedingungen, unter denen der Bildungsaufstieg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Milieus gelingt. Schließlich richtet sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auch auf jene im Kontext des Bildungsaufstiegs entstehenden Dynamiken, die das Verhältnis von Identität, Tradition und Religion verändern. Aus dem Erkenntnisinteresse und der Rezeption der einschlägigen Forschung lassen sich folgende Forschungsfragen ableiten:

- Wie begründen aufstiegsorientierte Studierende türkischer Herkunft ihren Bildungserfolg?
- Welche Einflüsse auf den Bildungsweg nennen die Studierenden, welche Wirkungen schreiben sie ihnen zu und wie bewerten sie diese?
- Welche Probleme traten während des Bildungsaufstiegs auf und wie haben die Studierenden diese bewältigt?
- Welche Ressourcen haben die Studierenden für ihren Bildungsaufstieg genutzt?
- Wie lassen sich die unterschiedlichen Bedingungen des Bildungsaufstiegs und die damit verbundenen Handlungsstrategien der Studierenden typisieren? (Vgl. Yağdı 2019, 6)

Methodischer Zugang

Bei der Auswertung der Daten folgte diese Untersuchung dem Flick'schen Konzept der thematischen Kodierung (vgl. Flick 2002) sowie der Typenbildung nach Kelle und Kluge (vgl. Kelle/Kluge 2010). Zur Erhebung des Datenmaterials dienten problemzentrierte Interviews nach Witzel (1982). Um die Interviews thematisch einzugrenzen und das Hintergrundwissen des Forschers zu organisieren, ist ein offener Leitfaden unabdingbar. Er dient als Ausgangspunkt der Interviewführung und bietet einen Rahmen für die umfassende Erhebung der Gelingensbedingungen des Bildungswegs der Zielgruppe.

Im konkreten Fall umfasst der Relevanzrahmen die folgenden Dimensionen: Stellenwert der Bildung im Elternhaus, Schule und Bildungsaspirationen der Eltern, Erfahrungen mit dem österreichischen Schulsystem, Sprache, soziale Netzwerke/Peergroups, Tradition/Religion, Identität, Spannungsfelder auf dem Bildungsweg, Persönlichkeit/Einstellungen zum Bildungserfolg, Universität und berufliche Zukunft.

Für das Sampling sind die folgenden Kriterien ausschlaggebend, die aus den theoretischen Ansätzen abgeleitet wurden: türkische Herkunft, Zugehörigkeit zur zweiten Generation, bildungsfernes Elternhaus,⁹ Status als ordentliche Studierende unterschiedlicher Studienrichtungen.

Im Rahmen dieser Studie wurden 14 männliche und 16 weibliche Studierende interviewt. Für die Analyse sind schließlich diejenigen 12 Interviews mit je sechs Männern und Frauen herangezogen worden, die am ausführlichsten über das Thema Aufschluss gaben und eine „theoretische Sättigung“ (Glaser/Strauss 1998, 69) gewährleisten konnten. Bei der Auswahl wurde Wert darauf gelegt, möglichst unterschiedliche Erfahrungen und Bildungsverläufe zu berücksichtigen. Es wurden also die Relevanz der Interviews für die Beantwortung der Forschungsfragen und die Bandbreite unterschiedlicher Erfahrungen abgewogen. Die Entscheidung, 30 Interviews durchzuführen, von denen 12 analysiert wurden, verfolgte das Ziel, einen besseren Einblick in diese Heterogenität zu gewinnen, um sicherzustellen, dass die ausgewählten Interviews sowohl typisch für die Zielgruppe als auch vielfältig genug sind.

Kurzüberblick über die ausgewählten Personen

	<i>Schulbildung</i>	<i>Studienfach</i>
Ahmet (m), geb. 1985	VS, MS, HAK (Wien)	Betriebswirtschaftslehre
Aylin (w), geb. 1993	VS, AHS (Wien)	Publizistik und Kommunikationswissenschaft
Ayse (w), geb. 1989	VS, AHS (Wien)	Medizin
Mehtap (w), geb. 1991	VS, AHS (Wien)	Masterstudium DaF/DaZ
Mustafa (m), geb. 1988	VS, HS, HASCH, Tourismusschule (Tirol)	Wirtschaftsinformatik

⁹ Dem Kriterium des bildungsfernen Elternhauses kommt in der Fallauswahl eine besondere Relevanz zu. Der Fokus liegt auf den Schwierigkeiten jener, die einen Bildungsaufstieg erreicht haben, obwohl sie aus einem bildungsfernen Elternhaus stammen, das nicht über die dafür notwendigen Ressourcen verfügt. Die Bezeichnung „bildungsfern“ bedeutet hier, dass die Eltern nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen.

Neslihan (w), geb. 1996	VS, AHS (Wien)	Volksschullehramt
Sinan (m), geb. 1990	VS, KMS, HTL, Maturaschule (Wien)	Islamische Religionspädagogik
Sultan (w), geb. 1992	VS, AHS, NMS, Poly, AHS (Wien)	Volksschullehramt
Yasin (m), geb. 1991	VS, HS, Poly, TGM, HTL (Abendschule) (Wien)	Lehramt Biologie und Sport
Zafer (m), geb. 1991	VS, HS, Poly, HTL (Tirol)	Soziologie und Publizistik
Zeki (m), geb. 1984	VS, HS, HASCH, Lehre, HTL (Abendschule) (Tirol)	Biomedical Engineering
Zeynep (w), geb. 1986	VS, AHS (Wien)	Bildungswissenschaft

Kategorienbasierte Auswertung der leitfadengestützten Interviews

Im Zuge der thematischen Kodierung wurden folgende Kategorien gebildet: Bildungsweg, Sprache, Erfahrungen in der Schule, Erziehung und Bildungsaspirationen im Elternhaus, soziale Netzwerke, Studium und Universität, eigene Bildungsaspirationen und Zukunftsperspektiven, Identität, Tradition und Religion sowie die Außenperspektive auf den Bildungs(miss)erfolg von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund aus der Sicht bildungserfolgreicher Studierender.

Auf der Grundlage dieses Kategoriensystems wurden vier Typen gebildet. Bei der Auswertung der Interviews wurde eine deduktive mit einer induktiven Vorgehensweise kombiniert, um sowohl die Einsichten aus dem Forschungsstand als auch neue Erkenntnisse aus dem Datenmaterial zu berücksichtigen.

Die vorgestellten Kategorien sollen die Einflussfaktoren, Ressourcen und Probleme beim Bildungsaufstieg der Studierenden mit Migrationshintergrund berücksichtigen, um deren Gelingensbedingungen und Handlungsstrategien zu ermitteln. Die Auswertung geht auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviewten in Bezug auf diese Kategorien ein und illustriert sie anhand prägnanter Auszüge aus den Interviews.

Auf der Basis der Kategorien erfolgt die Vorstellung der gebildeten Typen. Anhand der aus den Kategorien entwickelten Vergleichsdimensionen – innerfamiliäre Bedingungen, außerfamiliäre Bedingungen und eigene Bildungsaspirationen – sowie einer Betrachtung des zeitlichen Verlaufs der Bildungswege werden die Fälle in klar abgegrenzten Begründungsmustern für den Bildungsaufstieg erfasst und vier Typen von Bedingungen und Handlungsstrategien gebildet. Danach wird auf die zentralen Ergebnisse der Studie und die für diesen Beitrag zentralen Kategorien Identität, Tradition und Religion im Kontext des Bildungsaufstiegs eingegangen.

Typenbildung

Im Kontext dieser Untersuchung sind die voneinander unterschiedenen Typen als Gruppen zu verstehen, die sich durch ihre Bildungsverläufe und die damit zusammenhängenden Erklärungsmuster unterscheiden.¹⁰

- **Typ I (defizitüberwindender Abgrenzungsprozess)** ist charakterisiert durch äußerst schwierige Voraussetzungen, deren Ursache in einer sehr beschränkten innerfamiliären Ressourcenausstattung liegt. Die Hauptstrategien dieses Typs sind geprägt durch eigene Bildungsaspirationen, biographische Umwälzungen und den Rückgriff auf außerfamiliäre Ressourcen (bildungserfolgreiche Studierende mit Migrationshintergrund als Vorbild), die zu einem langsamen Distanzierungsprozess vom Herkunftsmilieu führen.
- **Typ II (familiengestützter Aufstiegsprozess)** zeichnet sich aus durch einen von verschiedensten Hürden und Leistungsschwierigkeiten begleiteten Aufstiegsprozess, der jedoch mithilfe inner- und außerfamiliärer Ressourcen und eigener Bildungsaspirationen doch gelingt. Ausschlaggebend hierfür ist das aufstiegsorientierte Elternhaus, wobei sich die Eltern aufgrund der fehlenden Ressourcen bemühen, Unterstützung durch außerfamiliäre Ressourcen zu mobilisieren. Die Überwindung von Schwierigkeiten erfolgt auf der Grundlage eines Zusammenspiels inner- und außerfamiliärer Ressourcen sowie eigener Bildungsaspirationen.
- **Typ III (innerfamiliäre Normerfüllung)** hebt sich von den übrigen Typen durch eine reiche Ressourcenausstattung sowohl auf inner- als auch auf außerfamiliärer Basis ab, was äußerst günstige Ausgangsbedingungen für einen Bildungsaufstieg schafft. Daneben macht dieser Typus aber demotivierende bzw. diskriminierende

¹⁰ Hier ist kritisch anzumerken, dass die Typenbildung in qualitativen Studien, insofern sie personenbezogen konstruiert wird, keine real existierenden Gruppierungen abbilden kann. Daher wurden die in dieser Studie konturierten Typen prozessbezogen entwickelt, um neuerliche Zuschreibungen zu vermeiden.

Erfahrungen, die im Lauf der biographischen Entwicklung zu bewältigen sind und zur Ausbildung individueller Handlungsstrategien im Sinn eigener Bildungsaspirationen führen. Unter den Eltern bilden vor allem die Mütter hohe Bildungsansprüche für ihre Töchter aus, weshalb die Absolvierung einer höheren Bildung zum Ideal erhoben wird.¹¹

- **Typ IV (eigenverantwortliche Bildungsplanung)** ist gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Selbstständigkeit und eigenverantwortlichem Handeln, sodass inner- wie außerfamiliären Ressourcen eine geringe Bedeutung zukommt. Idealistische Bildungsaspirationen der Familie stellen dagegen einen wichtigen Faktor dar. Die Handlungsstrategien dieses Typs sind vorrangig geprägt durch eine starke intrinsische Bildungsmotivation, die ein selbstständiges Streben nach Bildungserfolg und die Heranziehung sozialer Kontakte zur Folge hat. Insgesamt resultieren daraus äußerst günstige Ausgangsbedingungen eines Bildungsaufstiegs.

Die gemeinsame Ausgangsbedingung eines bildungsfernen Elternhauses kann zu sehr unterschiedlichen Handlungsstrategien führen.

Diese vier Typen zeigen, dass die gemeinsame Ausgangsbedingung eines bildungsfernen Elternhauses zu sehr unterschiedlichen Konstellationen von Bedingungen und Handlungsstrategien führen kann. Darauf wird im Folgenden näher eingegangen.

Bildungsressourcen im Elternhaus

Das Elternhaus übernimmt nicht bloß eine zentrale Rolle in der Sozialisation, sondern es kann als wesentliche Ressource für den Bildungsaufstieg dienen. Da die Eltern der BildungsaufsteigerInnen jedoch ein niedriges formales Bildungsniveau haben, sind sie zumeist nicht in der Lage, ihre Kinder aktiv zu unterstützen.

Die Migrationserfahrungen der Eltern, die in der Regel mit geringen Bildungsressourcen aus der Türkei nach Österreich gekommen sind und keine Möglichkeit hatten, eine höhere Bildung und bessere Berufschancen zu erlangen, lassen diese aber ein größeres Bewusstsein für den hohen Stellenwert der Bildung entwickeln. Folglich zeichnen sich viele Eltern durch idealistische Bildungsaspirationen für ihre Kinder aus. Es konnte allerdings

¹¹ Überraschenderweise sind diesem Typus ausschließlich weibliche BildungsaufsteigerInnen zugeordnet. Die spezifische Wechselwirkung zwischen Müttern und Töchtern hinsichtlich des Bildungsaufstiegs verweist auf einen unerfüllten Bildungswunsch der Mütter, den sie an die Töchter delegieren. In diesem Sinn kann die Migrationserfahrung der Mütter als eine förderliche Ressource unter den geänderten Bedingungen gedeutet werden.

gezeigt werden, dass Bildungsaspirationen allein nicht ausreichen, wenn keine konkreten Fördermaßnahmen zum Tragen kommen.

Besonders kritisch stellt sich die Situation dar, falls neben fehlenden Fördermöglichkeiten kaum Bildungsaspirationen vorhanden sind. Die befragten Studierenden haben die fehlende Unterstützung durch die Eltern kritisch reflektiert, wenngleich sie rückblickend teilweise Verständnis für deren migrationsbedingte Einschränkungen zeigten.

Ein weiteres Manko besteht darin, dass bildungsferne Eltern oft nicht über ausreichende Kenntnisse der unterschiedlichen Schultypen oder Fördermöglichkeiten in Österreich verfügen, sodass sie keine informierten Bildungsentscheidungen für ihre Kinder treffen können. Das stellt diese wiederum vor die Herausforderung, Bildungsentscheidungen selbstständig zu treffen (vgl. Yağdı 2019, 231).

Migrationsspezifisches kulturelles Kapital und Transmission von Bildungsaufträgen

Es hat sich gezeigt, dass hohe Bildungsaspirationen im Elternhaus eine positive Voraussetzung des Bildungserfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund darstellen, selbst wenn keine konkreten Unterstützungsleistungen seitens der Eltern möglich sind. Diese Bildungsaspirationen im Elternhaus führen dazu, dass die Eltern den eigenen unerfüllten Aufstiegswunsch an ihre Kinder delegieren (intergenerationale Transmission von Bildungsaufträgen). Bildung wird in der Familie oft als ein Weg zur Statusverbesserung gesehen und daher im Rahmen der Möglichkeiten gefördert. In diesem Zusammenhang lässt sich ein migrationsspezifisches kulturelles Kapital erkennen, das seinen Ursprung in den Migrationserfahrungen der Eltern hat.

Eltern mit hohen Bildungsaspirationen delegieren den eigenen unerfüllten Aufstiegswunsch an ihre Kinder.

Inkorporierte Werte, Orientierungen und Aspirationen bilden eine wichtige Grundlage eines Bildungsaufstiegs. Zum inkorporierten kulturellen Kapital der Eltern zählt eine generelle Bereitschaft zu persönlichen Anstrengungen und zum Verzicht zugunsten des Bildungserfolgs der Kinder, die aufgrund der Migrationserfahrung tendenziell ausgeprägter ist als bei bildungsfernen autochthonen Eltern (vgl. Raiser 2007, 182). Folglich weisen Eltern mit Migrationshintergrund einen spezifischen Habitus auf, der sich auf ihre

Erziehung auswirkt und in weiterer Folge den Habitus der Kinder prägt. Der Habitus und das kulturelle Kapital von Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden sich daher von jenen von Kindern ohne Migrationshintergrund, was nicht auf ethnische oder kulturelle Unterschiede zurückzuführen ist, sondern auf die Migrationserfahrungen der Familie (vgl. Niehaus 2008, 138; Tepecik 2011, 304).

Die Rolle der Mütter auf dem Bildungsweg

In der Untersuchung hat sich gezeigt, dass auch geschlechtsspezifische Aspekte von Bedeutung sind. Einerseits spielt das Geschlecht in der Eltern-Kind-Beziehung generell eine Rolle, andererseits ist es in der intergenerationalen Transmission von Bildungsaufträgen von Bedeutung.

Meist sind es die Mütter, die sich sehr für den Bildungsaufstieg ihrer Kinder (insbesondere der Töchter) einsetzen.

Meist sind es nämlich die Mütter, die sich sehr für den Bildungsaufstieg ihrer Kinder (insbesondere der Töchter) einsetzen, da sie selbst im Herkunftsland keinen Zugang zu höherer Bildung hatten. Sie bemühen sich um die Kompensation mangelnder Ressourcen, eignen sich Wissen über das Bildungssystem an, knüpfen Kontakte zu NachbarInnen oder nutzen andere außerfamiliäre Netzwerke, um Fördermöglichkeiten bereitzustellen. Die meisten Mütter der befragten Studierenden stammen aus ländlichen, agrarwirtschaftlich geprägten Gebieten der Türkei, in denen traditionelle patriarchalische Strukturen und Rollenbilder vorherrschen, wodurch ihnen der Zugang zu höherer Bildung verwehrt blieb. Die mangelhafte Schulbildung im Herkunftsland setzte sich nach der Migration aufgrund unzureichender Weiterbildungsmöglichkeiten fort und hatte eine intergenerationale Übertragung des Bildungsauftrags zur Folge, da die Mütter eine höhere Bildung als wichtige Chance für Unabhängigkeit und Emanzipation ansehen. Der Bildungsauftrag wird insbesondere von den Töchtern zumeist unhinterfragt übernommen und in eigene Bildungsaspirationen umgewandelt. In den Worten Ayilins:

„Für uns gab es keinen anderen Ausweg als Bildung [...], besonders meine Mama ist hinter uns hergelaufen. Der einzige Weg war Bildung und Uni. Das war unser Ziel. [...] Ich glaube, das liegt daran, dass sie in der Türkei nur die Grundschule abschließen durfte. [...] Und deshalb mussten

wir anstatt ihr eine bessere Zukunft erlangen. Sie hat sich dazu verpflichtet gefühlt, dass sie ihren Kindern eine gute Zukunft ermöglicht.“ (Aylin, Z. 43–56)

Die Rolle der Väter auf dem Bildungsweg

Selbst wenn die Väter in einigen Fällen eine Rolle spielen, scheint jedoch mehrheitlich den Müttern eine größere Bedeutung für die Bildungslaufbahn der Kinder zuzukommen. Da die Väter wegen ihrer Bildungsferne als (Gast-)Arbeiter sehr zeitintensiven und/oder körperlich anstrengenden Tätigkeiten nachgehen (als Bau- und Hilfsarbeiter etc.), delegieren sie häufig die Bildungsaufgaben an die Mütter. Allerdings kann den Vätern der Bildungserfolg ihrer Kinder ebenfalls ein Anliegen sein. Abgesehen von finanzieller und emotionaler Unterstützung berichten einige Studierende von aktiver Unterstützung seitens der Väter, insbesondere in Mathematik während der Volksschulzeit.

Väter nehmen eine aktivere Rolle in der Kommunikation mit den LehrerInnen ein.

Ein Bereich, in dem Väter eine aktivere Rolle einnehmen als die Mütter, ist die Kommunikation mit den LehrerInnen, da sie aufgrund ihrer beruflichen Situation in der Regel der deutschen Sprache eher mächtig sind. Ein Befragter berichtet:

„Ich hab teilweise immer Bücher erhalten, die ich dann immer gemeinsam mit meinem Vater gelesen habe. [...] Und ich bekam auch immer von meinem Vater zusätzliche Rechenaufgaben in Mathe. [...] Dadurch denke ich auch, dass ich meine Mathefähigkeiten somit erweitern konnte.“ (Zeki, Z. 31–35)

Geschwister und weitere Verwandte als Bildungsressource

Das fehlende kulturelle Kapital der Eltern kann in manchen Fällen durch ältere Geschwister kompensiert werden, insbesondere dann, wenn diese ein Gymnasium besuchen oder bereits einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben. Deren Erfahrungen können als wichtige intragenerationale Ressource dienen, da sie den jüngeren Geschwistern die Möglichkeit bieten, sich auf diese Weise ein bildungsrelevantes Kapital anzueignen und so einen Bildungsaufstieg zu erreichen.

Die gegenseitige Unterstützung unter Geschwistern wird von den Eltern oft gefordert. Einerseits können ältere bildungserfolgreiche Geschwister eine Vorbildfunktion einnehmen und ihre jüngeren Geschwister motivieren. Andererseits kann es aber auch zu innerfamiliärem Druck führen, falls von den jüngeren Geschwistern verlangt wird, den Bildungserfolg ihrer älteren Geschwister zu wiederholen:

„Meine Schwestern haben mit mir den ganzen Stoff durchgemacht [...]. Zum Beispiel, meine Schwester hat in der Boku studiert. [...] Deswegen hat sie mir in Chemie sehr viel geholfen. [...] Und die andere Schwester hat mir zum Beispiel in Geographie und so weiter geholfen. Weil sie sich einfach besser damit auseinandergesetzt hat in der Schule. Und Deutsch zum Beispiel hat meine [dritte] Schwester... [...] Hat sie mir geholfen, weil sie sich einfach besser ausgekannt hat in der Familie. [...] Sie hat immer meinen Aufsatz kontrolliert zum Beispiel.“ (Neslihan, Z. 243–253)

Neben Geschwistern können weitere Verwandte (z. B. Tanten, Onkel, Cousins bzw. Cousinen), die über eigene Bildungserfahrungen verfügen, zu einem erfolgreichen Bildungsaufstieg beitragen. Zwar nannten einige der interviewten Studierenden bildungsnah Verwandte als Ressource, im Regelfall scheint jedoch ein bildungsfernes Elternhaus an eine bildungsferne Verwandtschaft geknüpft zu sein.

Außerfamiliäre Ressourcen und Freundeskreis

Falls das bildungsferne Elternhaus außerstande ist, den Schulerfolg der Kinder zu fördern, ist es wichtig, dass die Eltern nicht auf sich allein gestellt sind. Um die mangelhafte innerfamiliäre Ressourcenausstattung zu kompensieren, haben sich außerfamiliäre Ressourcen wie private soziale Kontakte (z. B. einheimische NachbarInnen), fördernde LehrerInnen oder institutionelle Förderangebote als zentral herausgestellt (vgl. Yağdı 2019, 239).

Bei mangelhafter innerfamiliärer Ressourcenausstattung sind private soziale Kontakte, fördernde LehrerInnen oder institutionelle Förderangebote zentral.

Der Einfluss des Freundeskreises bzw. gleichaltriger Peers kann den Bildungserfolg sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Mögliche negative Einflüsse führen die Studierenden meist nur aus der Außenperspektive

an. Insbesondere weisen sie dabei auf die Konsequenzen einer *Ghettobil-
dung* unter bildungsfernen SchülerInnen mit Migrationshintergrund hin,
die sich in ihren schulischen Leistungen gegenseitig negativ beeinflussen.
Eine soziale Durchmischung wird hingegen als wichtige Ressource des Bil-
dungserfolgs bewertet. Auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen beto-
nen die Studierenden die Bedeutung von (frühen) sozialen Kontakten mit
österreichischen Kindern für den Deutscherwerb, ein wichtiger Ausgangs-
punkt des Bildungserfolgs.

Kontakte innerhalb der Community spielen eine ebenso wichtige Rolle.
Einerseits können sich gleichaltrige FreundInnen mit Migrationshinter-
grund aus einem bildungsfernen Elternhaus positiv auf den Bildungserfolg
auswirken, indem sich die Kinder gegenseitig unterstützen und eine posi-
tive kollektive Identität entwickeln. Andererseits können bildungserfolg-
reiche MigrantInnen als Vorbilder und Informationsquelle bezüglich wei-
terführender Schulen, Nachhilfeinstitute und anderer bildungsrelevanter
Angebote dienen (vgl. Raiser 2007, 139).

LehrerInnen als Gatekeeper

Die Bedeutung der Lehrkräfte für den Bildungsaufstieg wird von den Stu-
dierenden immer wieder betont. LehrerInnen fungieren nicht nur als Wis-
sensvermittler und zentrale Gatekeeper für den Zugang zu höherer Bil-
dung, sondern sie können auch emotionale Unterstützung anbieten und
eine Vorbildfunktion einnehmen, wenn sie das Bildungspotenzial ihrer
SchülerInnen anerkennen und aktiv fördern, anstatt nur die Defizite wahr-
zunehmen. Diese motivierende Funktion der Lehrkräfte heben viele Inter-
viewpartnerInnen hervor.

LehrerInnen können zu wichtigen Brückenbauern werden, aber auch aufgrund von Vorurteilen den Bildungsaufstieg erschweren.

Darüber hinaus kommt den LehrerInnen an Bildungsübergängen eine be-
deutende Rolle zu, wobei sie sowohl als Förderer als auch als Hindernis
auftreten können. Sie können etwa eine wichtige Beratungsfunktion bei
Bildungsentscheidungen übernehmen und Hilfe leisten, indem sie För-
dermöglichkeiten vermitteln. Falls jedoch aufgrund von Vorurteilen bei-
spielsweise vom Besuch einer höheren Schule abgeraten oder unhinter-
fragt der Besuch einer berufsbildenden Schule empfohlen wird, können die
LehrerInnen den Bildungsaufstieg erschweren (vgl. Yagdi 2019, 240–241).

Die LehrerInnen können zu Brückenbauern werden, indem sie die Defizite der Kinder durch Förderung und Unterstützung auszugleichen versuchen. Dies setzt eine Wahrnehmungskompetenz für die spezifischen Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund aus einem bildungsfernen Elternhaus voraus. Die Eltern erwarten oft von den Lehrkräften, Bildung für ihre Kinder bereitzustellen, da sie selbst nicht über die nötigen Ressourcen verfügen. Dabei spielt das traditionell hohe Ansehen des Lehrberufs in bildungsfernen Migrantenschichten eine Rolle, da türkische Eltern, bedingt durch Gewohnheiten ihres Herkunftslands, von den Lehrkräften oft eine über die Bildungsfunktion hinausgehende Erziehungsfunktion erwarten (vgl. Tepecik 2011, 290–291; Mafaalani 2012, 132).

Umgang mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen

Für die Studierenden gehören Benachteiligungen im schulischen, beruflichen oder öffentlichen Bereich zu ihren Grunderfahrungen. Eine bedeutende Rolle kommt hierbei insbesondere der Entwicklung eines adäquaten Umgangs mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen zu.

Benachteiligungen im schulischen, beruflichen oder öffentlichen Bereich gehören zu den Grunderfahrungen der Interviewten.

Diskriminierung beginnt vielfach mit einer Ausgrenzung seitens der autochthonen MitschülerInnen, was sich auf die Lernmotivation auswirken kann. Während Ausgrenzungs- oder Diskriminierungserfahrungen als demotivierend erlebt werden, werden Integration bzw. soziale Anerkennung und Akzeptanz seitens der MitschülerInnen und LehrerInnen als wichtiger Motivationsfaktor eingestuft.

Wenngleich Diskriminierungserfahrungen für den Bildungserfolg hinderlich sein können, betrachten sie einige Studierende als biographische Resource, da damit die eigene Leistungserbringung zu einer Strategie wird, um die verwehrte Anerkennung doch zu erlangen. Dies bestätigt die Annahme von Tepecik, dass ein Bildungsaufstieg trotz Diskriminierungserfahrungen gelingen kann, falls darauf nicht passiv reagiert wird, sondern Strategien zu deren Überwindung entwickelt und die eigenen Potenziale entfaltet werden (vgl. Tepecik 2011, 296).

Die stark biographisch geprägte Selbstreflexivität zeigt sich unter anderem darin, dass die Interviewten der persönlichen Einstellung zu Bildung und

zu individuellen Faktoren wie Ehrgeiz und Fleiß eine besonders wichtige Rolle für den Bildungserfolg zuschreiben. Diese intrinsischen Faktoren stehen in einer Wechselwirkung mit dem Umfeld und dem biographischen Entwicklungsprozess. Biographische Erfahrungen in Form von Umbruchsprozessen oder Diskriminierungen können als Ressourcen identifiziert werden, die zur Entwicklung von Bildungsaspirationen und zu einer Habitustransformation zu führen vermögen (vgl. Yagdi 2019, 238).

Transformationsprozesse: Identität, Tradition und Religion im Kontext des Bildungsaufstiegs

Die Studierenden türkischer Herkunft räumen ihrem Herkunftsmilieu eine herausragende Bedeutung für die eigene Positionierung ein, insbesondere für die Entwicklung von Zukunftsperspektiven und den Wunsch nach sozialer Anerkennung in der Mehrheitsgesellschaft. Diese Aspekte stehen in einer engen Verbindung mit Fragen der *Identität* und dementsprechend mit jenen Haltungen, die sie zu *Tradition* und *Religion* einnehmen.

Identität, Tradition und Religion sind multifaktoriell bedingt und prozesshaft zu verstehen.

Identität, Tradition und Religion sind, wie die Migrationssoziologie zeigt, multifaktoriell bedingt und prozesshaft zu verstehen:

„In Migrationsprozessen und den impliziten Differenzenerfahrungen werden die ‚Wer bin ich/Wer sind wir‘-Fragen, die im Lebensverlauf immer wieder von Neuem aufkommen, besonders tief und bewusst erlebt. Man könnte von einem der Migration innewohnenden transformatorischen Potential bei der Identitätenbildung sprechen.“ (Kazzazi et al. 2016, VIII)

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf jene Effekte, die der Bildungsaufstieg der zweiten Generation – als ein wesentlicher Faktor der Transformation des Habitus – auf die Prozesse der Identitätsbildung, der Tradition und der Religion hat, wobei das sich verändernde Verhältnis zur Herkunftsfamilie eine wichtige, intermittierende Rolle spielt. Die Fachliteratur bietet eine Fülle von Untersuchungen zu Identität, Tradition und Religion, die andere Einflussfaktoren als jene des Bildungsaufstiegs behan-

deln und sie in unterschiedlichen Kontexten zu verstehen versuchen, die jedoch im Rahmen dieser Darstellung nicht berücksichtigt werden können (vgl. dazu bspw. Korucu-Rieger 2014; Geisen 2014).

Zunächst wird anhand exemplarischer Passagen der Blick auf die eigenen Identitätszuschreibungen der Zielgruppe gerichtet. Anschließend werden die Kategorien der Tradition und der Religion behandelt.

Identität

Was die Identitätspositionierung und das kulturelle Zugehörigkeitsgefühl betrifft, so stimmen beinahe alle der befragten Studierenden darin überein, dass sie an sich selbst keine einfache herkunftsbasierte Identität festmachen können, sondern stattdessen mehrere Identitäten in sich vereinen, die miteinander nicht in einem Widerspruch stehen müssen.

Beinahe alle der befragten Studierenden können an sich selbst keine einfache herkunftsbasierte Identität festmachen.

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden betrachtet sich selbst als türkische ÖsterreicherInnen bzw. ÖsterreicherInnen mit türkischen Wurzeln oder sie hebt ihre bikulturelle türkisch-österreichische Identität hervor (vgl. Aylin, Mehtap, Neslihan, Zeynep, Ahmet, Yasin, Zeki). An der Reflexion Aylins zeigt sich beispielhaft, dass die Beantwortung der Identitätsfrage nicht immer einfach ist:

„Was diese ganzen Identitätsfragen angeht, ich weiß auch nie, wie ich darauf antworten soll. Ich würde mich als türkische Österreicherin, ich würde das Türkische an mir nie weglassen. [...] ich würde auch schon immer, wenn mich jetzt wer fragt, wenn ich jetzt irgendwie im Ausland bin und mich wer fragt, woher kommst du [...] Ich glaube, ich würde sagen aus Österreich, aber wenn sie mich dann fragen, die Frage wird immer gestellt, du schaust aber sehr anders aus als Österreicher, dann sag ich immer türkische Österreicherin. Ich, ich erwähne immer beides. [...] Ich bin mittendrin und hab von beiden Sachen gelernt und nehme mir das raus, was mir gefällt. Aber beides. Also Türkei und Österreich.“
(Aylin, Z. 394–406)

Die meisten Befragten betrachten Österreich als ihre Heimat. Hierbei betonen einige, dass sie in der Türkei als Angehörige der zweiten Generation tendenziell als AusländerInnen oder TouristInnen wahrgenommen wer-

den (vgl. Mehtap, Z. 227–231). Personen mit Migrationshintergrund stehen stets vor der Herausforderung, ihre stark von Ambivalenzen geprägte Identität zu bewahren und die Erfahrungen mit einer zweifachen Identität konstruktiv zu bewältigen. Andere Studierende betonen außerdem, dass es ihnen ein großes Anliegen sei, den türkischen Anteil ihrer Identität mit den für sie wichtigen Aspekten der türkischen Kultur nicht aufzugeben und an ihre Kinder weiterzugeben (vgl. Zeynep, Z. 536–544). Zeki hebt zwar einerseits sein Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich hervor, er merkt aber auch an, dass er seine türkische Prägung weiterhin pflegen möchte. Eine Integration in die österreichische Gesellschaft, jedoch ohne Assimilation, sei sein Ziel (vgl. Zeki, Z. 231–234). Ebenso äußert sich Sultan, die darauf achtet, dass ihre türkische Identität nicht durch die österreichische Kultur verdrängt wird (vgl. Sultan, Z. 358–365).

Das Ziel ist, ein Gleichgewicht zwischen dem österreichischen und dem türkischen Anteil der Identität herzustellen.

Das Ziel der Studierenden ist es somit, ein Gleichgewicht zwischen dem österreichischen und dem türkischen Anteil ihrer Identität herzustellen. Sinan beispielsweise vermeidet eine eindeutige Zuschreibung seiner selbst, indem er aus beiden Kulturen jene Werte übernimmt, die sich für ihn als sinnvoll erweisen. Ohne sich einem bestimmten Land zuzuordnen, können die Werte verschiedener Kulturen die eigene Identität bereichern:

„Ich merke schon, also ich habe das an meinem Charakter gemerkt, dass ich mich nicht auf einen Ort festlegen kann. [...] Ich fühle mich weder als Türke noch als Österreicher! Ich glaube, das hat mit meinem Charakter zu tun. Ich meine das jetzt nicht kognitiv, sondern ich empfinde das tatsächlich so. Ich kann hier leben und bin glücklich in Österreich, aber auch wenn ich in der Türkei leben würde, wäre ich glücklich. Und ich mag die österreichische Gesellschaft, also die hat klarerweise auch positive und negative Seiten, [...], aber ich für mich kann sagen, dass ich mich zu keinem Volk oder auch keiner Kultur, zu keiner Gemeinschaft zugehörig fühle. Ich kann Werte aus diesen Dingen schöpfen und für mich beanspruchen, aber ein Zugehörigkeitsgefühl habe ich nie erlebt. Deshalb kann ich aber gut in Österreich leben und ich mag es auch, hier zu sein. Es hat halt seine Vor- und Nachteile.“ (Sinan, Z. 405–416)

Neben der Schilderung ihrer Erfahrungen betreffend Zugehörigkeit und Akzeptanz in der österreichischen Gesellschaft beschreiben einige Studie-

rende eine *Distanzierung* gegenüber ihrem Herkunftsmilieu, bedingt durch ihren Bildungsaufstieg und den auf diese Weise modifizierten Habitus (vgl. Zafer, Mustafa).

Einige der Befragten beschreiben eine Distanzierung gegenüber ihrem Herkunftsmilieu, bedingt durch den durch den Bildungsaufstieg modifizierten Habitus.

Eine solche Entwicklung schildert Zafer, der mittels seines Bildungsaufstiegs eine kritische Reflexionsfähigkeit ausbilden kann, welche die stagnierende Entwicklung seiner Eltern übersteige, was zu deren Unverständnis führe:

„Das passiert, glaube ich, da automatisch, dass man sich dann distanzieren. Weil die leben ein anderes Leben als wie ich. Und wenn ich mich weiterentwickeln will, muss ich mich von diesem Leben distanzieren. Wenn ich jetzt mal zum Urlaub dorthin fahre, dann merke ich sofort, dass auch mit mir was nicht in Ordnung ist. Weil dort wird nur Fernsehen geschaut und die Themen sind seit Jahren immer wieder gleich. Politische Themen. Andere Themen. Was man dann zuhause spricht. Und automatisch distanzieren man sich dann da. Weil, was ich sage, hört mein Vater nicht zu. Und deswegen verstehen wir uns auch nicht so gut. Ich habe etwas Neues dazugelernt. Er bleibt immer so, wie er ist. Und automatisch distanzieren man sich dann.“ (Zafer, Z. 346–354)

Andere Studierende äußern eine etwas abweichende Auffassung hinsichtlich einer Distanzierung von ihrem früheren sozialen Umfeld bzw. ihrer Familie (vgl. Aylin, Mehtap, Neslihan, Sinan, Yasin). Aylin merkt sogar an, dass sie durch ihr Studium und ihre damit einhergehende persönliche Weiterentwicklung ein besseres Verständnis für ihre Eltern ausbilden könne:

„[...] durch meine universitäre Bildung habe ich viel mehr Empathie aufbauen können. [...] Als Wahlfach habe ich Psychologiefächer gewählt. Und durch diese Fächer versuche ich einfach meine Eltern besser zu verstehen. Statt mich zu distanzieren von ihnen, versuche ich einen gemeinsamen Weg zu finden und, wenn wir Probleme haben, das anders zu klären. Nee, also genau das Gegenteil. Es hat mir viel mehr gebracht, eine Brücke zwischen mir und meinen Eltern aufzubauen.“ (Aylin, Z. 489–495)

Die Distanz findet hier einen anderen Ausdruck: Wenn Aylin versucht, Brücken zu ihren Eltern zu bauen, setzt dies bereits eine Differenz voraus, wo-

bei sich jedoch diese Handlungsoption von der vorigen Passage unterscheidet. Das Ziel bleibt es hier, den familiären Zusammenhalt zu bewahren. Ebenso beurteilt Yasin sein Bestreben, verstärkt nach Gemeinsamkeiten zu suchen, anstatt die bildungsbedingten Unterschiede hervorzuheben. Durch den Bildungsaufstieg habe er die Reife erlangt, eine Entfremdung vom Herkunftsmilieu zu verhindern:

„Ich versuche immer, so Gemeinsamkeiten mit meiner Familie zu finden. Und versuche noch immer, nahe zu ihnen zu bleiben. [...] Wenn ich mich jetzt ganz fremd fühlen würde, weil meine Eltern nicht diese ... weil es nicht wichtig für sie ist, zu studieren oder etcetera, dann würde ich mich vielleicht von ihnen distanzieren. Aber ich versuche immer, Gemeinsamkeiten zu finden. Deshalb mache ich das persönlich nicht. [...] Sie haben es einfach nicht geschafft. Vielleicht haben sie schlechte Verhältnisse gehabt und sind dadurch nicht in die Schule gegangen. Und deshalb versuche ich, wie gesagt, Gemeinsamkeiten zu finden und nicht mich von meiner Familie zu distanzieren. Im Bereich Gedanken und so weiter ... Vielleicht haben wir andere Gedanken, aber wie gesagt, das ist meine Familie und diese Sachen muss man beiseitelassen und versuchen, Gemeinsamkeiten zu finden. Und diese Reife sollte ich zeigen, weil ich denke, dass ich eine halbwegs gebildete Person bin, und ich kann vielleicht an solche Sachen denken, aber die nicht.“ (Yasin, Z. 427–439)

Yasin betont außerdem, dass es in der türkischen Kultur unüblich sei, sich von der eigenen Familie zu distanzieren, und dass dieser auch für Erwachsene noch eine bedeutende Rolle zukomme, anders als bei vielen ÖsterreicherInnen (vgl. Yasin, Z. 439–446).

Es kann somit gezeigt werden, dass den herkunftsbedingten Identitäten der befragten Studierenden kein statisches Wesen zuzuordnen ist, sondern im Gegenteil, dass jene sich in einer Dynamik zwischen Herkunftsmilieu und Zielgesellschaft entfalten und von den Studierenden selbst als bikulturell wahrgenommen werden.

Die intermittierende Distanz zum Elternhaus verdeutlicht einen Effekt des Bildungsaufstiegs: Er kann einerseits als Faktor einer Verstärkung der Differenz (Transformationsprozesse hinsichtlich der eigenen Identität und damit verbundene Entfernung vom Herkunftsmilieu), andererseits als Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft verstanden werden, sofern insbesondere der soziale Aufstieg und das Erreichen von Wohlstand etc. unter den gegebenen Bedingungen stattfinden müssen. Der Versuch einer Aufrechterhaltung der Beziehung zu den Eltern setzt eine Differenz zu ihnen voraus.

Tradition und Religion

Wie gerade erwähnt, streben die Studierenden danach, ihr Zugehörigkeitsgefühl zur österreichischen Gesellschaft mit ihrer türkischen Prägung durch das Elternhaus in einem harmonischen Gleichgewicht zu halten. Eine besondere Relevanz weisen im Zusammenhang mit dem Herkunftsmilieu Tradition und Religion auf. Die folgenden Ausführungen widmen sich diesen durch die Eltern vermittelten religiösen und kulturellen Einflüssen und zeigen den persönlichen Umgang der Studierenden mit einer solchen Ausgangslage auf.

Eine besondere Relevanz weisen im Zusammenhang mit dem Herkunftsmilieu Tradition und Religion auf.

Betrachtet man die Bedeutung, die Tradition und Religion bei den Eltern der Studierenden hatten, so ergibt sich ein äußerst heterogenes Bild, das von einer starken Orientierung an religiösen und/oder kulturellen Inhalten (vgl. Neslihan, Sultan, Ahmet, Zeki) bis hin zu einer marginalen Bedeutung reicht (vgl. Zeynep, Mustafa) – wobei die Grenze zwischen Religion und Kultur oftmals nicht klar gezogen ist. Einige Studierende sprechen aus, dass die türkische Tradition mit dem Islam verschränkt sei (vgl. Zafer, Zeki). Dennoch können mehrere Befragte eine Hierarchie zwischen Religion und Kultur im Elternhaus ausmachen, wobei beide Varianten – sowohl die Höherstellung der Tradition (vgl. Aylin, Yasin, Zafer) als auch der Fokus auf religiöse Werte und Haltungen (vgl. Ayse, Sinan) – festzustellen sind. Hierzu merken einige an, dass mit bestimmten traditionellen Akten und Haltungen gerne gebrochen wird, falls diese mit der gewählten Lebensweise und den Anschauungen der Eltern unvereinbar sind:

„Tradition ist für uns nicht sehr wichtig. Wichtig ist: Wenn die Tradition nützlich ist, wird sie eingehalten. Wenn Tradition einen Nachteil ergibt, wird sie nicht eingehalten. Tradition ist zum Beispiel, wenn Gäste kommen, sind alle da. Bei uns wurde das nicht eingehalten. Für meine Mutter war die Schule viel, viel wichtiger, deswegen wurde diese Tradition von meiner Mutter gebrochen. Sie wollte keinen Besuch unter der Woche – wenn, dann nur am Wochenende. Sie hat auch diese Tradition gebrochen, dass türkische Mädchen nie auf Exkursionen oder auf Schulveranstaltungen geschickt werden. Ich war in Amerika und Rom. Ich war in Kärnten, ich war in Steiermark, ich war oft unterwegs. [...] wir akzeptieren nur das, was uns nützt. Alles, was uns nicht nützt, kommt nicht

in unser Haus. Bei uns war es auch so, dass wenn Mädchen achtzehn werden, werden sie verheiratet oder das Thema kommt in das Haus. Bei uns war es auf jeden Fall nicht so. Meine Mutter hat keine Gäste akzeptiert, die eigentlich eine Heirat oder so was im Sinn hatten. Und auch wenn Gäste dann doch gekommen sind, hat sie sie abgewiesen.“ (Ayse, Z. 424–438)

Für viele Eltern hat eine religiöse Grunderziehung ihrer Kinder einen großen Stellenwert (vgl. Aylin, Ayse, Neslihan, Sinan, Zeki), in der praktizierten Religion gehen die Erziehungsmethoden jedoch deutlich auseinander: Manche Elternhäuser praktizieren den Islam nur oberflächlich (vgl. Aylin, Sultan), während andere Eltern sehr darauf achten, ihr Leben nach religiösen Normen zu gestalten (vgl. Ayse, Sinan, Zeki). Aus den Aussagen geht außerdem hervor, dass die meisten der Religion einen hohen Stellenwert für ihre Lebensführung einräumen (vgl. Aylin, Ayse, Mehtap, Neslihan, Zeynep, Ahmet, Sinan, Yasin, Zafer), wobei einige sich sogar noch stärker an der Religion orientieren als ihre Eltern:

„Man hat mir schon erklärt im Kindesalter, es gibt einen Gott und wir glauben an diese Religion und, und, und. Und dann musste ich auch eine Moschee besuchen, hab die Basiskenntnisse gelernt. Eine Rolle hat es auf jeden Fall gespielt. Ich glaube aber, dass das wieder aus meinem Interesse ... dass sich das einfach weiterentwickelt hat ... Meinen Eltern hätte es gereicht, wenn ich nur die Basiskenntnisse hab und mich auskenne und weiß, woran ich glaube. Das hätte ihnen gereicht, aber mir hat's nicht gereicht. Und deshalb hab ich weitergelesen. Warum, warum und wieso machen wir das und wieso glauben wir an so was. Eine Rolle spielt's für mich sehr, sehr, sehr. Also Religion, mein Glaube, gestaltet mein Leben. Aber für meine Eltern hätte es einfach gereicht, [...] wenn sie ein gläubiges, kein praktizierendes, sondern ein gläubiges Mädchen hätten. Also in meiner Familie gibt es keine Praktizierenden. Fast keine. Vielleicht zwei Leute. Das war's auch schon.“ (Aylin, Z. 371–382)

Ähnliches berichtet Zeynep, deren religiöser Weg vor allem durch ihren Freundeskreis und weniger durch die eher mäßig religiös orientierte Familie geprägt wurde (vgl. Zeynep, Z. 408–417). Dies verdeutlicht ihre Aussage, sie habe bereits während ihrer Schulzeit gerne ein Kopftuch getragen, ihre Mutter habe dies jedoch verhindert mit der Begründung, dass sie dieses erst nach ihrer Heirat tragen solle (vgl. Zeynep, Z. 420–427).

Unter den Befragten sticht Mustafa hervor, welcher der Religion nur wenig Bedeutung für seine Lebensführung einräumt, wobei er bei moralischen Überlegungen dennoch darauf zurückgreift:

„Religion und Tradition spielt gar keine Rolle. Es liegt daran, ich muss gewisse Traditionen ... leider, leider Gottes, mich anpassen. Bei manchen Traditionen. Ich bin leider kein Traditionsmensch. Was die Religion betrifft, habe ich meine eigene moderne [...]. Meine Religion lerne ich direkt aus meinen Büchern und bringe mir selber bei. Ich bin ein Gegner, dass ich gewisse Lehren des Islam beanspruche und lerne. Diesen Fehler habe ich in meinen Schuljahren gemacht. Ja, genau. Also ich würde sagen, dass ich eher ein lockerer Mensch bin. Hinsichtlich Tradition und Religion. Religion [...] bestimmt aber in gewissen Teilen meines Lebens meine Schritte. Sprich, es gibt immer wieder moralische Überlegungen, wo ich auf meine Religion zurückführe. Ethische Überlegungen, wo ich mir denke, dass ich ethisch und moralisch überlege, weil ich die Religion besitze.“ (Mustafa, Z. 280–290)

Die Studierenden betrachten einen kritischen Zugang zur eigenen Tradition sowie zur Religion als unentbehrlich.

Allerdings fordern einige Studierende eine kritische Reflexionsfähigkeit im Umgang mit Religion und Tradition, um so ein vertieftes Verständnis der eigenen Religion zu erreichen:

„Bildung für die Religion. Ja. Je mehr man liest zum Beispiel ... Wenn man nicht gebildet ist, dann kann man ja auch nicht gut lesen und auch nicht verstehen. Da hat man das Sprachverständnis auch nicht. Aber wenn man liest und das Sprachverständnis, den Spracherwerb, das lernt man ja. Man lernt vieles dazu. Und wenn man sich nicht weiterbildet, lernt man auch in der Religion nicht viel dazu. Weil es gibt viel in der Religion zu lernen. Und das sollte man dann auch schon ausnutzen, finde ich. Aber ungebildete Menschen sagen immer, ich habe gehört, es ist so. Und ich habe gehört, das ist haram oder das ist ... Das ist halt Sünde. Obwohl es nicht so ist. [...] mir ist es auch mal passiert, dass mir jemand gesagt hat, trage das nicht so, es ist Sünde. Obwohl es war nicht so. Es war wirklich eine Kleinigkeit. Und sagen immer zu allem, es ist Sünde. Und ich meine, wenn man sich nicht weiterbildet, bleibt man auch bei diesem Stand.“ (Sultan, Z. 346–356)

Es kann somit gezeigt werden, dass die Studierenden einen kritischen Zugang zur eigenen Tradition sowie zur Religion als unentbehrlich betrachten und auf dieser Basis ein harmonisches Verhältnis zur österreichischen Gesellschaft aufzubauen suchen. Religion und Tradition kommen auf den unterschiedlichen Lebenswegen verschiedene Gewichtungen zu, insbesondere religiöse Haltungen sind jedoch durch kritische Reflexion be-

stimmt. Oftmals wird das Leben sogar deutlich intensiver nach religiösen Haltungen ausgerichtet als im traditionsbewussten Elternhaus, das einer vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten der Religion kaum nachkommt. In Bezug auf die Eltern ist außerdem festzustellen, dass sich diese sowohl in ihrem Einfluss als auch in ihrer Ausübung und Vermittlung traditionell geprägter oder religiöser Wertvorstellungen deutlich unterschiedlich zeigen.

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden einige zentrale bildungsrelevante Ressourcen dargestellt. Diese können im Sinne Bourdieus als inkorporiertes migrationsspezifisches kulturelles Kapital interpretiert werden. Daraus lässt sich erschließen, welches Engagement – in Form von Werten, Orientierungen und Bildungsaspirationen – Familien an den Tag legen, um den Bildungsaufstieg ihrer Kinder zu ermöglichen; allerdings spielen auch außerfamiliäre Ressourcen eine wichtige Rolle. Mit meiner Studie habe ich die Absicht verfolgt, einen Einblick in die unterschiedlichen Erklärungsmuster für den Bildungsaufstieg der zweiten Generation türkischstämmiger Personen aus einem bildungsfernen Elternhaus zu geben. Darüber hinaus wollte ich die daraus herleitbaren Konsequenzen des Bildungsaufstiegs für das Verhältnis von Identität, Religion und Tradition analysieren.

Der Umgang mit der eigenen Identität, der Religion und Tradition kann als ‚Umarbeitung‘ bzw. als ‚Neuschöpfung‘ begriffen werden.

Der Umgang mit der eigenen Identität, der Religion und der Tradition kann als ‚Umarbeitung‘ bzw. als ‚Neuschöpfung‘ begriffen werden. Die elterlichen Lebensstile werden nicht einfach unverändert übernommen, sondern aufgrund der Generationsdynamiken, die mit einem Bildungsaufstieg einhergehen, transformiert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass familiäre Strukturen keine statischen Gebilde darstellen, sondern einem beständigen Wandel bzw. Umbrüchen in Auseinandersetzung mit der Migrationsgesellschaft unterliegen.

Somit ist der Prozess der Migration insgesamt als ein familiales Aufstiegsprojekt zu verstehen, das sowohl den Wechsel des Lebensmittelpunkts der Elterngeneration als auch die soziale Mobilität der nachfolgenden Generation beinhaltet: „Die geographische Mobilität der Eltern wird durch die

soziale Mobilität der Kinder weitergeführt.“ (Hummrich 2009, 115) Die Aufstiegsdynamiken der zweiten Generation türkischer Herkunft enthalten Chancen und Risiken, wobei Letztere sich vor allem auf das Generationenverhältnis beziehen, denn der soziale Aufstieg enthält das Potenzial zu innerfamiliären Konflikten und Entfremdungsprozessen. Der von den Eltern verlangte Bildungsaufstieg kann den Anlass einer Entfremdung zwischen den Generationen bilden, falls die Kinder das Gefühl vermittelt bekommen, „für die Eltern erfolgreich sein zu müssen“ (King 2009, 34). In dieses Spannungsfeld hat dieser Beitrag einen Einblick zu geben versucht.

Literatur

Badawia, Tarek (2002), „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz, Frankfurt a. M.: IKO.

Bourdieu, Pierre (1982), Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987), Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Diefenbach, Heike (2010), Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe (2002), Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek: Rowohlt.

Freise, Josef (2017), Religion als portable Heimat? Religiöse Werteentwicklung in Migrationsprozessen, in: Schambeck, Mirjam / Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive, Freiburg i. Br.: Herder, 58–75.

Geisen, Thomas (2014), „Sie wollten nur das Beste für uns!“ Intergenerationale Transmissionsprozesse in Migrationsfamilien mit Trennungserfahrungen von Eltern und Kindern, in: Weiss, Hilde / Schnell, Philipp / Ateş, Gülay (Hg.), Zwischen den Generationen: Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund, Wiesbaden: Springer Verlag, 167–194.

Gerhartz-Reiter, Sabine (2017), Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen, Wiesbaden: Springer Verlag.

Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1998), Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Göttingen: H. Huber, 51–83.

Gölbol, Yeliz (2007), Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie an Beispielen von Bildungsaufsteigerinnen, Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.

Gogolin, Ingrid (2008), Die Chancen der Integrationsförderung und der Bildungserfolg der zweiten Generation, in: Bade, Klaus J. / Bommers, Michael / Oltmer, Jochen (Hg.), Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen, Osnabrück: IMIS (IMIS-Beiträge 34), 41–56.

Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hg.) (2000), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske+Budrich.

Gültekin, Neval (2003), Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei, Opladen: Leske+Budrich.

Höhne, Thomas (2013), Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, in: Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (Hg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden: Springer Verlag, 261–284.

Hummrich, Merle (2002), Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, Opladen: Leske+Budrich.

Hummrich, Merle (2009), Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie, in: King, Vera / Koller, Hans-Christoph (Hg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103–120.

Juhász-Liebermann, Anne / Mey, Eva (2003), *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kazzazi, Kerstin / Treiber, Angela / Wätzold, Tim (Hg.) (2016), *Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse*, Berlin: Springer Verlag.

Kelle, Udo / Kluge, Susann (2010), *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer Verlag.

King, Vera (2009), Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien, in: King, Vera / Koller, Hans-Christoph (Hg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27–46.

Kircil, Sevgi (2015), *Türkische Jugendliche zwischen sozialer Selektion und Bildungsaufstieg*, Masterarbeit, Universität Wien.

Kircil, Sevgi (2016), Statusvererbung oder Aufstieg? Familiäre und schulische Erfahrungskontexte türkischstämmiger Jugendlicher im österreichischen Bildungssystem, in: Weiss, Hilde / Ateş, Gülay / Schnell, Philipp (Hg.), *Muslimische Milieus im Wandel? Religion, Werte und Lebenslagen im Generationsvergleich*, Wiesbaden: Springer Verlag, 155–184.

Koller, Hans-Christoph (2002), Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und die Cultural Studies, in: Friedrichs, Werner / Sanders, Olaf (Hg.), *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*, Bielefeld: transcript, 181–200.

Korucu-Rieger, Canan (2014), Die Bedeutung islamisch-religiöser Alltagspraktiken für weibliche Bildungsverläufe – ein Dreigenerationenvergleich, in: Weiss, Hilde / Schnell, Philipp / Ateş, Gülay (Hg.), *Zwischen den Generationen. Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: Springer Verlag, 217–242.

Maaz, Kai / Neumann, Marko / Baumert, Jürgen (Hg.) (2014), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*, Wiesbaden: Springer Verlag (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24).

Mafaalani, Aladin (2012), *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mohagheghi, Hamideh (2011), Religion und Identität – Überlegungen zur Integration des Islam und der Muslime in Deutschland, in: Ucar, Bülent (Hg.), *Die Rolle der Religion im Integrationsprozess*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 425–436.

Nauck, Bernhard / Diefenbach, Heike / Petri, Kornelia (1998), Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 5, 701–722.

- Niehaus, Ingo (2008), *Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder*, Marburg: Tectum.
- Nohl, Arnd-Michael / von Rosenberg, Florian / Thomsen, Sarah (2015), *Lernen und Bildung im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*, Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Ofner, Ulrike Selma (2003), *Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien*, Berlin: Weißensee Verlag.
- Pott, Andreas (2002), *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*, Opladen: Leske+Budrich.
- Pott, Andreas (2006), *Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*, in: King, Vera / Koller, Hans-Christoph (Hg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47–65.
- Raiser, Ulrike (2007), *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*, Münster: LIT Verlag.
- Rehbein, Boike (2016), *Die Soziologie Pierre Bourdieus*, Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rieger-Ladich, Markus (2005), *Weder Determinismus noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus-Theorie im Licht neuerer Arbeiten*, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3, 281–296.
- Schwendowius, Dorothee (2015), *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*, Bielefeld: transcript.
- Stanat, Petra (2006), *Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, in: Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen – differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189–219.
- Tepecik, Ebru (2011), *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher Migranten türkischer Herkunft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiss, Hilde (Hg.) (2007), *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, Andreas (1982), *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*, Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Yağdı, Şenol (2019), *Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund. Ressourcen und Strategien der türkischstämmigen zweiten Generation*, Wiesbaden: Springer Verlag.