



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Wer bin ich und wo gehöre ich hin?
Identitätskonstruktion von türkischstämmigen Studierenden in
Österreich

verfasst von | submitted by

Fatih Yörük BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Florian Sichling PhD

Danksagung

Mein erster Dank gilt meinem wissenschaftlichen Betreuer, Herrn Dr. Florian Sichling, der mich mit seinem umfangreichen Fachwissen und seinen hilfreichen Feedbacks im Forschungsprozess unterstützt hat. Auch die Seminare im Rahmen des Masterstudiums haben mir wertvolle Erkenntnisse gebracht und meine Sensibilität in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Themen wie sozialer Ungleichheit weiterentwickelt.

Darüber hinaus möchte ich meiner alleinerziehenden Mutter meinen tiefsten Dank aussprechen. Neben ihrem Vollzeitberuf ist sie einer zusätzlichen Aushilfstätigkeit nachgegangen, um meiner Schwester und mir die finanziellen Ressourcen für den Zugang zur Universität zu gewährleisten. Für mich ist sie ein Vorbild für unermüdliche Zielstrebigkeit sowie ein Beispiel für Stärke und Hoffnung, trotz aller Schwierigkeiten nicht den Mut zu verlieren und weiterzumachen.

Kurzfassung

Diese Masterarbeit untersucht die kulturelle Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Studierenden der zweiten Generation in Österreich und analysiert den Einfluss des Bildungsaufstiegs auf die identitätsbezogenen und habituellen Aushandlungsprozesse. Im Gegensatz zum dominieren Problemdiskurs innerhalb der Migrationsforschung bietet diese Arbeit eine multidimensionale Analyse der Wechselwirkungen zwischen Identität, Ethnizität und Habitus im Kontext des Bildungsaufstiegs. Hierfür wurden fünf problemzentrierte Interviews mit türkischstämmigen Studierenden eines Masterstudiums durchgeführt.

Ausgehend von der Habitustheorie von Bourdieu wurde eine Transformation des herkunftsbedingten Habitus festgestellt, die sich in einer reflektierten Haltung zu sozio-strukturelle Themen wie Geschlechterrolle, Stereotypisierungen und Religiosität äußerte. Dabei wurde eine studiengangsspezifische Diskrepanz deutlich, da die Reflexionsbereitschaft bei dem IT-Consulting Studenten weniger ausgeprägt war als bei den Studierenden der Bildungswissenschaft.

Im Hinblick auf die Analyse der kulturellen Identitätsentwicklung erwies sich die Erweiterung des Akkulturationsmodells von Berry um einen transnationalen Ansatz als besonders hilfreich, da die Mehrheit der Studierenden transnationale Identitäten entwickelten, die auf die kulturellen Überlappungen und komplexen kulturellen Verbindungen basieren. Zudem beeinflussten die Diskriminierungserfahrungen in der Kindheit und Jugendzeit den Akkulturationsstil der Befragten.

Darüber hinaus konnten durch die Anwendung von Krappmanns Identitätskonzept die kulturellen Aushandlungsprozesse der Studierenden vor dem Hintergrund ihrer personalen und sozialen Identität nachvollzogen werden. Es zeigte sich, dass sie unterschiedliche Handlungsstrategien entwickelten, um die Herausforderungen ihrer Identitätsentwicklung zu bewältigen. Eine hohe Ambiguitätstoleranz half ihnen, die divergierenden Anforderungen aus ihrem Herkunftsmilieu und der Mehrheitsgesellschaft erfolgreich zu überwinden.

Daher plädiert diese Masterarbeit für einen Perspektivenwechsel in der Migrationsforschung, der den Fokus von Defiziten hin zu Potenzialen und Erfolgen von Migration verlagert. Diese Neuformulierung wäre im Hinblick auf die bildungswissenschaftliche Beratung von zentraler Bedeutung, um die Potenziale und transnationale Identitätskonstruktionen von Migrant*innen konkret zu fördern.

Abstract

This master's thesis examines the cultural identity development of second-generation students of Turkish origin in Austria and analyzes the influence of educational advancement on identity-related and habitual negotiation processes. In contrast to the dominant problem discourse within migration research, this thesis offers a multidimensional analysis of the interactions between identity, ethnicity and habitus in the context of educational advancement. To achieve this, five problem-centered interviews were conducted with students of Turkish origin enrolled for a master's program.

Based on Bourdieu's habitus theory, an education-related transformation of the inherited habitus was identified, reflecting a critical stance towards socio-structural issues such as gender roles, stereotyping and religiosity. A discipline-specific discrepancy became apparent, as the level of reflective capacity was less pronounced in the IT-Consulting student compared to the students in educational science.

Regarding the analysis of cultural identity development, the extension of Berry's acculturation model with a transnational approach proved to be particularly helpful, as the majority of students developed transnational identities rooted in cultural overlaps and complex cultural connections. In addition, experiences of discrimination in childhood and adolescence influenced the acculturation style of the interviewees.

Furthermore, by applying Krappmann's concept of identity, the cultural negotiation processes of the students could be traced against the background of their personal and social identity. It became evident that they developed different strategies to navigate the challenges of their identity development. A high tolerance for ambiguity helped them to successfully overcome the divergent demands from their milieu of origin and the majority society.

This master's thesis advocates for a shift in migration research, moving the focus from deficits to the potentials and successes of migration. Such a reframing would be crucial in educational counseling in order to effectively support the potential and transnational identity constructions of individuals with a migration background.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Problemstellung	1
1.2. Zielsetzung und Ablauf der Untersuchung	2
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1. Identität und symbolischer Interaktionismus.....	4
2.1.1. Identität im Wandel der Moderne und Postmoderne.....	4
2.1.2. Zentrale Grundprämisse des symbolischen Interaktionismus.....	7
2.1.3. Identitätskonzept nach Krappmann	10
2.1.4. Bedeutung des Identitätskonzepts für die vorliegende Arbeit.....	14
2.2. Akkulturation als Selbstverortungsprozess	15
2.2.1. Begriffsbestimmung: Akkulturation	15
2.2.2. Akkulturationsmodell nach Berry.....	16
2.2.3. (Kritische) Reflexion und Erweiterung des Akkulturationsmodells	20
2.3. Identität und Habitus	23
2.3.1. Habitustheorie nach Bourdieu	23
2.3.2. Habitus zur Analyse von Transformationsprozessen in Identität und Bildung	27
2.4. Zwischenfazit: Identität in der vorliegenden Arbeit.....	28
2.5. Aktueller Stand der Forschung.....	30
2.5.1. Identität und Akkulturation.....	30
2.5.2. Kulturelle Identität und Habitus im Kontext von Bildungsaufstiegsprozessen	35
2.6. Forschungsfrage und Unterfragen der vorliegenden Studie	40
3. Methode.....	42
3.1. Reflexion der eigenen Position innerhalb der Forschung.....	42
3.2. Interviewteilnehmer*innen	43
3.3. Erhebungsinstrument	45
3.4. Auswertungsmethode.....	47
4. Ergebnisse	49
4.1. Identitätsbezogene und habituelle Bildungstransformation.....	50
4.2. Bildungsressourcen türkischstämmiger Studierender	56
4.3. Einfluss von Diskriminierung auf kulturelle Identität und Akkulturation	60
4.4. (Kulturelle) Identitätskonstruktion von türkischstämmigen Studierenden	70

5. Diskussion	73
6. Fazit.....	83
Literaturverzeichnis.....	87
Anhang	96

Abbildung 1:	Inhaltlicher Aufbau der Masterarbeit	3
Abbildung 2	Akkulturationsmodell nach Berry (1997)	17
Abbildung 3:	Modell zur Kontextualisierung zwischen Identität und Akkulturation.....	22
Abbildung 4:	Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002).....	48

1. Einleitung

1.1. Problemstellung

„Wer bin ich, wer bin ich nicht?“ (Erikson, 2013, S. 215). Die Beantwortung dieser Identitätsfrage stellt für Individuen ein elementares Fundament zur Orientierung innerhalb einer Gesellschaft dar. Um sich selbst als Individuum mit einzigartigen Eigenschaften, Fähigkeiten und Wünschen im Kollektiv wahrzunehmen, ist es im Rahmen der Identitätsentwicklung grundlegend, ein Gleichgewicht zwischen den Erwartungen der Sozialisation und den eigenen Bedürfnissen herzustellen (Krappmann, 1978, S. 9). Die zentrale Aufgabe ist hierbei, die in der Kindheit gemachten Erfahrungen mit den gegenwärtigen Erlebnissen vor dem Hintergrund von divergierenden Norm- und Wertsystemen auf eine bestimmte Weise zu verknüpfen und sie so zu interpretieren, dass das Individuum die Antwort auf die eingangsgestellte Identitätsfrage: „Wer bin ich, wer bin ich nicht“? (Erikson, 2013, S. 215) und die damit verbundene Frage zur Selbstverortung ‚Wo gehöre ich hin?‘ im Laufe seiner Biografie aufrechterhalten kann.

Insbesondere für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund stellt dieses zentrale Ziel der Identitätsbildung aufgrund von soziokulturellen Differenzen zwischen der Herkunftsfamilie und der Mehrheitsgesellschaft eine Herausforderung dar. Durch das Aufwachsen in einer Gesellschaft, in der sich die Dominanzkultur hinsichtlich der Werte, Überzeugungen und Normen von der Herkunftskultur unterscheidet, stehen die migrantischen Heranwachsenden vor der Aufgabe, eine Balance zwischen den Erwartungen der Kultursysteme herzustellen (Giguere, Lalonde & Lou, 2010, S. 25f.; Weissmann & Thomas, 2018, S. 52; Phinney & Rosenthal, 1992, S. 145). Dabei kann die Integration beider Kulturen zu Identitätskonflikten führen (Güngör et al. 2011; 1369; Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005, S. 49).

Der deutschsprachige Migrationsdiskurs ist hinsichtlich der kulturellen Identitätsbildung von Migrant*innen der zweiten Generation – auch in Österreich – vorwiegend auf Defizite orientiert; angemessene Erklärungen für die Bildungsmobilitätsprozesse und der damit verbundenen Forschung zur Identität von migrantischen Studierenden der zweiten Generation sind bis heute nicht ausreichend vorhanden (Yagidi, 2020, S. 64; Pott, 2009; S. 47).

Daher liegt der Fokus der bevorstehenden Masterarbeit auf der Untersuchung der Identitätsprozesse von türkischstämmigen Migrant*innen, die im Sinne eines erfolgreichen Bildungsaufstiegsprozesses einen Bachelorabschluss an einer höheren Schule absolviert haben und derzeit ein weiterführendes Studium an einer österreichischen Hochschule verfolgen. Die multidimensionale Untersuchung und die Eingliederung von weiteren Analysekategorien - wie ‚Bildungsstand‘, ‚Diskriminierung‘ und ‚Sozialisation‘ innerhalb der bevorstehenden Studie - bietet eine differenzierte Perspektive im Hinblick auf die kulturellen Identitätsprozesse von Migrant*innen der zweiten Generation. Zudem liefern die Erkenntnisse aus der intersektionalen Forschung wertvolle Perspektiven auf die Vielfalt von migrantischen Lebenswelten, sodass ein bedeutender Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Arbeit mit Migrant*innen geleistet werden kann.

1.2. Zielsetzung und Ablauf der Untersuchung

Die Intention dieser Masterarbeit ist es, die kulturelle Identitätsentwicklung im Kontext von Bildungsaufstiegsprozessen anhand von subjektiven Aussagen, Einstellungen sowie Denk- und Handlungsweisen von türkischstämmigen Studierenden der zweiten Generation in Österreich zu analysieren.

Zunächst werden in der Masterarbeit die theoretischen Grundlagen und zentralen Konzepte erläutert, die den Rahmen dieser qualitativen Studie bilden. Dazu zählen das Identitätskonzept von Krappmann innerhalb des symbolischen Interaktionismus, das Akkulturationsmodell von Berry sowie die Habitustheorie von Bourdieu. Unter Berücksichtigung der beschriebenen Theorien wird anschließend eine Definition zur Untersuchung von kulturellen Identitätskonstruktionen für die vorliegende Arbeit konzipiert. Des Weiteren wird der aktuelle Stand der Forschung erörtert, der zusammen mit den theoretischen Grundlagen als Basis für die Identifizierung der Forschungslücke und der Formulierung der Forschungsfrage dient.

Das dritte Kapitel fokussiert sich auf die methodische Vorgehensweise. Hierbei werden die eigene Position des Forschers innerhalb dieser Studie reflektiert, der Auswahlprozess der Interviewteilnehmer*innen erläutert sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethode erklärt. Daraufhin werden im vierten Kapitel die zentralen Ergebnisse der ausgewerteten Interviewtranskripte interpretativ dargestellt und in den theoretischen Rahmen eingeordnet.

Im fünften Kapitel erfolgt eine tiefgehende Analyse und Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse mit Bezugnahme auf den gegenwärtigen Forschungsstand. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse dieser Studie im Fazit zusammengefasst und Implikationen für die Praxis und zukünftige Forschung skizziert. Um die thematische und disziplinäre Struktur dieser Masterarbeit besser nachvollziehen zu können, ist der Aufbau in *Abbildung 1* dargestellt:

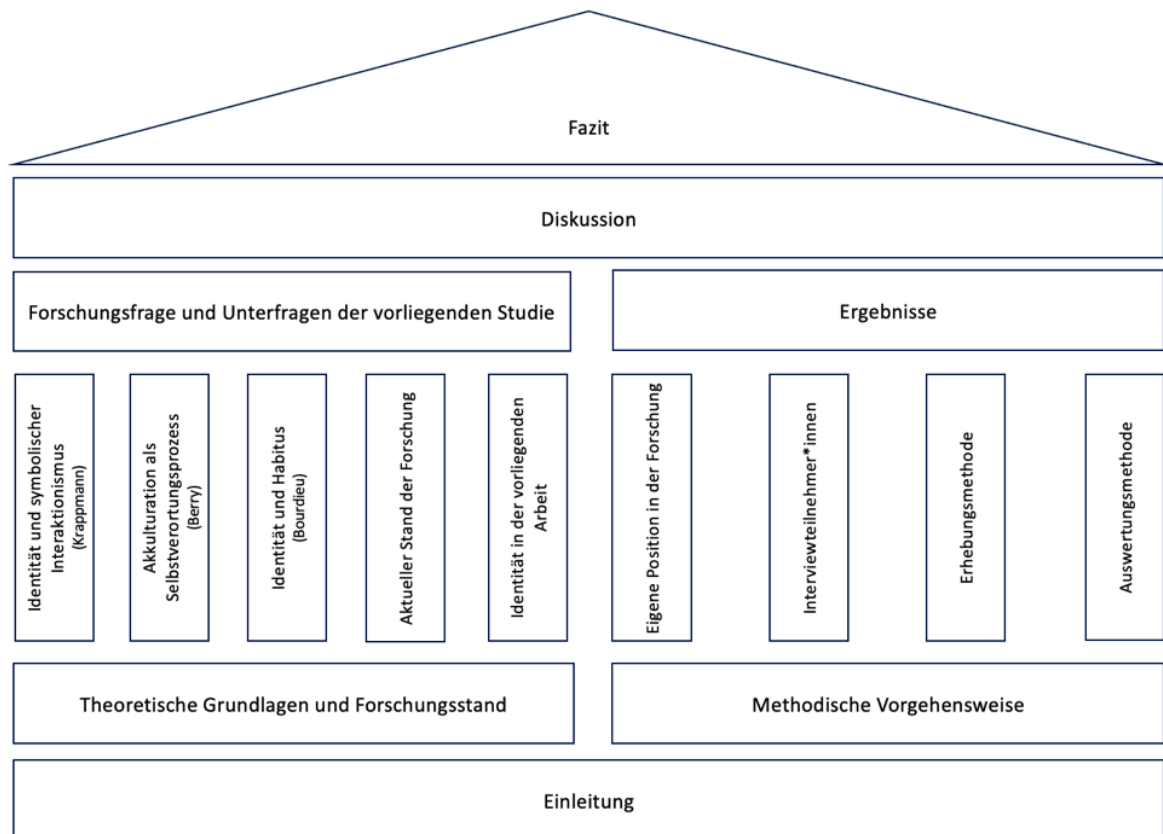


Abbildung 1: Inhaltlicher Aufbau der Masterarbeit

Quelle: Eigene Darstellung

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Identität und symbolischer Interaktionismus

In den folgenden Kapiteln werden die theoretischen Ansätze der Identitätsforschung umfassend behandelt. Zunächst wird die theoretische Entwicklung des Identitätsbegriffs skizziert und die Bedeutung der sozial-interaktionistischen Ansätze für die Überwindung aktueller Herausforderungen in der Identitätsentwicklung herausgearbeitet. Des Weiteren wird Identität im Kontext des symbolischen Interaktionismus erläutert und mithilfe des Identitätskonzepts von Krappmann vertieft.

2.1.1. Identität im Wandel der Moderne und Postmoderne

Die Analyse und Konzeptualisierung von Identität und Identitätskonstruktionen stellt ein Untersuchungsfeld dar, das sich in seinen Theorieansätzen und Zielformulierungen insbesondere seit Mitte des 20. Jahrhunderts kontinuierlich weiterentwickelte (Müller, 2011, S. 14). Als klassisches Modell der früheren Identitätsforschung gilt das psychoanalytische Stufenmodell von Erikson (2013), der in seinen Analysen von einem inneren Kern des Individuums ausgeht. Demnach durchläuft jedes Individuum acht aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen, in denen das Individuum mit spezifischen psychosozialen Herausforderungen konfrontiert wird. Um eine stabile Identitätsentwicklung zu gewährleisten, besteht die zentrale Aufgabe darin, die in der jeweiligen Lebensphase hervorgehende Krise erfolgreich zu bewältigen (Erikson, 2013). Hierbei wird die Frage der Identitätsfindung an die Adoleszenzphase gebunden, in der die Heranwachsenden im Stadium des Experimentierens, eine adäquate Übereinstimmung zwischen ihrer inneren Welt und der äußeren Welt erkunden sollen (Keupp, 2012, S. 102).

Durch die erfolgreiche Bewältigung der Krisen und der damit einhergehenden Kohärenz zwischen dem subjektiven *Innen* und dem kollektiven *Außen* bildet das Individuum in der Adoleszenz ein „innere[s] Kapital“ (Erikson, 2013, S. 107), das ihm eine stabile Ich-Identität und somit einen gesunden Lebensverlauf sichert (ebd.).

Auf Grundlage der Identitätstheorie von Erikson (2013) lässt sich feststellen, dass das psychoanalytisch-orientierte Stufenmodell demnach einen standardisierten Entwicklungsverlauf postuliert, der auf einer universal gültigen Abfolge von psychosozialen Herausforderungen basiert. Eriksons Identitätstheorie reflektierte die in jener Zeit bestehenden gesellschaftlichen Basisprämissen der Moderne, in der Politik, Wirtschaft und soziale Strukturen als ineinandergreifende Systeme eines innergesellschaftlichen Ordnungsprozesses betrachtet wurden. Diese Gesellschaftsstrukturen führten zu kollektiven Identitätskonstruktionen und Lebensverläufen, die die durch das Bedürfnis nach Individualisierung hervorgehenden Ambivalenzen auffingen und individuelle Identitätsformen durch die soziale Zuschreibung eindeutig definierter, kohärenter Rollen in gesellschaftlichen Bereichen wie Familie, Geschlecht und Arbeit begrenzten (Keupp et al., 1999, S. 40f.).

Dabei stellt sich die Frage, ob die Vorstellungen von Kohärenz, gesellschaftlicher Kontinuität und Einheitlichkeit noch der heutigen *postmodernen* Gesellschaft entsprechen:

Die Dynamiken der Postmoderne zeichnen sich durch gesellschaftliche Prinzipien wie Diversität und Individualisierung aus, die pluralistische Lebens- und Identitätsformen fördern, das Verhältnis zwischen Individuum und Kollektiv entgrenzen und folglich das Partikulare bzw. das Besondere im gesellschaftlichen Miteinander betonen (Rosenow, 1996, S. 754).

Das modern geprägte Gesellschaftsbild einer rationalisierten Überprüfbarkeit sozialer Abläufe sowie das moderne Selbstverständnis eines kategorialen Denksystems hinsichtlich Kultur, Wirtschaft und Lebenswelten werden von der Postmoderne dekonstruiert (Keupp et al., 1999, S. 44ff.). Dieser Umstand hat auch Auswirkungen auf die Identitätsbildung von Individuen:

„Das Subjekt, das vorher so erfahren wurde, als ob es eine einheitliche und stabile Identität hätte, ist nun im Begriff, fragmentiert zu werden [...] Dadurch entsteht das postmoderne Subjekt, das ohne eine gesicherte, wesentliche oder anhaltende Identität konzipiert ist“ (Hall, 1994, S. 182).

Demnach stellt die Verschiebung der modernen Grundkoordinaten Individuen vor zeitgenössische Herausforderungen, weshalb Eriksons Vorstellung eines inneren kohärenten Identitätskerns und eines damit verbundenen regelbehafteten Entwicklungsverlaufs in einer dezentralisierten Gesellschaft nicht mehr zeitgemäß erscheint.

Die Identität erweist sich in der Postmoderne als ein Krisensymptom, das die Notwendigkeit der Anerkennung und Akzeptanz von Differenz und Kontingenz deutlich macht (Zirfas, 2010, S. 12; Krappmann, 1997, S. 74).

Diese veränderten Gesellschaftsprämissen haben deshalb auch die disziplinären Ansätze der aktuellen Identitätsforschung erreicht: Die Identitätsbildung wird nicht mehr als ein regelgeleitetes Stufenmodell betrachtet, das mit der Entwicklung eines inneren kohärenten Kerns in der Adoleszenzphase abgeschlossen ist; Identität wird in den aktuellen Diskursen als ein dynamischer Prozess verstanden, der auf die Aushandlungsprozesse des Individuums mit seiner sozialen Umwelt über die gesamte Lebensspanne hinweg ausgerichtet ist (Kreher, 2016, S. 173).

Auch Weber (2015, S. 51) betont die Plastizität hinsichtlich der Identitätsentwicklung, da Individuen im Laufe ihres Lebens mit Veränderungen konfrontiert werden, die dazu führen, die eigene Identität kontinuierlich zu reflektieren und an die sich verändernde Sozialstruktur anzupassen.

Auf Grundlage des gesellschaftlichen Wandels besteht das Ziel der Identitätsentwicklung nicht mehr in der Herstellung und Sicherung von Kohärenz und Einheitlichkeit im Rahmen vorgegebener Identitätsformen; vielmehr wird das Individuum durch die Erweiterung von Möglichkeitsräumen dazu aufgefordert, als individuelle Architekt*innen die eigene Identität innerhalb einer sich stetig wandelnden Gesellschaft selbst zu gestalten (Keupp, 2012, S. 104f.). In der heutigen Gesellschaft ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität mit Fragen der Zugehörigkeit, gesellschaftlicher Teilhabe, Individualisierungspraktiken und sozialen Verortungsprozessen verbunden, die in pluralistischen und enttraditionalisierten Gesellschaften nicht abschließend beantwortet werden können. Die Suche nach der eigenen Identität ist insbesondere dort unübersichtlich, wo die Handlungsräume von konfligierenden Normen und Wertesystemen, von vielfältigen Zugehörigkeitsverhältnissen und von inkohärenten Interaktionsmustern geprägt sind (Zirfas, 2010, S. 10-15).

Daraus wird ersichtlich, dass sich Identität gegenwärtig in heterogenen und gegebenenfalls widersprüchlichen gesellschaftlichen Kontexten entwickelt, da Individuen sich nicht auf passive Weise in ein kollektives Ordnungsschema integrieren, sondern die vorgegebenen sozialen Systeme und Strukturen sowie die damit verbundenen Rollenanforderungen reflektieren.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, *wie* es Individuen gelingen kann, eine stimmige Identität in einer Gesellschaft zu entwickeln, die einerseits Pluralität und Diversität im gesellschaftlichen Miteinander fördert und andererseits die Individualität in diesen pluralistischen Möglichkeitsräumen fordert.

Welche identitätsfördernde Bewältigungsstrategien lassen sich aus den potenziell konfligierenden Aushandlungsprozessen des Individuums mit seiner sozialen Umwelt innerhalb dieser pluralistischen Möglichkeitsräumen ableiten?

Eine bedeutsame Perspektive zur Beantwortung dieser Fragen bieten die Identitätstheorien des symbolischen Interaktionismus, die die Identitätsbildung als einen offenen, dynamischen Prozess verstehen und die Interdependenz des Individuums mit der pluralistischen Gesellschaft bei der Analyse von Identitätskonstruktionen in den Fokus stellen (Krappmann, 1978, S. 20f.). Daher werden im nächsten Kapitel zunächst die zentralen Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus beschrieben, um ein grundlegendes Verständnis der theoretischen Grundlagen zu dem in dieser Arbeit verwendeten Identitätsbegriffs zu vermitteln.

2.1.2. Zentrale Grundprämisse des symbolischen Interaktionismus

Der symbolische Interaktionismus als sozialwissenschaftliche Identitätstheorie entwickelte sich als Reaktion auf die behavioristischen Strömungen der Psychologie und auf die zu dieser Zeit dominierenden einseitig-orientierten quantitativen Methoden innerhalb der empirischen Sozialwissenschaften (Schaupp, 2012, S. 71). Demnach wurde in der behavioristischen Psychologie das menschliche Verhalten als Resultat von Reiz-Reaktion Prinzipien betrachtet, während die quantitative Sozialforschung menschliches Handeln ausschließlich anhand von festgeschriebenen Faktoren wie soziale Rollen, Statusanforderungen und sozialen Normen erklärte.

Im Gegensatz zu diesen rationalen Auffassungen legt der symbolische Interaktionismus einen zentralen Wert auf die *Bedeutung*, die Dinge für Individuen haben, als elementaren Faktor zur Interpretation menschlichen Verhaltens (Blumer, 2004, S. 322f.). Das bedeutet, dass Menschen nicht auf eine funktionalistische Weise gemäß vorgegebenen Umweltreizen und sozial festgeschriebenen Strukturbedingungen handeln, sondern vielmehr diese aufgrund ihrer Bedeutungszuschreibung reflektieren und entsprechend reagieren.

Aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem symbolischen Interaktionismus wird ersichtlich, dass angesichts unterschiedlicher sozialphilosophischer Auffassungen keine eindeutige und einheitliche Formulierung der methodologischen Position besteht (Blumer, 2004, S. 321). Dennoch lassen sich trotz der vielfältigen Ausrichtungen drei Grundprämissen des symbolischen Interaktionismus nach Blumer (2004, S. 322-326) bestimmen:

1. Bedeutungszuschreibung:

Die *erste* Grundprämisse besagt, dass Menschen Dingen bzw. Symbolen eine Bedeutung zuschreiben und auf Basis dieser subjektiven Bedeutungszuschreibung handeln. Unter ‚Dingen‘ bzw. ‚Symbolen‘ versteht man alles, was Individuen aus ihrer Umwelt wahrnehmen; hierzu gehören physische Gegenstände, Mitmenschen, Handlungen, Institutionen, Sprache und Leitideale wie gewisse Normen und Werte. Folglich basiert das Verhalten der Individuen nicht auf einer unreflektierten Reaktion auf bestimmte Umweltbedingungen, sondern Handeln findet auf Basis des vom Individuum zugesprochenen Bedeutungsgehalts statt (Lindau, 2010, S. 65).

2. Soziale Interaktionen:

Aus der *zweiten* Prämisse des symbolischen Interaktionismus nach Blumer (2004, S. 322-325) geht hervor, dass die Bedeutung von Symbolen aus den Interaktionsprozessen mit anderen Individuen resultieren. Im Gegensatz zu den behavioristischen Theorien und quantitativen Ansätzen, die die Bedeutung von Dingen als gegeben annehmen, sind diese nach den Ansätzen des symbolischen Interaktionismus *soziale* Produkte, die aus dem Interaktionsprozess zwischen Menschen entstehen.

3. Interpretationsprozess:

Abschließend postuliert die *dritte* Prämisse, dass die Bedeutungen, die aus der Auseinandersetzung mit den Symbolen entstehen, durch die Handelnden im Rahmen eines Interpretationsprozesses modifiziert werden. Das bedeutet, dass die handelnde Person bei der Nutzung von symbolischen Bedeutungen in einen inneren Kommunikationsprozess mit sich selbst tritt. Sie reflektiert und interpretiert die Symbole sowie die daraus hervorgehenden gegenwärtigen Bedeutungen im Kontext vergangener Ereignisse und Erfahrungen, wobei diese Bedeutungen neu geordnet und individuell formuliert werden (Blumer, 2004, S. 322-325).

Bei der Erläuterung dieser drei Grundprämissen wird der Leitgedanke des symbolischen Interaktionismus ersichtlich: Individuen erschließen die Welt durch Dinge bzw. Symbole und leiten ihre Handlungen auf Grundlage der ihnen zugeschriebenen Bedeutungen ab. Diese Bedeutungen der Symbole sind nicht starr und vorab festgelegt, sondern vielmehr dynamisch und werden in einem Interaktionsprozess zwischen Individuen hervorgebracht.

Individuen agieren nicht als passive Empfänger*innen innerhalb eines universell-gültigen Symbolsystems; stattdessen interpretieren sie den Bedeutungsgehalt von Symbolen individuell und situationsspezifisch, um die Bedeutungen auf Grundlage der eigenen Bedürfnisse zu formen und gegebenenfalls vor dem Hintergrund der eigenen Biografie zu modifizieren. Aus diesem Grund ist die Auffassung von Vertreter*innen des symbolischen Interaktionismus, dass Menschen in einer symbolischen Umwelt agieren, in der die Interpretation von Symbolen nur in zwischenmenschlichen Beziehungen soziale Bedeutung erlangt (Krappmann, 1978, S. 20f.).

Nach der Einführung in die zentralen Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus wird im folgenden Kapitel dieses theoretisch-abstrakte Grundverständnis auf die praktisch-konkreten Prozesse der Identitätsbildung angewendet. Um *Identität* als handlungsorientierten Ansatz zur empirischen Untersuchung in der vorliegenden Arbeit darzustellen, wird das Identitätskonzept nach Krappmann (1978) herangezogen.

2.1.3. Identitätskonzept nach Krappmann

Ausgehend von den sozial-interaktionistischen Ansätzen von Mead (1973) formuliert Krappmann (1978) in seinem breit rezipierten Werk ‚Soziologische Dimensionen der Identität‘ die These, dass die Teilnahme an sozialen Interaktionssystemen und die Aufnahme von zwischenmenschlichen Beziehungen Individuen kontinuierlich dazu auffordert, ihr Verhalten an den Erwartungen und Reaktionen ihrer Mitmenschen auszurichten (Veith, 2010, S. 179f.). Krappmann (1978, S. 73) übernimmt - in Anlehnung an die *Meadsche* Unterscheidung zwischen dem Me und dem I - die Konzepte der *personalen* und *sozialen* Identität von Goffman, die gemeinsam die **Ich-Identität** konstituieren:

Die *personale* Identität beschreibt die im Laufe des Lebens erworbenen einzigartigen Eigenschaften eines Individuums. Gemäß den Grundprämissen des symbolischen Interaktionismus strebt das Individuum in unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und den damit einhergehenden variierenden sozialen Anforderungen danach, diesen Erwartungen gerecht zu werden und gleichzeitig seine Individualität im Interaktionsgeschehen kontinuierlich zu wahren, um handlungsfähig zu bleiben. Die Einzigartigkeit des Individuums lässt sich aus seiner Biografie ableiten, da das Individuum auf Grundlage eigener Entscheidungen und Verhaltensmuster eine Kohärenz in Bezug auf seine lebensgeschichtlichen Ereignisse entwickelt, die es von seinen Mitmenschen grundlegend unterscheidet (Krappmann, 1978, S. 76). Trotz des Strebens nach Individualisierung ist laut Krappmann (1978, S. 77) eine gewisse Anpassungsbereitschaft an die Anforderungen und Bedürfnisse der Interaktionspartner*innen erforderlich, weil eine Überbetonung der personalen Identität zu einer Einschränkung der Handlungsfähigkeit des Individuums in der jeweiligen Interaktionssituation führen und dadurch eine erfolgreiche Kommunikation innerhalb der sozialen Bezugsgruppe gefährden würde.

Daraus lässt sich ableiten, dass die personale Identität nicht unabhängig von der jeweiligen Sozialisation und der damit verbundenen Kultur interpretiert werden kann. Individuen handeln auf eine bestimmte Art und Weise, weil sie innerhalb eines sozialen Erwartungshorizonts agieren, der ihre Verhaltensweisen, Haltungen und letztlich ihre eigene Identität beeinflusst.

Im Gegensatz zur personalen Identität werden nach Krappmann (1978, S. 73) unter dem Konzept der *sozialen* Identität die von der Gesellschaft ausgehenden Erwartungen, Normen und Werte gegenüber dem Individuum verstanden. Die soziale Identität formt sich durch (Selbst-)Identifikation, die durch verschiedene Orientierungsmöglichkeiten wie Religion, Geschlechterrolle, Nationalität und Ethnizität geprägt ist (Esser & Friedrichs, 1990, S. 15). Hierbei handelt es sich - in Anlehnung an Mead - um Rollenerwartungen und Identitätsnormen, die aufgrund der Antizipation an unterschiedlichen sozialen Interaktionssystemen eines Individuums mehrdeutig und widersprüchlich sein können (Krappmann, 1978, S. 74).

Analog zur Überbetonung der personalen Identität würde eine einseitige Orientierung an sozialen Normen und Erwartungen die Handlungsfähigkeit des Individuums einschränken. Es würde unreflektiert den gesellschaftlichen Prinzipien folgen, was in einem fremdbestimmten Verhalten münden würde: „Man begegnet in ihm nur der Gruppe, nicht einem Individuum“ (ebd., S.75). Dies impliziert, dass eine starke Orientierung an der sozialen Identität dazu führen kann, dass die individuellen Bedürfnisse und Ziele vernachlässigt werden. Ein Beispiel hierfür wäre ein Individuum, das traditionelle Geschlechterrollen der Familie übernimmt, obwohl es eine egalitäre Haltung bevorzugt.

Um die Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Interaktionen gewährleisten zu können, ist es daher notwendig, einerseits die aus der Sozialisation hervorgehenden – teilweise widersprüchlichen - Normen, Werte und Erwartungen in das jeweilige Interaktionsgeschehen zu integrieren; andererseits ist die Aufgabe des Individuums, sich diesen sozialen Anforderungen nicht vollumfänglich zu unterwerfen, um seine Individualität in menschlichen Kommunikationsprozessen zu bewahren.

Die kontinuierliche Aufrechterhaltung eines Gleichgewichts zwischen der personalen und sozialen Identität bezeichnet Krappmann (1978, S. 208) als die Leistung der balancierenden *Ich-Identität*, die das Individuum eigenständig herzustellen hat. In dem Sinne ist die Ich-Identität kein statischer Besitz eines Menschen, sondern wird in den Aushandlungsprozessen zwischenmenschlicher Interaktionen immer wieder neu definiert.

Die in den Interaktionsprozessen teilnehmenden Akteur*innen sind angesichts dieser sozial-interaktionistischen Interpretationsforderung aufgefordert, die personale Selbstwahrnehmung und die soziale Fremdzuschreibung so auszubalancieren, dass eine für sie stimmige und gesellschaftlich akzeptierte Ich-Identität ausgebildet wird (Veith, 2010, S. 191). Krappmann (1978) erweitert den theoretischen Rahmen des Identitätsbegriffs von Mead (1973), indem er in seinem Konzept den Fokus auf die personale Identität legt. Dabei untersucht er, *wie* es Individuen trotz divergierender sozialer Erwartungen und Normen gelingt, eine balancierende Ich-Identität zu entwickeln (Haeberlin & Niklaus, 1978, S. 42f.). Krappmann (1978, S. 132f.) konzipiert hierfür vier identitätsfördernde Fähigkeiten, die jedes Individuum benötigt, um eine balancierende Ich-Identität in Interaktionsprozessen zu gewährleisten: *Rollendistanz*, *Empathie*, *Ambiguitätstoleranz* und *Identitätsdarstellung*.

Unter dem Begriff der *Rollendistanz* wird die Fähigkeit des Individuums verstanden, sich über die erwarteten Rollenanforderungen und sozialen Normen zu erheben, um die normierten Handlungsstrukturen zu überdenken, zu verändern und zu modifizieren. Zur Ausbildung dieser Fähigkeit ist es von elementarer Bedeutung, dass das Individuum in einem flexiblen Normensystem interagiert, das ihm erlaubt, soziale Normen und Werte zu reflektieren und unter Berücksichtigung seiner eigenen Biografie und seiner Teilnahme an anderen Interaktionssystemen zu interpretieren (Krappmann, 1978, S. 133- 142). In Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus internalisiert das Individuum die sozialen Erwartungen nicht auf eine passive Weise; vielmehr reagiert es durch die Fähigkeit der Rollendistanz auf die zugeschriebenen Rollen und sozialen Konformitätsansprüche und passt diese gegebenenfalls den individuellen Ansprüchen an.

Neben der Fähigkeit zur Rollendistanz ist für die Entwicklung einer balancierenden Ich-Identität die *Empathie* von Bedeutung. Empathie bezeichnet die Kompetenz, sich in einem Interaktionsprozess in die Perspektive der Interaktionspartner*innen hineinzusetzen, um deren Erwartungen, Bedürfnisse, Gedanken und Intentionen kontextuell zu berücksichtigen und nachvollziehen zu können. In Anlehnung an den Begriff der Rollenübernahme von Mead (1973) ist Empathie ein rein kognitiver Vorgang; jedoch zeigt laut Krappmann (1978, S. 143) die Alltagserfahrung, dass dieser kognitive Prozess durch affektiv-motivationale Faktoren beeinflusst wird.

Sympathie gegenüber Interaktionspartner*innen die Fähigkeit erleichtert demnach die Fähigkeit, sich empathisch zu verhalten und deren Reaktionen sowie Erwartungen besser erfassen zu können. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn türkischstämmige Kinder bestimmte Sichtweisen ihrer Familie nachvollziehen können. Dadurch sind sie in der Lage, gewisse Haltungen und Einstellungen ihrer Eltern in ihre Identitätsentwicklung zu integrieren und diese konstruktiv und mit einer gewissen Distanz entsprechend der personalen Identität zu verarbeiten.

Die bereits beschriebenen Fähigkeiten zur *Rollendistanz* und *Empathie* helfen dem Individuum dabei, die sozialen Anpassungsansprüche wahrzunehmen, nachzuvollziehen und diese kritisch und kontextuell zu reflektieren. Dieser Umstand stellt eine Belastung für das Individuum dar, da es mit Normen und Erwartungen konfrontiert wird, die möglicherweise im Widerspruch zu den eigenen stehen. Krappmann (1978, S. 150ff.) leitet aus diesen Differenzen den Begriff der *Ambiguitätstoleranz* ab, der die Fähigkeit beschreibt, Inkongruenzen und Widersprüchlichkeiten, die aus Interaktionen hervorgehen, zu dulden. Das Individuum ist sich somit bewusst, dass es in bestimmten Interaktionsprozessen aufgrund divergierender Anforderungen keine umfassende Befriedigung der eigenen Bedürfnisse erhoffen kann.

Individuen, die die Fähigkeiten zur Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz und Empathie verfügen, sind zwar in der Lage, eine balancierende Ich-Identität herzustellen; jedoch sind diese drei Grundqualifikationen nicht wirksam, wenn das Individuum seine Identität in einem Interaktionsprozess nicht darstellen kann: Auf Basis der internalisierten Erwartungen wird das Individuum aufgefordert, seine persönliche Ich-Identität in der Interaktion mit anderen zu präsentieren und gegebenenfalls zu behaupten (*Identitätsdarstellung*). Die Möglichkeit zur Artikulation der eigenen Identität setzt jedoch ein nachgiebiges Normensystem in der jeweiligen Sozialisation voraus, in dem Raum für Konfrontationen und Diskussionen gegeben ist (Krappmann, 1978, S. 168f.). In Bezug auf die praktische Umsetzung bedeutet dies, dass ein Individuum, welches die traditionellen Geschlechterrollen der eigenen Familie (soziale Identität) reflektiert und daraufhin entschieden hat, eine egalitäre Haltung einzunehmen, diese transformierte Haltung auch in der Interaktion mit den Eltern darstellt (*Identitätsdarstellung*). Dabei wird deutlich, dass die personale Identität nicht nur intern verarbeitet, sondern bewusst und aktiv in sozialen Interaktionen präsentiert wird, was möglicherweise zu Konflikten und Diskussionen führen kann.

Die Darstellung des Identitätskonzepts nach Krappmann, das auf den sozial-interaktionistischen Ansätzen nach Mead (1973) aufbaut, bietet eine umfassende Antwort auf die Frage, wie Individuen auf Grundlage von Aushandlungsprozessen zwischen sozialen Konformitätserwartungen und individuellen Ansprüchen mithilfe von identitätsfördernden Fähigkeiten ihre Identität bilden. Insbesondere in einer fortschrittlichen modernen Gesellschaft, in der Orientierungsmuster oft widersprüchlich und unklar sind, stehen Individuen vor der Herausforderung, ihren Platz in einer sich kontinuierlich wandelnden Gesellschaft zu finden (Krappmann, 1997, S. 81.).

Daraus resultiert, dass Identität in einer postmodernen Gesellschaft kein festes Konstrukt ist, sondern immer wieder aufs Neue in sozialen Interaktionsprozessen konstruiert wird (Abels & König, 2016, S. 138).

2.1.4. Bedeutung des Identitätskonzepts für die vorliegende Arbeit

Neben den beschriebenen elementaren Identitätsanforderungen und den damit verbundenen Individualisierungsbestrebungen im Kontext pluralistischer Identifikationsräume sehen sich Migrant*innen zusätzlich in einem kulturellen Spannungsfeld zwischen der Herkunftsfamilie und der Aufnahmegesellschaft: Einerseits stehen sie vor der Aufgabe, die Werte und Normen der Herkunftskultur zu bewahren und weiterzutragen, während sie andererseits aufgefordert sind, sich in die Kultur der Mehrheitsgesellschaft zu integrieren (Phinney & Rosenthal, 1992, S. 145; Weissmann & Thomas, 2018, S. 52). Die Interaktion in wechselnden und kulturell-widersprüchlichen Kontexten induzieren Unsicherheiten, die in einer inkonsistenten Selbstwahrnehmung von Migrant*innen mündet (Esser & Friedrichs, 1990, S. 102).

Im Rahmen des Identitätskonzepts von Krappmann sind Migrant*innen mit der Herausforderung konfrontiert, ihre soziale Identität unter Berücksichtigung von zwei divergierenden Kultursystemen im Einklang mit ihrer persönlichen Identität auszubalancieren. Daraus ergibt sich, dass insbesondere Migrant*innen der zweiten Generation auf die identitätsfördernden Fähigkeiten angewiesen sind, um eine balancierende Ich-Identität zu bilden, die sowohl die Werte und Normen der Herkunftskultur als auch der Mehrheitsgesellschaft berücksichtigt.

Der Mehrwert der Anwendung dieses Identitätskonzepts in der vorliegenden Arbeit liegt darin, die komplexen kulturellen Aushandlungsprozesse zwischen der personalen und sozialen Identität operationalisierend darzustellen und spezifische sowie individuelle Erklärungsansätze für den Umgang mit dieser kulturellen Diskrepanz innerhalb der Identitätsentwicklung auszuarbeiten.

2.2. Akkulturation als Selbstverortungsprozess

Für die bevorstehenden Forschungsbestrebungen ist neben der allgemeinen Auseinandersetzung mit der Identitätsbildung eine Konkretisierung durch die Integration kultureller Identitätstheorien aufgrund der zu interviewenden Zielgruppe von grundlegender Bedeutung. Hierbei ist die Analyse der Identitätsentwicklung im Kontext der Akkulturation zentral, da zahlreiche Studien belegen, dass das Akkulturationsverhalten von Migrant*innen sowohl die Identitätsentwicklung maßgeblich beeinflusst als auch wesentlich zum psychischen Wohlbefinden beiträgt (Weißmann, 2016, S. 50).

Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel auf die Akkulturationsforschung eingegangen, um die Identität im Rahmen der kulturellen Selbstverortungsprozesse in der vorliegenden Forschungsarbeit zu berücksichtigen.

2.2.1. Begriffsbestimmung: Akkulturation

Akkulturation bezeichnet im Allgemeinen einen dynamischen Prozess, bei dem Individuen und soziale Gruppen Elemente wie Werte, Normen, Identifikationen, Denkstile und Sprache einer fremden Kultur übernehmen und internalisieren. Der Begriff wurde von der britischen und nordamerikanischen Sozial- und Kulturanthropologie eingeführt, um die Auswirkungen des kulturellen Kontakts zwischen unterschiedlichen kulturellen Gesellschaften während der Kolonialisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu erforschen (Esser, 2018, S. 3).

Die Auseinandersetzung mit Akkulturationsprozessen stellt in der wissenschaftshistorischen Betrachtung - insbesondere in der Migrationsforschung - ein zentrales Untersuchungsfeld dar (Ruokonen-Engler, 2016, S. 244). Hierbei zeigt sich in den theoretischen Ansätzen eine Weiterentwicklung des Akkulturationsverständnisses:

Während in klassischen unidimensionalen Ansätzen der Verlust der Herkunftskultur und die Assimilation an die Mehrheitskultur als primäres Ziel betrachtet wurde, erweitern gegenwärtige bidimensionale Ansätze die dichotome Betrachtung von Kulturzugehörigkeit. Diese Ansätze heben sowohl die Bewahrung der Herkunftskultur als auch die Akzeptanz der Mehrheitskultur als gleichwertige Ziele im Akkulturationsprozess hervor (Gekeler, 2020, S. 497f.).

Bidimensionale Forschungsansätze betonen daher die Prämisse, dass der interkulturelle Austausch zwischen der Herkunftskultur und der Mehrheitsgesellschaft von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung einer stabilen Identität von migrantischen Minderheiten darstellt (Genkova, 2020, S. 42). Unter *Akkulturation* werden in diesem Zusammenhang nicht nur die dynamischen Aneignungsprozesse von Menschen mit Migrationshintergrund an die Mehrheitskultur verstanden, sondern es wird auch der Einfluss der Mehrheitsgesellschaft auf die Akkulturationsprozesse von Migrant*innen analysiert (Berry, 2001, S. 616ff.).

Um diesen multi-dimensionalen Ansatz zur Erforschung von Akkulturationsprozessen in der vorliegenden Masterarbeit zu operationalisieren, wird im Folgenden das Akkulturationsmodell nach Berry (1997) herangezogen.

2.2.2. Akkulturationsmodell nach Berry

Das Akkulturationsmodell nach Berry (1997) wird in der kulturvergleichenden Psychologie als Leittheorie verwendet, um die Dynamiken der Identitätsbildung im Hinblick auf kulturelle Verortungsprozesse von Individuen in (multi-)kulturellen Gesellschaften zu analysieren (Zick, 2010, S. 447; Maehler & Shajek, 2016, S. 140).

In Anlehnung an die bidimensionalen Forschungsansätze entwickelte Berry (1997, S. 9) ein Akkulturationsmodell, das entlang von zwei Dimensionen konzipiert wurde: Die erste Dimension betrifft die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur und befasst sich mit der Frage, inwieweit Migrant*innen die kulturellen Praktiken ihrer Herkunftsgesellschaft weiterführen, während sich die zweite Dimension auf das Bedürfnis nach Partizipation und Teilhabe an kulturellen Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft bezieht.

Aus der Kombination dieser beiden Dimensionen ergeben sich nach Berry (2001, S. 618f.) vier Akkulturationsstrategien:

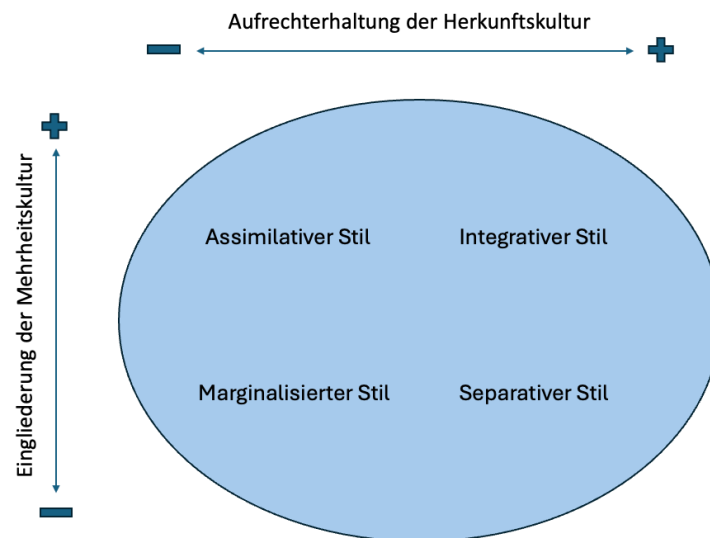


Abbildung 2 Akkulturationsmodell nach Berry (1997)
 Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Berry (1997)

Der **assimilative Stil** beschreibt Migrant*innen, die die Kultur ihrer Herkunftsfamilie aufgeben und stattdessen die Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft sowie die Übernahme deren kultureller Werte in den Vordergrund stellen. Die (unbewusste) Entscheidung zur Assimilation lässt sich auf die gesellschaftliche Stigmatisierung marginalisierter Individuen zurückführen, wie sie in dem Konzept der *sozialen Identität* von Tajfel (1982) näher dargelegt wird:

Tajfel (1982, S. 101ff.) weist darauf hin, dass marginalisierte Individuen bestrebt sind, eine von der Mehrheitsgesellschaft als positiv bewertete soziale Identität zu erlangen. Der Grund für dieses Bestreben liegt darin, dass Mitglieder marginalisierter Gruppen häufig eine untergeordnete Rolle in der Gesellschaft einnehmen, was infolgedessen ihren Selbstwert negativ beeinflusst. Daher neigen sie dazu, die eigene soziale Gruppe zu wechseln und hierbei danach zu streben, sich mit Individuen zu identifizieren, die einen höheren sozialen Status innerhalb der Mehrheitsgesellschaft innehaben. Durch den sozialen Wechsel der Mitgliedschaft möchten sie mit einer positiven sozialen Identität assoziiert werden.

Diese assimilative Akkulturationsorientierung kann jedoch insbesondere bei jungen Migrant*innen zu einer konfliktreichen Identitätsbildung führen (Gillespie, Winer, Issa & Ellis, 2023, S. 80ff.).

Phinney und Rosenthal (1992, S. 160ff.) heben in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer positiven Identifizierung mit der eigenen Herkunftskultur für die Entwicklung einer stabilen Identität und das damit einhergehende psychische Wohlbefinden hervor.

Im Gegensatz zum assimilativen Stil werden Migrant*innen, deren Lebensweise durch die einseitige Orientierung an den traditionellen Werten und Normen der Herkunftskultur geprägt ist, dem **separativen Stil** zugeordnet. Personen mit einem separativen Akkulturationsstil meiden den Kontakt und den interkulturellen Austausch mit den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft, was zu einer sozialen Segmentierung führt (Nauck, 2008, S. 110).

Hierbei spielen insbesondere Diskriminierungserfahrungen eine zentrale Rolle, da diese die Motivation und das Bedürfnis - *sich integrieren zu wollen* – erheblich beeinträchtigen:

Die durch die Mehrheitsgesellschaft induzierten Diskriminierungen führen dazu, dass insbesondere junge Migrant*innen sich weder integrieren noch assimilieren.

Stattdessen distanzieren sie sich zunehmend von der Mehrheitsgesellschaft und orientieren sich zunehmend in ihrer Identitätsentwicklung an den kulturellen Werten und Normen ihrer Herkunftskultur (Phinney, Berry, Sam & Vedder, 2022, S. 230). Auch der separative Akkulturationsstil ist laut Berry (2001, S. 627) mit psychischem Stress verbunden, da Individuen sich kontinuierlich in der Mehrheitsgesellschaft nicht zugehörig fühlen.

Beim **integrativen Stil** hingegen halten Migrant*innen die Kultur der Herkunftsfamilie aufrecht und streben gleichzeitig danach, ein integrativer Teil der Mehrheitsgesellschaft zu sein, indem sie deren Werte und Normen in ihre Identität integrieren. Laut Berry (2001, S. 627) weisen Migrant*innen mit einem integrativen Akkulturationsstil das höchste psychische Wohlbefinden auf, was sich infolgedessen auch positiv auf andere Lebensbereiche – wie Schulleistungen bei migrantischen Jugendlichen - auswirkt. Der Grund für die Akzeptanz beider Kulturen liegt in der Annahme, dass Migrant*innen zunächst mit dem Umgang ihrer eigenen Herkunftskultur selbstsicher sein müssen, bevor sie die Kultur der Mehrheitsgesellschaft in ihre Identitätsbildung integrieren (ebd., S. 623). Dies kann jedoch nur in inklusiven und multi-kulturellen Gesellschaften erfolgen, die einerseits geringe Diskriminierungsraten aufweisen und andererseits die kulturelle Vielfalt und die Diversität von Migrationsgesellschaften wertschätzen und fördern (Berry, 1997, S. 10f.).

Deshalb ist *Integration* nicht nur die Aufgabe eines Einzelnen, sondern vielmehr ein Gesellschaftsauftrag, bei dem gesellschaftliche Institutionen Integrationsräume schaffen und durch die Realisierung von Partizipationsstrukturen für Migrant*innen Chancengleichheit herstellen (Riecken, Genkova & Sanabria, 2020, S. 17f.).

Als vierten und letzten Akkulturationsstil führt Berry (1997) die **Marginalisierung** ein: Individuen, die weder an einer Aufrechterhaltung der Herkunftskultur interessiert sind noch eine (kulturelle) Partizipation mit der Aufnahmegesellschaft - unter anderem aufgrund von Diskriminierungserfahrungen - intendieren, werden als marginalisiert definiert (Berry, 1997, S. 9). Der marginalisierte Akkulturationsstil ist laut Berry mit den höchsten psychischen Herausforderungen für Migrant*innen verbunden (ebd., S. 24).

Auf Grundlage der beschriebenen Akkulturationsstile nach Berry (1997) werden die multiplen Möglichkeiten der kulturellen Selbstverortung von Migrant*innen ersichtlich. In Übereinstimmung mit den bidimensionalen Ansätzen verdeutlicht das Akkulturationsmodell, dass die Orientierung an der eigenen Herkunftskultur nicht gleichzeitig eine Distanzierung von der Mehrheitsgesellschaft impliziert; im integrativen Akkulturationsstil sind Migrant*innen vielmehr in der Lage, sowohl die Herkunftskultur als auch die Kultur der Mehrheitsgesellschaft zu integrieren. Demnach stimmt die bis in die Gegenwart andauernde Forderung der Mehrheitsgesellschaft nach einer monokulturellen Verortung migrantischer Identitäten nicht mit den Wahrnehmungen, dem Erleben und dem Verhalten von Migrant*innen überein; sie ist vielmehr Ausdruck des Bestrebens der Mehrheitsgesellschaft nach Assimilation von Menschen mit Migrationshintergrund (Weissman & Thomas, 2018, S. 54).

Da sich die vorliegende Masterarbeit mit der Identitätsentwicklung von Studierenden in Österreich befasst, wird im nächsten Kapitel zudem der Frage nachgegangen, wie sich die jeweiligen Akkulturationsprozesse auf die kulturelle Identitätsentwicklung von Migrant*innen auswirken.

2.2.3. (Kritische) Reflexion und Erweiterung des Akkulturationsmodells

Die erläuterten vier Akkulturationsstile nach Berry (1997) veranschaulichen nicht nur die kulturelle Selbstverortung von Migrant*innen, sondern verdeutlichen auch den Zusammenhang zwischen (kultureller) Identität und dem jeweiligen Akkulturationsstil (Phinney et al., 2022, S. 214f.; Berry, 2001, S. 620).

Analog zur Akkulturation ist die kulturelle Identitätsentwicklung ein interner Verortungsprozess, dessen Bedeutung für Individuen erst in einer heterogenen kulturellen Umgebung relevant wird (Weissmann & Thomas, 2018, S. 52).

Die kulturelle Identität von Menschen mit Migrationshintergrund setzt sich sowohl aus der ethnischen Identität (Aufrechterhaltung der Herkunftskultur) als auch aus der nationalen Identität (Eingliederung in die Mehrheitskultur) zusammen (ebd., S. 620). Hierbei ist anzumerken, dass – in Übereinstimmung mit dem Akkulturationsverständnis nach Berry (1997) - die ethnische und die nationale Identität unabhängig voneinander bestehen können, was bedeutet, dass eine Orientierung an der ethnischen Identität nicht automatisch eine Distanzierung von der nationalen Identität nach sich zieht. So kann die ethnische Identität einer Person innerhalb einer größeren nationalen Identität enthalten sein kann (Beispiel: türkischer Deutsche) (Berry, 2001, S. 620f.).

In Bezug auf diese beiden Identitätsformen lassen sich kulturelle Identität und Akkulturation folgendermaßen kontextualisieren: Bei einem integrativen Akkulturationsstil identifiziert sich ein Individuum mit der ethnischen Identität und mit der nationalen Identität, während bei einem marginalisierten Stil beide Identitätsformen abgelehnt werden. Individuen, die sich stärker an eine der beiden Identitätsformen orientieren, tendieren entweder zu einem assimilativen oder zu einem separativen Stil (Phinney et al., 2022, S. 214f.; Berry, 2001, S. 621).

Obwohl Berrys Modell einen wesentlichen Beitrag zur Operationalisierung für die empirische Forschung leistet, zeigen sich auch kritische Aspekte in den beschriebenen Akkulturationsstilen, die bei der Anwendung auf die vorliegende Masterarbeit berücksichtigt werden: Die Akkulturationsstile von Berry (1997) neigen dazu, die Komplexität und die Vielfalt der Akkulturationsprozesse vereinfacht darzustellen, indem sie Kultur in statische Kategorien unterteilen.

Dabei werden die dynamischen Wechselwirkungen zwischen den subjektiven Akkulturationserfahrungen sowie die Nuancen im Grad der Akkulturation unzureichend berücksichtigt (Bertz, 2012, S. 24f.).

Ausgehend von dieser Kritik wird daher in der vorliegenden Masterarbeit der integrative Akkulturationsstil nach Berry (1997) um die Theorie der transnationalen Identität ergänzt:

Der transnationale Ansatz eröffnet ein erweitertes Verständnis der Kultur als *dynamischen Prozess*: Dabei entstehen durch die kulturellen Aushandlungsprozesse kulturelle Überlappungen, wodurch von Migrant*innen neue transnational-hybride Kulturräume geschaffen werden, die über die nationalstaatlich-kulturellen Grenzen hinausreichen (Amelina, 2010, S. 276f.).

Das bedeutet, dass im Rahmen der transnationalen Identitätsbildung die Praktiken, Denkweisen und Handlungsmuster nicht mehr eindeutig einer bestimmten Nation zugeschrieben und somit kulturell voneinander abgegrenzt werden können. Dadurch bilden sich neue transkulturelle Formen in der Identitätsbildung von Migrant*innen.

In Anlehnung an den transnationalen Ansatz argumentiert Stuart Hall (1994), dass Migrant*innen komplexe, kulturelle Verbindungen in ihre Identitätsentwicklung integrieren, sodass sie „zu ein und derselben Zeit mehreren ‚Heimaten‘ und nicht nur einer besonderen ‚Heimat‘ angehören“ (Hall, 1994, S. 218). Dies unterstreicht, dass kulturelle Aushandlungsprozesse von Migrant*innen kein Entweder-Oder, sondern ein Sowohl-Als-Auch darstellen, bei dem durch die kulturelle Vermischung neue Formen der Identität gebildet werden können, die über die ethnische und nationale Identität hinausgehen.

Unter Berücksichtigung dieser kritischen Reflexion des Akkulturationsmodells von Berry (1997) werden die Akkulturationsstile in dieser Arbeit herangezogen, da durch die Anwendung des Akkulturationsmodells eine tiefergehende Analyse für die kulturellen identitätsbezogenen Aushandlungsprozesse zwischen dem Herkunftsmilieu und der Mehrheitsgesellschaft gewährleistet werden kann: Denn trotz des transnationalen Ansatzes in der Identitätsentwicklung von Migrant*innen zeigen einige Studien, dass türkischstämmige Migrant*innen in einer Umgebung zweier Kulturen aufwachsen (Yagidi, 2020; Tepecik, 2011). Das Akkulturationsmodell von Berry (1997) hilft hierbei, die dualen Einflussfaktoren des Herkunftsmilieus und der Mehrheitsgesellschaft zu untersuchen.

Dies ermöglicht ein umfassendes Verständnis für die Prozesse der kulturellen Identitätsentwicklung im Kontext dieser dualen Einflüsse zu erlangen; durch die Integration des transnationalen Ansatzes wird die Perspektive auf die transnational-hybride Identitätskonstruktionen im Rahmen dieser Arbeit erweitert.

Zur besseren Übersicht wird die in dieser Arbeit erweiterte Kontextualisierung zwischen Identität und Akkulturation mittels eines Koordinatensystems veranschaulicht. Die *x-Achse* repräsentiert die ethnische Identität, während die *y-Achse* die nationale Identität abbildet. Je nach Stärke der Identifikation mit den jeweiligen Identitäten können Migrant*innen im Rahmen dieser Studie in einen der Quadranten und den damit verbundenen Akkulturationsstil eingeordnet werden:

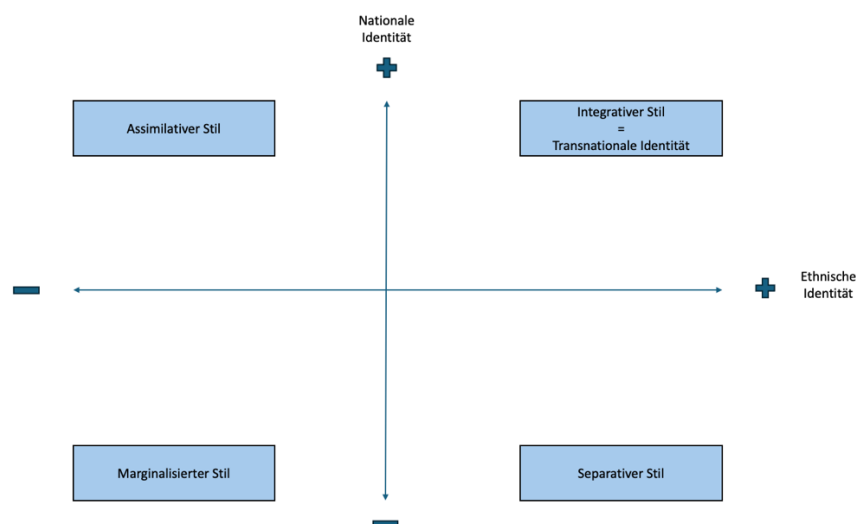


Abbildung 3: Modell zur Kontextualisierung zwischen Identität und Akkulturation
Quelle: Eigene Darstellung

Die (kulturelle) Identitätsentwicklung der Migrant*innen findet - wie bereits beschrieben - in unterschiedlichen sozialen Interaktionssystemen statt, in denen sie mit divergierenden Erwartungen und Normen konfrontiert werden. Um die spezifischen kulturellen Anforderungen zu analysieren und den Einfluss dieser Sozialisationskontexte im Rahmen von Bildungsaufstiegsprozessen auf die Identitätsbildung zu untersuchen, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Habitustheorie von Bourdieu herangezogen.

2.3. Identität und Habitus

Im folgenden Kapitel wird die Habitus Theorie von Bourdieu umfassend erläutert, um grundlegende Erklärungsansätze für die Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich darzustellen. Des Weiteren wird die Bedeutung des Habitus für die Untersuchung von transformierenden Prozessen im Rahmen der Identitätsentwicklung aufgezeigt, die mit dem Bildungsaufstieg einhergehen.

2.3.1. Habitus Theorie nach Bourdieu

Die Habitus Theorie von Bourdieu (1991) bietet eine kritische, wissenschaftstheoretische Analyse von gesellschaftlichen Dynamiken und sozialen Strukturen, mit dem Ziel, die ungleiche Verteilung von Ressourcen und die daraus resultierenden asymmetrischen Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft aufzuzeigen. Als zentrales Hilfsmittel zur theoretischen Auseinandersetzung mit solchen (sozialen) Ungleichheiten führt Bourdieu (2012) den Begriff des Kapitals ein.

Indem Bourdieu (2012) den ökonomischen Terminus des Kapitalbegriffs, der in seiner traditionellen Bedeutung die Gesamtheit aller finanziellen und materiellen Ressourcen eines Unternehmens umfasst, auf alle soziale und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse erweitert, schafft er eine umfassende Perspektive auf die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten (Koller, 2010. S. 139). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen weist Bourdieu darauf hin, dass Individuen aus verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedliche Verteilungen von Kapital aufweisen. Dies hat zur Folge, dass das gesellschaftliche Zusammenleben und die Reproduktion von sozialen Lebenslagen nicht zufällig - wie in einem Glücksspiel - erfolgt, sondern vielmehr von einer systematischen Regelmäßigkeit bestimmt ist:

„Auf das Kapital ist es zurückzuführen, daß die Wechselspiele des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere des Wirtschaftslebens, nicht wie einfache Glücksspiele verlaufen, in denen jederzeit eine Überraschung möglich ist: [...] Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt [...] durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird“ (Bourdieu, 2012, S. 229f.).

Die ungleiche Kapitalverteilung führt laut Bourdieu zu einer reproduzierenden Klassenordnung innerhalb einer Gesellschaft, in der bestimmte soziale Gruppen je nach akkumulierter Anhäufung des Kapitalvolumens bestimmte Machtverhältnisse im gesellschaftlichen Raum innehaben (Bourdieu, 1993, S. 253-258).

Um die Mechanismen und Ursachen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten auf Grundlage des Kapitals näher zu erläutern, differenziert Bourdieu (2012, S. 229-238) den Kapitalbegriff in drei verschiedenen Erscheinungsformen: Das *ökonomische*, *kulturelle* und *soziale* Kapital.

Das *ökonomische* Kapital lässt sich nach Bourdieu direkt in Geld umwandeln und „eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (Bourdieu, 2012, S. 231). Unter dem *kulturellen* Kapital werden im Allgemeinen habituell verfestigte Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten und Dispositionen von Individuen verstanden, die durch die familiäre Sozialisation vermittelt werden oder das Individuum selbst im Rahmen von Bildungsprozessen erwirbt (ebd., S. 231ff.).

Hierbei ist zu erwähnen, dass der Erwerb des bildungsbezogenen Kulturkapitals Zeit in Anspruch nimmt, sodass insbesondere Familien mit geringen ökonomischen und kulturellen Ressourcen vor der Herausforderung stehen, ihren Kindern eine umfassende Bildung zur sozialen Aufstiegsmobilität zu gewährleisten (Bourdieu, 2012, S. 234; Furstenberg, 2008, S. 6). Bernstein (2003) erweitert das kulturelle Kapital von Bourdieu um die sprachliche Dimension und erläutert mit seinem linguistischen kulturellen Kapital, dass Sprache neben der kommunikativen Funktion auch Rückschlüsse auf die soziale Klassenzugehörigkeit ermöglicht. Der Sprachstil fungiert demnach als Distinktionsmechanismus, indem bestimmte Sprechweisen von der dominierten Gesellschaft als wertvoller gegenüber anderen erachtet werden und somit die Reproduktion von Klassenverhältnissen befördert. Auch das Schul- und Bildungssystem orientiert sich am kulturellen Kapital der dominanten Klassen, wohingegen die Einstellungen, Fähigkeiten und Sprechweisen von Individuen aus marginalisierten Gruppen unterminiert werden (MacLeod, 2009, S. 14).

Während das kulturelle Kapital primär in der symbolischen Dimension zu verorten ist und seine Wirkmacht sich erst durch gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung entfaltet, wirkt die Macht des *sozialen* Kapitals (dritte Kapitalform) unmittelbar und auf manifeste Weise (Imbusch, 2016, S. 203):

Nach Bourdieu (2012, S. 238) umfasst das soziale Kapital nämlich sämtliche gegenwärtige sowie potenzielle Ressourcen, die sich aus langfristigen institutionalisierten Netzwerken ergeben und die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer spezifischen sozialen Gruppe durch die gegenseitige Anerkennung bestimmen. Mit Bezug auf das soziale Kapital betont Bourdieu (2012), dass - trotz der gleichwertigen Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital - Individuen ungleiche Erfolge erzielen können, da sie zu bestimmten sozialen Netzwerken gehören und aus ihrer Mitgliedschaft profitieren.

Ausgehend von dem Gesamtvolumen und der Distribution der verfügbaren Kapitalsorten lassen sich Individuen bzw. soziale Gruppen in einem sozialen hierarchisch-angeordneten Raum positionieren, die zum einen Auskünfte über deren gesellschaftlichen Erfolg geben und zum anderen den Lebensstil von Individuen maßgeblich beeinflussen (Bourdieu, 1991, S. 210-219).

Um die dynamische Wechselwirkung zwischen den objektiv gesellschaftlichen Strukturen und der subjektiven Praxis zu analysieren und in diesem Zusammenhang der Frage nach den Gründen zur Reproduktion von sozialen Ungleichheiten nachzugehen, führt Bourdieu den sozialisationstheoretischen Begriff des *Habitus* ein.

Nach Bourdieu (1993, S. 98-103) fungiert der Habitus als Ordnungsgrundlage für klassentypische Handlungsweisen, Wahrnehmungen und Gedanken, die entsprechend der spezifischen Konfiguration der vorhandenen Kapitalsorten und der damit verbundenen sozialen Position eines Individuums variieren. Dabei werden die aus dem Habitus hervorgehenden spezifischen Lebensstile nicht bewusst in Form von Einhaltung von expliziten Regeln und Normen angeeignet; sie werden durch die regelmäßige Alltagspraxis im sozialen Raum inkorporiert und infolgedessen als natürlich wahrgenommen. Bourdieu (1993) betont, dass der Habitus nicht *determinierend* im Sinne der erwarteten Denk- und Handlungsweisen auf Individuen innerhalb einer sozialen Gruppe wirkt, sondern als *limitierend* zu betrachten ist. Das bedeutet, dass aus der Analyse des Habitus' eines Individuums nicht *a priori* auf das dessen Verhalten geschlossen werden kann; stattdessen zeigt der Habitus als System von dauerhaft verinnerlichten Dispositionen die Grenzen und Einschränkungen auf, die sich aus der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Klassen-Habitus resultieren (ebd., S. 100ff.).

Nun stellt sich die Frage, inwiefern Bourdieu (1991) den aus der Distribution der Kapitalformen hervorgehenden Habitus zur Begründung für die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten heranzieht. Ein Grund für das Fortbestehen der Klassenunterschiede lässt sich mit einem Zitat von Bourdieu (1991) aus seinem Werk *Die feinen Unterschiede* erläutern:

„Die Anpassung an eine Stellung, in der man unterdrückt ist, impliziert ein Akzeptieren dieser Unterdrückung“ (Bourdieu, 1991, S. 601).

Laut Bourdieu (1991) passen sich Individuen aus marginalisierten Klassen (aus der Notwendigkeit) heraus ihren Lebensgewohnheiten, Verhaltensweisen, Einstellungen und Bedürfnissen den vorherrschenden objektiven Strukturen an. Ihr Habitus vermittelt ihnen ein Gefühl von Sicherheit und Kompetenz, da sie innerhalb ihrer Sozialisation wissen, wie sie adäquat zu handeln haben. Daher geht das Verlassen des eigenen sozialen Raums und die Orientierung an einem neuen Habitus mit dem Risiko einher, die habituelle Sicherheit zu verlieren (Abels & König, 2010, S. 212f.). Aus dieser Dynamik lässt sich ableiten, dass Individuen aus marginalisierten Klassen aus Furcht, die habituelle Sicherheit zu verlieren, nur zögerlich die intrinsische Motivation aufbringen, ihre soziale Klassenzugehörigkeit zu modifizieren – selbst, wenn damit potenzielle Vorteile durch eine veränderte soziale Position Vorteile verbunden wären.

Hierbei lässt sich jedoch auch eine Kritik an diese *bourdieusche* Sichtweise formulieren: Durch die zunehmende Fokussierung auf die limitierende Funktion der objektiven Strukturen vernachlässigt Bourdieu den Raum für die individuelle Handlungsfähigkeit und Widerständigkeit der Individuen aus marginalisierten Klassen (Sullivan, 2002, S. 163). Vor diesem Hintergrund wird das Potenzial subjektiver Veränderungen, die ein Individuum im Laufe seiner Zeit erfahren kann, nicht ausreichend berücksichtigt, da Bourdieu die aus den objektiven Strukturen hervorgehenden Determinanten überschätzt. Die Annahme Bourdieus zur unbewussten Aneignung von habituellen Denk- und Handlungsweisen ist daher umstritten, weil die kritische Reflexionsfähigkeit von Individuen aus marginalisierten Klassen hinsichtlich ihrer eigenen sozialen Position vernachlässigt wird.

In diesem Zusammenhang betont Sullivan (2002, S. 151f.), dass nicht objektive Strukturen und der Habitus die Erwartungen von Individuen unbewusst formen, sondern dass Menschen vielmehr durch ihre Fähigkeit zur kritischen Reflexion bewusst Erwartungen entwickeln und Entscheidungen treffen. Diese Annahme ist auch für die vorliegende Masterarbeit relevant, da türkischstämmige Studierende trotz der typischen Merkmale der Arbeiterklasse und der habituellen Bildungsferne bewusst die Grenzen ihres sozialen Habitus durch die Teilnahme an einer höheren Bildungsinstitution überschreiten.

2.3.2. Habitus zur Analyse von Transformationsprozessen in Identität und Bildung

Trotz des kritischen Diskurses über den Habitus bietet die Sozialisationstheorie von Bourdieu (1991) einen grundlegenden Erklärungsansatz für die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten im Bildungsbereich. Sowohl das Schul- als auch das Hochschulsystem spiegeln - im Sinne eines schulischen bzw. universitären Habitus - die Werte und Praktiken von ‚höheren‘ bzw. ‚dominanten‘ Klassen wider, wodurch das kulturelle Kapital der nicht-dominanten Klassen unterminiert wird (MacLeod, 2009, S. 14; Sullivan, 2002, S. 147f.). Diese Erkenntnis ist für die vorliegende Masterarbeit von zentraler Bedeutung, da insbesondere türkischstämmige Studierende aufgrund von strukturellen sowie herkunftsbedingten Benachteiligungen im Bildungssystem mit doppelten Transformationsanforderungen konfrontiert sind: Aufgrund ihres Arbeiterklassenmilieus und der habituellen Bildungsferne sind die türkischstämmigen Studierenden in einer marginalisierten Position, wodurch sie den erworbenen Habitus ihrer Herkunftsfamilie mit den Denk- und Handlungsweisen, die mit höherer Bildung einhergehen, in Einklang bringen müssen (Pott, 2009; El-Mafaalani, 2012, S. 62ff.); gleichzeitig befinden sie sich im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung in einem kulturellen – teilweise konfligierenden - Aushandlungsprozess zwischen dem Herkunftsmilieu und der ‚österreichischen‘ Mehrheitsgesellschaft (Yagidi, 2020, S. 64f.).

In diesem Zusammenhang bietet die Habitus-Theorie von Bourdieu eine theoretische Grundlage, um die aus dem Herkunftsmilieu hervorgehenden Identitäten zu beschreiben und deren Wirkmechanismen auf die Individuen im Kontext gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnissen zu analysieren (Schäfer, 2015, S. 80).

Darüber hinaus kann mit der Bezugnahme auf die Habitus­theorie eine rekonstruktive Analyse der habituellen und identitätsbezogenen Transformationsprozesse durchgeführt werden, die mit dem Bildungsaufstieg verbunden sind. Hieraus lassen sich Implikationen für die dynamischen Identitätsprozesse ableiten, bei denen Selbst- und Weltverhältnisse sowie die neu erworbenen Denk- und Handlungsmuster der türkischstämmigen Studierenden (durch ihre Teilnahme an höheren Bildungsinstitutionen) kontinuierlich angepasst werden (El-Mafaalani, 2012, S. 313). Vor diesem Hintergrund ist die Hochschule ein soziales Feld, in dem Biografien und Identitäten konstruiert, modifiziert und ausgehandelt werden.

Zur Gewährleistung einer transparenten und nachvollziehbaren Analyse der Identitätskonstruktion von türkischstämmigen Studierenden in Österreich wird im Folgenden eine Definition des Begriffs *Identität* für die vorliegende Forschung vorgenommen.

2.4. Zwischenfazit: Identität in der vorliegenden Arbeit

Auf Basis der bisher dargestellten Ansätze können grundlegende theoretische Rahmenbedingungen für das Verständnis von Identität für die vorliegende Masterarbeit formuliert werden, die es ermöglichen, die dynamischen Prozesse der Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Studierenden in Österreich empirisch zu erfassen:

Unter den veränderten Bedingungen der Spätmoderne wird Identität als ein vielschichtiges, dynamisches und integratives Konstrukt begriffen, das – insbesondere in Migrationsprozessen - in sozialen und teilweise widersprüchlichen Lebenswelten sowie durch unterschiedliche Rollenzuschreibungen entwickelt wird.

Ausgehend vom symbolischen Interaktionismus und dem darauf aufbauenden Identitätskonzept von Krappmann wird die **Identitätsentwicklung** als ein kontinuierlicher Aushandlungsprozess des Individuums mit seiner sozialen Umwelt verstanden. Hierbei besteht die zentrale Aufgabe des Individuums darin, den gesellschaftlichen Erwartungen, Werten und Normen gerecht zu werden (soziale Identität), während gleichzeitig die Individualität (personale Identität) erhalten bleibt. Zusätzlich stehen die Migrant*innen vor der Herausforderung, eine positive ethnische Identität zu bilden, um Identitätskonflikte zu vermeiden. Dies führt zu einer stabilen balancierenden Ich-Identität.

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit und der multidimensionalen theoretischen Ausrichtung liegt der Schwerpunkt dieser Forschung auf der Analyse der Ambiguitätstoleranz. Diese Fähigkeit wird insbesondere in kulturell widersprüchlichen Sozialisationskontexten als eine entscheidende Kompetenz betrachtet, um die Identität angesichts divergierender Anforderungen und Erwartungen in unterschiedlichen Interaktionssystemen zu navigieren (siehe Kapitel 2.1.4.).

Darüber hinaus wird die Sozialisationstheorie von Bourdieu (1991) im Rahmen dieser Forschung als komplementärer Ansatz verwendet und mit dem Identitätskonzept von Krappmann in Verbindung gebracht, um ein umfassendes Verständnis von Identitätsbildungsprozessen zu gewährleisten: Die Habitus Theorie von Bourdieu beschreibt die aus dem Habitus resultierenden unbewussten Einflussfaktoren und Wirkmechanismen auf die Identitätsbildung (Denk- und Handlungsmuster) von Individuen und stellt somit einen handlungstheoretischen Rahmen dar.

Die Identitätsentwicklung nach Krappmann vollzieht sich hierbei innerhalb dieses handlungstheoretischen Rahmens, wobei die sozialen Erwartungen und Identitätsnormen – im Gegensatz zur Habitus Theorie von Bourdieu – vom Individuum (kritisch) reflektiert und gegebenenfalls angepasst werden, um entsprechend den eigenen Bedürfnissen (personaler Identität) in verschiedenen sozialen Interaktionssystemen handlungsfähig zu bleiben

Im Gegensatz hierzu kann mit der Anwendung der Habitus Theorie eine rekonstruktive analytische Betrachtung der identitätsbezogenen sowie habituellen Transformationsprozesse im Kontext des Bildungsaufstiegs durchgeführt werden.

Da sich die vorliegende Arbeit mit der Identitätskonstruktion im Rahmen von Akkulturationsprozessen befasst, wird die Analyse durch die Untersuchung der kulturellen Selbstverortung der türkischstämmigen Interviewteilnehmer*innen unter der Berücksichtigung des Akkulturationsmodells von Berry (1997) erweitert.

Besondere Betrachtung findet hierbei die transnationale Identität als eine modifizierte Form des integrativen Akkulturationsstils, um die transkulturell-hybriden Räume in der Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Studierenden zu berücksichtigen.

2.5. Aktueller Stand der Forschung

Das Interesse an einer umfassenden Analyse von migrantischer Identität resultiert aus der Komplexität und Vielschichtigkeit der Sozialisationsbedingungen, in denen sich Migrant*innen befinden. Im Hinblick auf das in dieser Arbeit fokussierte Themenfeld der Identitätsentwicklung im Zusammenhang mit Akkulturation und Bildung wird deutlich, dass der Migrationsdiskurs häufig defizitorientiert ist und von einem Antagonismus zwischen dem migrantischen Herkunftsmilieu und dem Bildungserfolg ausgeht (Yagidi, 2020, S. 67; Tepecik, 2011, S. 13).

Zur Gewährleistung eines umfassenden Einblicks in die bisherige Migrationsforschung wird im folgenden Kapitel ein differenzierter Forschungsstand zu den multidimensionalen Untersuchungsbereichen dieser Arbeit angestrebt.

Dabei werden zunächst Studien zur Identitätsentwicklung im Kontext von türkischstämmigen Migrant*innen unter Einbeziehung des Akkulturationsmodells von Berry (1997) herangezogen, um die aus diesen Studien gewonnenen Erkenntnisse mit den Ergebnissen der vorliegenden Forschung zu vergleichen und interpretativ darzustellen. Anschließend werden die zentralen Studien zur Habitus (-transformation) im Rahmen von Bildungsaufstiegsprozessen vorgestellt und deren Implikationen auf die Identitätsentwicklung näher erläutert.

2.5.1. Identität und Akkulturation

Im Rahmen des International Comparative Study of Ethnocultural Youth (ICSEY) Projekts untersuchen Phinney et al. (2022) die Akkulturationsprozesse und deren Auswirkungen auf die psychologische und soziokulturelle Anpassung von 5000 jugendlichen Migrant*innen im Alter von 13-18 Jahren aus 13 verschiedenen Aufnahmeländern. Hierbei richtet sich die zentrale Fragestellung der Studie darauf, wie jugendliche Migrant*innen die kulturellen Aushandlungsprozesse zwischen ihrer Herkunftskultur und der Kultur des Aufnahmelandes in ihre kulturelle Identitätsentwicklung integrieren.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Mehrheit der migrantischen Jugendlichen einen integrativen Akkulturationsstil verfolgt, bei dem sie sich sowohl an ihrer Herkunftskultur (ethnische Identität) als auch an der Mehrheitskultur (nationale Identität) orientieren.

Dabei geben sie an, sich in der nationalen Sprache besser verständigen können und diese häufiger als die ethnische Sprache verwenden, während sie ihren Lebensstil sowohl an der ethnisch-kulturellen Gesellschaft als auch an der nationalen Mehrheitsgesellschaft gestalten. Des Weiteren belegen die Studienergebnisse von Phinney et al. (2022, S. 222ff.), dass Diskriminierungserfahrungen eine bedeutende Rolle bei der Wahl des Akkulturationsstils einnehmen: Demnach tendieren jugendliche Migrant*innen bei sozialer Ausgrenzung durch die Mehrheitsgesellschaft dazu, einen separativen Akkulturationsstil zu entwickeln und sich infolgedessen zunehmend an der Herkunftsgesellschaft zu orientieren, die ihnen Akzeptanz und Unterstützung bietet. Dieses Phänomen wird insbesondere durch den Vergleich der Analysen zwischen Ländern Norwegen und Finnland deutlich. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass türkischstämmige Jugendliche in Norwegen stärker an ihrer ethnischen Community festhalten (separativer Stil) als ihre türkischstämmigen Altersgenossen in Finnland. Diese Unterschiede stehen in Korrelation mit höheren Diskriminierungsraten, die türkischstämmige Migrant*innen in Norwegen im Vergleich zu Finnland erfahren.

Phinney et al. (2022, S. 226f.) betonen in diesem Zusammenhang, dass die erfahrenen Diskriminierungen sowohl den Akkulturationsstil als auch das psychische Wohlergehen signifikant beeinflussen: Jugendliche, die einen integrativen Akkulturationsstil aufweisen, zeigen im Gegensatz zu jenen, die entweder ihre ethnische Identität (Separation) oder nationale Identität (Assimilation) hervorheben, höhere Werte im psychischen Wohlbefinden.

In Anlehnung an die Forschungsthematik von Phinney et al. (2022) zielt die Studie von Koydemir (2013) darauf ab, die kulturelle Identifikation (türkische und deutsche Identität) sowie das damit zusammenhängende Akkulturationsverhalten zu untersuchen und die Auswirkungen kultureller Selbstverortungsprozesse auf die kognitiven (Sprache, Bildung) und affektiven Aspekte (Psyche) des subjektiven Wohlbefindens zu analysieren. In ihrer quantitativen Studie befragte sie 230 türkischstämmige junge Erwachsene muslimischer Religionszugehörigkeit im Alter von 17 bis 24 Jahren in deutschen Großstädten.

Koydemir (2013) stellt fest, dass die Mehrheit der türkischstämmigen Befragten die integrative Akkulturationsstrategie, also die duale Selbstverortung (Identifikation mit der türkischen Herkunftskultur und der Kultur der Mehrheitsgesellschaft), bevorzugt.

In diesem Zusammenhang zeigen die Studienergebnisse, dass das integrative Akkulturationsverhalten im Vergleich zu separativen und marginalisierten Akkulturationsstilen am stärksten zum allgemeinen Wohlbefinden der Befragten beiträgt. Dabei erfüllen die türkische Identität und die deutsche Identität – bei einer differenzierten Betrachtung - unterschiedliche Funktionen hinsichtlich des Wohlbefindens: Die Identifikation mit der Herkunftskultur beeinflusst das affektive Wohlbefinden (psychisches Wohlergehen) auf positive Weise, während das Zugehörigkeitsgefühl zur Kultur der Mehrheitsgesellschaft das kognitive Wohlbefinden vorhersagt (Koydemir, 2013, S. 469).

Auf Grundlage der Ergebnisse wird deutlich, dass ein integrativer Akkulturationsstil sich nicht nur auf das psychische Wohlbefinden auswirkt, sondern das Gefühl, ein integrativer Bestandteil der Mehrheitsgesellschaft zu sein, auch die kognitiven Aspekte - wie Sprache und Bildung - von türkischstämmigen Heranwachsenden fördert.

Während die bisher dargestellten Studien die Auswirkungen des Akkulturationsverhaltens auf die kulturelle Identität von türkischstämmigen Migrant*innen untersuchen, analysieren Groenewold & De Valk (2017) inwiefern das transnationale Verhalten (Kontakt zum Herkunftsland) und die Rückwanderungsabsichten (Auswanderung in das Herkunftsland der Familie) zusammenhängen und auf welche Weise Indikatoren wie kulturelle Distanz und Persönlichkeit (Selbstwirksamkeit) diese Beziehungen beeinflussen. Hierzu verwendeten die Forscher*innen länderübergreifende Umfragedaten von türkischen Befragten der zweiten Generation aus sechs europäischen Ländern, zu denen Österreich, Schweiz, Deutschland, Niederlande, Frankreich und Schweden zählen:

Groenewold & De Valk (2017, S. 1726) kommen in ihrer quantitativen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die türkischen Befragten - im Sinne der kulturellen Identitätsentwicklung nach Berry (1997) – in allen Ländern außer in den Niederlanden den integrativen Akkulturationsstil präferieren, indem sie die Kultur ihrer familiären Herkunftsfamilie in ihrer Lebensweise aufrechterhalten und zugleich die Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft in ihre Identität integrieren. Der Grund für das separative Akkulturationsverhalten von den türkischen Befragten in den Niederlanden begründen die Forscher*innen mit den zu dieser Zeit herrschenden Spannungen zwischen den islamischen Gemeinschaften und der niederländischen Mehrheitsbevölkerung.

Demnach könnte das gesamtgesellschaftliche Misstrauen gegenüber der islamischen Religion dazu beitragen, dass die türkischstämmigen muslimischen Migrant*innen aufgrund des Gefühls des Nicht-Akzeptiert-werdens von der Mehrheitsgesellschaft distanzieren (Groenewold & De Valk, 2017, S. 1719).

Darüber hinaus stellten die Forschenden fest, dass die religiöse Orientierung der türkischen Befragten mit einer zunehmenden Präferenz für ein Leben nach türkischen Werten und Normen verbunden ist und die Rückwanderungsabsichten erhöhen (ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass die erlebten Diskriminierungen und die Orientierung nach der Religion den Akkulturationsstil der türkischen Befragten beeinflussen könnten.

Zur Einflussnahme der religiösen Orientierung auf die Akkulturation innerhalb der familiären Erziehung befasst sich insbesondere die Studie von Güngör, Fleischmann und Phalet (2011): Im Rahmen der kulturellen Identitätsentwicklung untersuchen Güngör, Fleischmann und Phalet (2011, S. 1368f.) den Einfluss von Religion auf die Akkulturationsorientierung von türkischen und marokkanischen Muslim*innen der zweiten Generation in Belgien.

Dabei stellen die Forscher*innen fest, dass die Aufrechterhaltung der Religiösität im Akkulturationsprozess bei den türkischen Muslim*innen aufgrund des Zusammenhalts innerhalb der ethnischen Gemeinschaft stärker ausgeprägt ist im Vergleich zu den marokkanischen Muslim*innen. Die Ergebnisse von Güngör et al. (2011) deuten darauf hin, dass die religiöse Kontinuität bei akkulturierenden Personen daher maßgeblich von der Sozialisation abhängt, in der sie sich befinden; die religiösen Praktiken der Eltern beeinflussten demnach die religiöse Orientierung der zweiten Generation türkischer Muslim*innen, sodass sie die Religion und die damit verbundenen religiösen Werte und Überzeugen in ihre Identität integrieren (Güngör et al. 2011, S. 1369).

Zudem zeigen die Ergebnisse von Güngör et al. (2011, S. 1369), dass die türkischen Belgier*innen dazu tendieren, sowohl die von ihrer Herkunftsfamilie vermittelte Kultur aufrechtzuerhalten als auch sich gleichzeitig die Kultur des Aufnahmelandes anzueignen. Diese Bestrebungen könnten laut Güngör et al. (2011, S. 1369f.) jedoch mit Identitätskonflikten bei den türkischen Belgier*innen der zweiten Generation einhergehen.

Die aus den kulturellen Aushandlungsprozessen hervorgehenden Identitätskonflikten werden durch vorherige Studien zur Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Migrant*innen bestätigt: Die Studien zeigen, dass die kulturellen Spannungsverhältnisse und die damit verbundenen unterschiedlichen Anforderungen, die aus der kulturellen Differenz zwischen den traditionell-patriarchalen Strukturen des Herkunftsmilieus und den egalitären Wertesystemen der Mehrheitsgesellschaft resultieren, zu Konflikten in der Identitätsfindung führen können (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005, S. 49; Otyakmaz, 1995, S. 128).

Basierend auf den Erkenntnissen aus den dargestellten Studien lässt sich feststellen, dass verschiedene Einflüsse die kulturelle Identitätsbildung und das Akkulturationsverhalten von türkischstämmigen Migrant*innen prägen. Die Diskriminierungserfahrungen und Stigmatisierungsdynamiken haben zur Folge, dass türkischstämmige Migrant*innen ihre soziale Identität innerhalb der Mehrheitsgesellschaft als marginalisiert wahrnehmen. Dies wiederum führt zu Distanzierungstendenzen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und einer Ablehnung des Bedürfnisses, Teil dieser Gesellschaft zu sein (separativer Akkulturationsstil). Das transnationale Verhalten sowie die Orientierung an religiösen Werten und Normen haben ebenfalls einen Einfluss auf das Akkulturationsverhalten, indem sie den Wunsch nach Rückwanderung in das familiäre Herkunftsland verstärken.

Dennoch zeigen die Studien, dass die meisten der türkischstämmigen Befragten einen integrativen Akkulturationsstil präferieren, sodass sie sich einerseits an den Werten und Normen der Herkunftsfamilie orientieren und andererseits die Kultur der Mehrheitsgesellschaft in ihre Identitätsentwicklung integrieren. Der Integrationsprozess kann jedoch zu Identitätskonflikten aufgrund der kulturellen Diskrepanz zwischen des Herkunftsmilieus und der Mehrheitsgesellschaft führen, wodurch die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz zur Überwindung solcher konfliktären Aushandlungsprozesse von besonderer Bedeutung ist.

Nachdem Identität im Zusammenhang mit Akkulturation beschrieben wurde, werden im nächsten Schritt die kulturellen Identitätsdynamiken von türkischstämmigen Migrant*innen im Kontext des Bildungsaufstiegsprozesses konkretisiert. Ziel ist es, die multidimensionalen Aspekte von Akkulturation, Bildung und Habitus anhand von aktuellen Studien zu untersuchen, mit der Intention, die Studienergebnisse mit der vorliegenden Forschung interpretativ zu vergleichen.

2.5.2. Kulturelle Identität und Habitus im Kontext von Bildungsaufstiegsprozessen

In Hinblick auf die (kulturelle) Identität, Habitus und Bildung analysiert Pott (2002) in seiner ethnografischen Feldforschung die identitätsbezogenen Handlungsmuster von türkischstämmigen Studierenden der zweiten Generation im Rahmen von Bildungsaufstiegsprozessen in Dortmund. Die ethnografischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Korrelation zwischen dem Bildungsaufstieg und der Entfernung vom Herkunftsmilieu besteht. Türkische Bildungsaufsteiger*innen distanzieren sich demnach mit fortschreitender Verweildauer in Bildungsinstitutionen zunehmend von ihrem Herkunftsmilieu, da durch die Interaktion mit der Herkunftsgruppe Spannungen entstehen können. Im äußersten Fall wird dieser Konflikt mit einer vollständigen Entfremdung von der Herkunftskultur gelöst (Pott, 2002, S. 135f.).

Pott (2002) führt die zunehmende Distanzierung zum sozialen Herkunftsmilieu auf das ‚niedrige‘ Ausbildungsniveau des familiären Habitus zurück. Die Statusinkonsistenzen der Bildungsaufsteiger*innen, die sich aus ihrer Teilnahme an höheren Bildungsinstitutionen einerseits und der sozialen Interaktion mit der Herkunftsfamilie andererseits ergeben, führen zu Statusunsicherheiten und identitätsbezogenen Spannungen. In diesem Zusammenhang erleben die türkischstämmigen Studierenden widersprüchliche Erwartungen und Zuschreibungen, die mit psychischen Herausforderungen und Identitätsdiffusionen einhergehen (ebd., S. 135f.).

Hier wird deutlich, dass die Sozialisation innerhalb der Herkunftsfamilie potenziell im Widerspruch mit den in Bildungsinstitutionen geltenden Werten und Normen stehen könnte; Türkischstämmige Migrant*innen scheinen daher aufgrund ihres Bildungserfolgs in einen Identitätskonflikt geraten zu können.

Diese Situation legt nahe, dass türkischstämmige Bildungsaufsteiger*innen möglicherweise eine geringe Ambiguitätstoleranz aufweisen, da sie versuchen, die Nicht-erfüllung ihrer persönlichen Bedürfnisse durch Distanzierung von der Herkunftsfamilie zu kompensieren. Die erfolgreiche Balance zwischen den Erwartungen der Herkunftsfamilie und den Werten und Normen im Bildungskontext scheint herausfordernd zu sein und könnte aus diesem Grund zu einer Überforderung zu führen.

In Anlehnung an den Forschungsschwerpunkt von Pott (2002) führte Tepecik (2011) fünfzehn biographisch-narrative Interviews mit türkischstämmigen Studierenden und Akademiker*innen aus bildungsfernen Milieus in Deutschland durch. Im Mittelpunkt ihrer Analysen steht die biografische Verarbeitung von objektiven Ressourcenbedingungen sowie die Erfassung biografischer Erfahrungsmuster und Handlungsstrategien von bildungserfolgreichen Migrant*innen.

Auf Grundlage der Ergebnisse weist Tepecik (2011) darauf hin, dass die Unterstützung der Eltern zum Bildungsaufstieg der türkischstämmigen Befragten unterschiedlich wahrgenommen wird. Einige Befragte erfahren das elterliche Engagement durch direkte Unterstützung und Präsenz der Eltern, während andere den Bildungsweg mit Leistungsdruck und der kontinuierlichen Erfüllung elterlicher Erwartungen beschreiben (Tepecik, 2011, S. 258f.). Dennoch haben alle Fallanalysen gemeinsam, dass innerhalb der Familie eine bildungsfördernde Atmosphäre – unabhängig vom Geschlecht – geschaffen wird, in der Schul- und Universitätsbildung eine zentrale Rolle einnimmt. Trotz des geringen Bildungsniveaus der Eltern besteht ein positives Bewusstsein gegenüber dem Bildungserfolg, sodass Eltern versuchen, ihre bildungsrelevanten Defizite (kulturelles Kapital) durch ökonomische Unterstützung wie Nachhilfe zu kompensieren (ebd., 267f.). Dies steht im Kontrast zu anderen Studien, die ein traditionell geschlechterspezifisches Erziehungsverständnis innerhalb türkischstämmiger Familien postulieren, in dem die Töchter oft an die Erfüllung von hauswirtschaftlichen Aufgaben gebunden sind, während die Söhne zum Ernährer der Familie erzogen werden (Toprak, 2007; ZSI, 2006). Demnach wäre es zu erwarten, dass bei Söhnen ein stärkerer Fokus auf Bildung gelegt wird, um die zukünftige finanzielle Verantwortung innerhalb der eigenen Familie zu erfüllen.

Darüber hinaus zeigen die Studienergebnisse von Tepecik (2011), dass die Diskriminierungserfahrungen auf plurilokaler Ebene auftreten: In allen biografisch-narrativen Interviews berichten die türkischstämmigen Befragten von einem mangelnden Gefühl der Zugehörigkeit und Akzeptanz, vermittelt sowohl von der Mehrheitsgesellschaft als auch von den Bildungsinstitutionen wie Schule und Universitäten. Die Wahrnehmung kultureller Differenz geht mit normativen und ethnisch-kulturellen Zuschreibungen einher, die Migrant*innen die Botschaft vermitteln, eine untergeordnete Position in der Mehrheitsgesellschaft innezuhaben (Tepecik, 2011, S. 294f.).

Laut Tepecik (2011) verwenden die bildungserfolgreichen Befragten diese Diskriminierungserfahrungen jedoch als Ausgangspunkt zur Entwicklung von Strategien und zur Entfaltung ihrer Potenziale, um die schulischen und universitären Anforderungen erfolgreich zu überwinden und somit einen sozialen Aufstieg zu gewährleisten (ebd., 296). Die türkischstämmigen Befragten nutzen den Bildungserfolg zum einen als Instrument zur gesellschaftlichen Anerkennung und zum anderen versuchen sie durch Leistung, den ethnischen Stigmatisierungen und dem damit verbundenen Minderwertigkeitsgefühl entgegenzutreten.

Anknüpfend zur Forschung von Tepecik (2011) untersucht Yagidi (2020) in ihrer Studie den Bildungsaufstieg von Studierenden türkischstämmiger Herkunft der zweiten Generation in Österreich und geht zudem der Frage nach, inwiefern es diesen Studierenden gelingt, trotz ihrer Herkunft aus bildungsfernen Milieus den Bildungsaufstieg zu erreichen. Dabei richtet sich das Forschungsinteresse der Studie auf die Untersuchung der kulturellen Identitätsbildung und des Verhältnisses zur durch den elterlichen Habitus vermittelten Religion und Tradition im Kontext des Bildungsaufstiegs.

Zur Analyse der Habitus-Transformationen im Rahmen der sozialen Bildungsmobilität wurden Daten von 12 leitfadengestützten Interviews mit jeweils sechs weiblichen und sechs männlichen türkischstämmigen Studierenden herangezogen, die eine theoretische Sättigung gewährleisten konnten. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass trotz des bildungsfernen Elternhauses eine hohe Bildungsaspiration der Eltern vorhanden ist, die sich positiv auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund auswirkt. Dies resultiert aus dem unerfüllten Wunsch der Eltern, selbst durch den Erwerb einer höheren Bildung den sozialen Status zu verbessern.

Yagidi (2020) bezeichnet diese bildungsrelevante Ressource im Sinne Bourdieus als *migrationsspezifisches kulturelles Kapital*, wodurch Eltern ihren Kindern trotz geringen kulturellen Kapitals adäquate Unterstützungsmöglichkeiten zum Bildungsaufstieg bieten (Yagidi, 2020, S. 77).

Darüber hinaus leitet Yagidi (2020, S. 82f.) aus ihren Erkenntnissen ab, dass die in der Schule erfahrenen Diskriminierungen für die Studierenden – analog zu Tepecik (2011) - eine biografische Ressource darstellen. In diesem Prozess werden die Diskriminierungserfahrungen zu Gelegenheiten für Selbstreflexion transformiert, wodurch motivationale Faktoren wie Zielstrebigkeit und Fleiß als bildungsrelevante Identifikationswerte eine zentrale Rolle für den Bildungsaufstieg einnehmen (ebd., S. 82f.).

In Hinblick auf die kulturelle Identitätsentwicklung verdeutlichen die Studienergebnisse von Yagidi (2020), dass die herkunftsbedingte Identität der türkischstämmigen Studierenden nicht passiv aufgenommen wird, sondern sich in einem dynamischen Umfeld zwischen dem Herkunftsmilieu und der österreichischen Mehrheitsgesellschaft entfaltet: Die Studierenden streben an, ein Gleichgewicht zwischen der türkischen habituellen Prägung und ihrem Zugehörigkeitsgefühl zur österreichischen Gesellschaft herzustellen. In diesem Zusammenhang zeigen die Ergebnisse, dass die türkischstämmigen Studierenden eine intermittierende Distanzierung zum Elternhaus praktizieren, um einerseits die Beziehung zu ihren Eltern aufrechtzuerhalten und andererseits eine Annäherung an die österreichische Mehrheitsgesellschaft zu ermöglichen (Yagidi, 2020, S. 87ff.). Hierzu gehört auch, dass die Befragten einen reflektierten Umgang mit dem religiösen und traditionellen Habitus ihres Herkunftsmilieus als eine notwendige Voraussetzung erachten und sich dementsprechend intensiv mit den Traditionen und den Inhalten des Islams auseinandersetzen (ebd., S. 90).

Zusammenfassend lässt sich aus den multidimensionalen Forschungszielen ableiten, dass die türkischstämmigen Studierenden der zweiten Generation den herkunftsbedingten Habitus nicht unreflektiert und passiv übernehmen; vielmehr werden die Lebensstile und die Sichtweisen der Eltern aufgrund der intergenerationellen Dynamiken, die durch die Bildungsaufstiegsprozesse der Befragten beeinflusst werden, kritisch hinterfragt, modifiziert und entsprechend der persönlichen Bedürfnisse sowie den konfrontierten Herausforderungen transformiert.

Die türkischstämmigen Studierenden sind demnach in der Lage, zwischen den doppelten Anforderungen - den sozialen Erwartungen und Normen der Herkunftsfamilie einerseits und dem aus der Bildungsinstitution einhergehenden Wertesystem andererseits – ein Gleichgewicht herzustellen, ohne ihre Individualität (personale Identität) zu verlieren. Dies erfordert jedoch eine gewisse Distanz zur Herkunftsfamilie, also eine Abwendung von der ethnischen Identität, um den doppelten Transformationsanforderungen gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund wird die Herkunftskultur als Hindernis für den Bildungsaufstieg wahrgenommen, sodass die türkischstämmigen Migrant*innen der zweiten Generation mit fortschreitendem Bildungserfolg sich von der Herkunftskultur distanzieren. Des Weiteren wird aus den dargestellten Studien deutlich, dass türkischstämmige Migrant*innen Rahmen ihrer kulturellen Identitätsentwicklung bestrebt sind, die Werte und Praktiken der Mehrheitsgesellschaft zu integrieren. Dabei werden sie jedoch nicht nur mit Diskriminierungen und Stigmatisierungen seitens der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch seitens der Bildungsinstitutionen konfrontiert, woraufhin sie den Bildungs- bzw. Leistungserfolg als Mittel zur Erlangung von gesellschaftlicher Anerkennung nutzen.

Trotz der dargelegten Studien zum Bildungserfolg von türkischstämmigen Migrant*innen weisen einige Sozialwissenschaftler*innen auf den dominierenden Problemdiskurs innerhalb der Migrationsforschung hin (Yagidi, 2020, S. 64; Tepecik, 2011, S. 37). Dieser Fokus hat zur Folge, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migrationsprozessen oft defizitorientiert ist: Zum einen wird der herkunftsbedingte Habitus als Hindernis für die Entwicklung einer stabilen Identität beschrieben; zum anderen stehen in der Migrationsforschung primär die Leistungsdefizite von Migrant*innen im Vordergrund. Forschungen zu Bildungsaufstiegsprozessen und den damit einhergehenden Dynamiken der Identitätsentwicklung von Migrant*innen der zweiten Generation bleiben bislang weitgehend erklärungsbedürftig (Yagidi, 2020, S. 64f.; Pott, 2009, S. 47).

Im Rahmen der Identitätsentwicklung sind insbesondere Erkenntnisse zu den Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Dimensionen wie *Habitus*, *Ethnizität* sowie qualitative Analysen zu den Habitustransformationen, die im Zuge des Bildungsaufstiegs bei türkischstämmigen Migrant*innen auftreten, noch nicht ausreichend erforscht (El-Mafaalani, 2012, S. 313).

2.6. Forschungsfrage und Unterfragen der vorliegenden Studie

Die im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten Forschungslücken weisen auf die Notwendigkeit weiterführender Studien hin, die nicht nur Defizite aufzeigen, sondern auch die komplexen, vielschichtigen Prozesse der kulturellen Identitätsentwicklung im Kontext des Bildungsaufstiegs untersuchen. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei den bildungsaufstiegstypischen Transformationen der Identität und des herkunftsbedingten Habitus von türkischstämmigen Studierenden gewidmet werden.

Daraus ergibt sich die folgende, für diese Masterarbeit zentrale Forschungsfrage:

Wie konstruieren türkischstämmige Studierende ihre kulturelle Identität und wie beeinflusst der Bildungsaufstieg die identitätsbezogenen und habituellen Aushandlungsprozesse?

Eine qualitativ-intersektionale Analyse über die Identitätsbildung von türkischstämmigen Studierenden der zweiten Generation in Österreich.

Um die Forschungsfrage adäquat zu beantworten, werden in der vorliegenden Masterarbeit die individuellen Erfahrungen, die für die Identitätsbildung im Kontext von Akkulturation und Bildungserfolg von zentraler Bedeutung sind, untersucht. Im Mittelpunkt stehen dabei die dynamischen Prozesse der Identitätsentwicklung sowie die identitätsbezogene und habituelle Transformation im Kontext des Bildungsaufstiegs von türkischstämmigen Studierenden.

Aufgrund der weit gefassten Ausrichtung der zu untersuchenden Forschungsfrage und des beschränkten Umfangs der Masterarbeit, alle Themenbereiche qualitativ umfassend zu analysieren, erfolgt eine Spezifizierung durch vorab deduktiv erstellte Kategorien mit Unterfragen. Hierbei ist anzumerken, dass die im Vorfeld festgelegten Themenbereiche lediglich einen Orientierungsrahmen bieten; das Prinzip der Offenheit für die Erfassung von individuellen Perspektiven und unerwarteten Ergebnissen im Rahmen der Datenerhebung bleiben aufrechterhalten:

Habitus und Sozialisationsbedingungen

Wie beschreiben die Interviewteilnehmer*innen ihre Erziehung in der Kindheit und Jugend (kulturelle Werte und Normen)? Welche Erwartungen und Normen der Familie bzw. des Umfelds werden heute noch an sie herangetragen?

Identität und Akkulturation

Wie empfinden die türkischstämmigen Befragten das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen aufzuwachsen? Wie wirkten sich die interkulturellen Schwierigkeiten auf die Identitätsentwicklung aus? Zu welchen der beiden Kulturen fühlen sie mehr hingezogen?

Identitätsbezogene Transformationsleistung durch Bildung(-aufstieg)

Welchen Einfluss hat der Kontext der Universität auf die Identität? Inwiefern hat sich die Identität im Vergleich zum früheren Selbstbild (von Eltern etc.) im Kontext des Bildungsaufstiegs verändert? Inwiefern führte der Bildungsaufstieg zu einem reflektierten Umgang hinsichtlich der Werte und Normen der Herkunftsfamilie bzw. des Herkunftsmilieus?

In der Förderung der Möglichkeit zur (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung der Befragten mit ihrer eigenen Sozialisation, den habituell-erlernten Denk- und Handlungsmustern sowie den Einflussfaktoren des Bildungsaufstiegs wird untersucht, *wie* türkischstämmige Studierende ihre Identität performativ definieren und im Alltag zum Ausdruck bringen.

Die Intention dieser Forschung besteht darin, einen multidimensionalen Einblick in die Lebenswelt von türkischstämmigen Studierenden zu geben, indem nicht nur der gegenwärtige Zustand ihrer Identitätsarbeit analysiert wird, sondern auch die transformativen Prozesse der Identitätsentwicklung im Kontext des Bildungsaufstiegs untersucht werden.

Die Darstellung der wissenschaftlichen Literatur zur (kulturellen) Identität und Sozialisation sowie die ausgearbeitete Studienlage dienen als theoretische Grundlagen dieser empirischen Arbeit.

3. Methode

In dem folgenden Kapitel werden die wesentlichen Schritte der qualitativen Studie ausführlich beschrieben. Zunächst erfolgt eine Reflexion der eigenen Position innerhalb dieser Forschung sowie die Darstellung des Auswahlprozesses der Interviewteilnehmer*innen. Anschließend wird die in dieser Arbeit verwendete Erhebungsmethode umfassend erläutert.

Darüber hinaus werden die Auswertungsmethode und die damit verbundenen Analyseschritte erklärt, um einen transparenten und nachvollziehbaren Interpretationsprozess für diese Forschung zu ermöglichen.

3.1. Reflexion der eigenen Position innerhalb der Forschung

Bevor die methodische Vorgehensweise vorgestellt und die analysierten Ergebnisse präsentiert werden, ist es zunächst von grundlegender Bedeutung, die eigene Position im Rahmen dieser Masterarbeit kritisch zu reflektieren. Die subjektiven Präkonzepte der Forscher*innen, wie die persönliche Werthaltung und Sozialisation, beeinflussen den Forschungsprozess maßgeblich, weshalb die Annahme, den in dieser Arbeit untersuchten Forschungsbereich aus einer vollständig neutralen Position heraus analysieren zu können, abgelehnt wird (Lettau & Breuer, 2007, S. 21f.). Diese selbstreflexive Haltung ist besonders angesichts der qualitativen Ausrichtung der Studie und der damit verbundenen interpretativen Methoden relevant, die eine zentrale Rolle bei der Analyse der Ergebnisse spielten (Wichmann, 2019, S. 15).

In Bezug auf meine Position innerhalb der Forschung ist zunächst mein eigener türkischstämmiger Migrationshintergrund zu berücksichtigen, da dieser den Forschungsprozess sowohl auf eine positive als auch auf eine negative Weise beeinflussen könnte:

Der gemeinsame Migrationshintergrund mit den türkischstämmigen Interviewteilnehmer*innen könnte zu einer Vertrauensbasis führen, sodass die Befragten mit mir als Mitglied in einer marginalisierten Gruppe offener und ehrlicher über ihre Lebensstile und Erfahrungen in Hinblick auf die zu analysierenden Themenbereiche sprechen, ohne sich dabei bewertet und verurteilt zu fühlen.

Durch meinen Migrationshintergrund kenne ich das Aufwachsen unter kulturell-divergierenden Sozialisationskontexten, die bei mir teilweise zu Identitätskonflikten führten und bis heute meine Selbstwahrnehmung und Identität beeinflussen. Darüber hinaus habe ich als türkischstämmiger Migrant die Herausforderungen erfahren, die mit dem Bildungsaufstieg einhergingen. Dieses Potenzial habe ich im Rahmen des Interview-verlaufs genutzt, um die notwendige, vertrauensvolle Sicherheit im Interview zu gewährleisten.

Dennoch ist im Verlauf des Interviewprozesses sowie bei der Analyse der Ergebnisse von zentraler Bedeutung, dass meine eigene Position als Forscher mit Migrationshintergrund die Forschung nicht auf meine persönlichen Erfahrungen limitiert; vielmehr muss der Blick für unerwartete Äußerungen sowie abweichende Denk- und Handlungsweisen offengehalten werden. Um dies zu gewährleisten, wurde während des Interviews verstärkt mit immanenten Nachfragen gearbeitet und wiederholt um Erklärungsansätze gebeten, selbst wenn ich aufgrund meiner Migrationserfahrungen bestimmte Antworten erwartet habe.

Zudem ermöglichte die in dieser Arbeit angewandte Auswertungsmethode eine strukturierte und intersubjektiv nachvollziehbare Analyse. Diese transparente Vorgehensweise war angesichts meines eigenen Migrationshintergrunds wichtig, da die strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) dazu beitrug, durch festgelegte Analyseschritte eine Verzerrung der Ergebnisse durch meine persönlichen Migrationserfahrungen weitgehend zu minimieren.

3.2. Interviewteilnehmer*innen

Um Interviewteilnehmer*innen für die in dieser Masterarbeit untersuchten Themenbereiche zu gewinnen, wurde eine Teilnahmeanfrage zum Thema *kulturelle Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Studierenden in Österreich* über eine Whats-App Gruppe verschickt, in der Studierende des Studiengangs Bildungswissenschaft der Universität Wien vernetzt sind. Zusätzlich wurde eine Teilnahmeaufforderung auf Facebook veröffentlicht, um eine möglichst große Anzahl von Studienteilnehmer*innen zu erreichen und Studierende aus anderen Studiengängen für die vorliegende Forschung zu rekrutieren.

Um Beeinflussungen in der subjektiven Haltung und individuellen Wahrnehmung der Studienteilnehmer*innen bezüglich des Forschungsinteresses durch Vorabinformationen zu minimieren, wurden theoretische Grundlagen sowie Interviewfragen den potenziellen Befragten nicht vorab zur Verfügung gestellt. Des Weiteren wurde die Anonymität der eigenen Person innerhalb des gesamten Forschungsprozesses betont, um die Privatsphäre der Interviewteilnehmer*innen zu schützen (siehe Anhang 3).

Die Auswahl der Interviewteilnehmer*innen wurde gemäß dem Verfahren des *purposeful sampling* (gezielte Stichprobe) nach Patton (2014, S. 264f.) durchgeführt. Im Rahmen dieses Verfahrens wurden im Vorfeld Kriterien für die Stichprobe festgelegt, um ein tiefgehendes Verständnis und umfassende Erkenntnisse einer bestimmten Stichprobe in Hinblick auf das Forschungsziel zu gewährleisten.

Demnach wurden in dieser Arbeit Interviewteilnehmer*innen ausgewählt, die folgenden Kriterien erfüllten:

Bildungsstand:

Es wurde der Bildungsstand der Befragten berücksichtigt, da der Fokus dieser Forschung auf den identitätsbezogenen und habituellen Aushandlungsprozessen von türkischstämmigen Studierenden liegt. Hierfür wurden türkischstämmige Befragte aus nicht-akademischen Familien ausgewählt, die bereits einen Bachelorabschluss erlangt haben und sich zum Zeitpunkt dieser Forschung in einem Masterstudium befanden. Diese selektive Auswahl basiert auf der mangelnden Repräsentanz in bisherigen Forschungen, die sich mit vielschichten Prozessen der kulturellen Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Studierenden und den damit verbundenen bildungsaufstiegstypischen Transformationen der Identität und des Habitus befassen (siehe Kapitel 2.7).

Generationsstatus:

Das zweite Teilnahmekriterium bezog sich auf die soziologische Bestimmung des migrantischen Generationsstatus' der türkischstämmigen Befragten:

In dieser Arbeit wurden lediglich Studierende der *zweiten Generation* ausgewählt, da in der gegenwärtigen Migrationsforschung die Identitätsdynamiken von Migrant*innen der zweiten

Generation im Kontext von Bildungsaufstiegsprozessen bislang weitgehend erklärungsbedürftig bleiben (siehe Kapitel 2.7).

Unter der zweiten Generation werden in Anlehnung an Kemper (2010, S. 318f.) jene türkischstämmige Studierende bezeichnet, die in Österreich geboren wurden, während ihre Eltern aus der Türkei migriert sind.

Innerhalb von zwei Woche haben sich acht Studierende für die Teilnahme an der Forschung gemeldet, von denen zufällig fünf ausgewählt wurden. Die Interviews wurden am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien im Zeitraum von 15.05.2024 bis 01.06.2024 durchgeführt.

3.3. Erhebungsinstrument

Das übergeordnete Ziel dieser Masterarbeit ist es, umfassende Informationen über die kulturellen Identitätskonstruktionen von türkischstämmigen Studierenden zu gewinnen und hierbei den Einfluss des Bildungsaufstiegs auf diese identitätsbezogenen Aushandlungsprozesse zu analysieren. Zur Bearbeitung des Forschungsinteresses können sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsrichtungen herangezogen werden: Während in der quantitativen Forschung ein positivistisches Menschenbild als Fundament für die Erkenntnisgewinnung vertreten wird, in dem standardisierte und objektive Messverfahren und das Aufstellen von allgemeingültigen Gesetze zur Erklärung des menschlichen Handelns im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, wird in dem qualitativen Ansatz das Prinzip der Offenheit zur Untersuchung von subjektiven Perspektiven in Hinblick auf das zu erforschende Phänomen betont. Mithilfe von nicht-standardisierten Methoden und interpretativen Vorgehensweisen wird ein Verständnis für komplexe Zusammenhänge entwickelt (Wichmann, 2019, S. 15).

In der vorliegenden Masterarbeit sollen die Konstruktionsprozesse hinsichtlich der kulturellen Identität erfasst werden, indem durch die Erhebungsmethode die individuelle Lebenswelt der einzelnen türkischstämmigen Befragten berücksichtigt wird.

Hierbei sollen keine allgemeingültigen Gesetze zur Erklärung von kulturellen Identitätskonstruktionen entwickelt werden, sondern bei der Bearbeitung des Forschungsthemas steht vielmehr die Subjektorientierung und die damit verbundene Erfassung von Emotionen, Gedanken und individuellen Handlungsweisen der einzelnen Befragten im Mittelpunkt der Analysen. Daher ist in Bezug auf die Konstruktion von kultureller Identität die vordergründige Frage nach dem *Wie* zentral. Dabei sollen die soziale Praxis und die Vielfalt von kulturellen Identitätskonstruktionen in ihrer Verlaufslogik rekonstruiert werden (Strübing, 2018, S. 26f.). Diesem Anspruch kann mit der qualitativen Forschung entsprechend nachgegangen werden.

Für die Erhebung der Daten wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) durchgeführt. Das problemzentrierte Interview kann als eine qualitative Erhebungsmethode zur Erkenntnisgewinnung betrachtet werden, die darauf abzielt, die scheinbar im Gegensatz stehenden Ansprüche *Theoriegeleitetheit* und *Offenheit* durch die Integration von induktiven sowie deduktiven Verfahren miteinander zu verknüpfen (Witzel, 2000, S. 1).

Das bedeutet zum einen, dass die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Handlungen, Gedanken und individuellen Verarbeitungsweisen in Hinblick auf das Forschungsinteresse in einem Gespräch dazustellen; zum anderen bilden die in einem Leitfaden festgehaltenen, deduktiv entwickelten Nachfragen den Rahmen des Gesprächsverlaufs (siehe Anhang 2). Dabei ist zu erwähnen, dass der Leitfaden lediglich zur Organisation des theoretischen Vorwissens der Forschenden dient, sodass eine strukturierte Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand gewährleistet werden kann (Witzel, 1985, S. 236). In Anlehnung an das narrative Interview steht auch bei dem problemzentrierten Interview das Prinzip des Erzählens im Mittelpunkt; die Befragten werden jedoch im Laufe des Interviews immer wieder auf die in der Masterarbeit zu analysierende Problemstellung zurückgeleitet (Kurz et al. 2009, S. 465).

Auch wurde in dieser Masterarbeit der Untersuchungsgegenstand durch einen deduktiv-erstellten Leitfaden analysiert. Hierbei bildeten das Identitätskonzept nach Krappmann (1978), die kulturelle Identitätsentwicklung nach Berry (1997), die Habitusstheorie nach Bourdieu (1993) sowie die aus dem Forschungsstand erworbenen Erkenntnisse den Ausgangspunkt für die Erstellung des Interviewleitfadens.

Dadurch konnte das Forschungsinteresse konkret analysiert und durch die offene Gestaltung der Fragen erweitert werden. Darüber hinaus wurde eine Transkription der Interviews durchgeführt sowie ein Fragebogen zur Erfassung von weiterführenden Daten herangezogen (siehe Anhang 1)

3.4. Auswertungsmethode

Für die Bearbeitung des aus der qualitativen Forschung gewonnenen Datenmaterials können unterschiedliche Auswertungsverfahren herangezogen werden. Für die Auswahl einer geeigneten Auswertungsmethode war es im Rahmen der Masterarbeit von Bedeutung, dass eine strukturierte Untersuchung des Interviewmaterials unter Berücksichtigung von zuvor erarbeiteten theoretischen Erkenntnissen gewährleistet werden kann.

Daher wurde für die Auswertung der Interviewtranskripte die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) verwendet. Grundsätzlich lassen sich im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse drei Formen unterscheiden, die in der inhaltsanalytischen Technik und folglich in ihrem Vorgang voneinander abweichen. Diese sind: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* (Mayring, 2002, S. 115). In der inhaltsanalytischen Zusammenfassung wird das Material durch Abstraktion auf die zentralen Inhalte reduziert. Die zweite Grundform – die Explikation – dient dazu, unklare Textstellen mithilfe von zusätzlichem Material zu erklären und zu erläutern. Auf Basis von vorab entwickelten Ordnungskriterien werden bei der dritten Grundform – der Strukturierung – eine bestimmte Struktur (inhaltlich, formal) aus dem Material entnommen und daraufhin analysiert (Mayring, 2015, S. 67).

Da in der bevorstehenden Masterarbeit für die Erhebung der Daten problemzentrierte Interviews durchgeführt wurden, die mithilfe eines deduktiv erstellten Leitfadens den Interviewverlauf strukturieren, wurde aufgrund des Auswertungsverfahrens die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 97ff.) herangezogen. Die deduktiv entwickelten Kategorien, die aus dem Forschungsstand und aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet wurden, wurden an das Material herangetragen, sodass einzelne Textstellen an die jeweilige (Haupt-)Kategorie zugeordnet werden können (ebd., S. 85).

Dieser Prozess wird in sechs Analyseschritten durchgeführt (Mayring, 2002, S. 118ff.):

Zunächst werden die theoretisch-entwickelten Kategorien definiert, die für die Analyse des Textmaterials verwendet werden. Daraufhin werden Ankerbeispiele identifiziert, indem spezifische Textpassagen repräsentativ unter einer Kategorie angeführt werden.

Des Weiteren werden Kodierregeln beschrieben, um Probleme in der Abgrenzung zwischen den Kategorien zu minimieren und somit eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zu gewährleisten. Diese Arbeitsschritte werden in einem Kodierleitfaden dokumentiert und mit den gebildeten Kategorien gemeinsam in einem ersten Materialdurchgang erprobt. Die relevanten Textpassagen, die zu den entsprechenden Hauptkategorien zugeteilt werden können, werden entsprechend markiert (Fundstelle). Die markierten Fundstellen werden anschließend in einem zweiten Materialdurchlauf extrahiert und wieder analysiert. Im letzten Schritt wird das Kategoriensystem überarbeitet, um bestimmte Kategoriendefinitionen zurückzuziehen oder zu modifizieren.

Um die Auswertungsschritte besser nachvollziehen zu können, wird das Ablaufmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse illustrativ dargestellt:

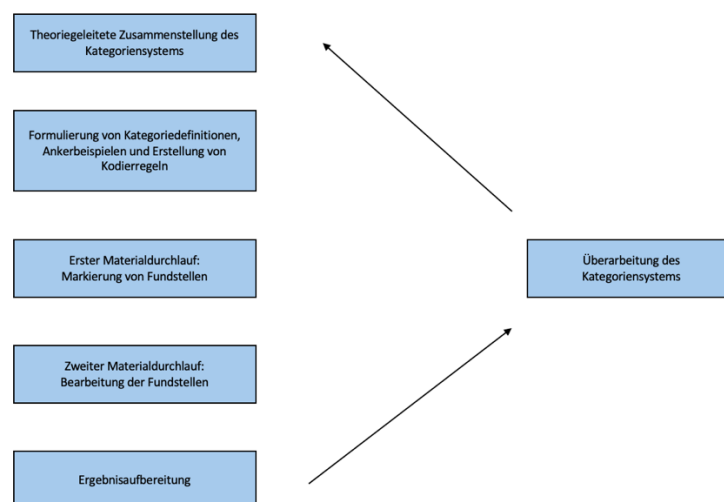


Abbildung 4: Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002)

Quelle: Eigene Darstellung mit Bezug auf Mayring (2002, S. 120)

Die Ergebnisdarstellung wurde durch direkte und indirekte Zitate aus den transkribierten Interviews präsentiert, die den entsprechenden Kategorien zugewiesen wurden. Um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Aussagen in Bezug auf die untersuchten Themenbereiche in dieser Masterarbeit darzustellen, wurden Einzelanalysen der Fälle durchgeführt.

Im Anschluss an die erste Durchsicht des Materials wurde das deduktiv entwickelte Kategoriensystem um zusätzlich induktiv erstellte Kategorien erweitert. Diese Vorgehensweise ermöglichte eine tiefergehende Untersuchung der Forschungsfrage.

4. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Kurzbiografien der Befragten dargestellt, um ein umfassendes Bild der jeweiligen Interviewpartner*innen zu erhalten. Daraufhin werden die analytischen Themen mit einer ersten theoretischen Einordnung ausgearbeitet. Dabei werden die Transformationsprozesse des Habitus und der (kulturellen) Identität der türkischstämmigen Studierenden im Rahmen ihres Bildungsaufstiegs aufgezeigt.

Kurzzvorstellung der türkischstämmigen Studierenden

Mert ist 25 Jahre alt und schloss sein Bachelorstudium in Bildungswissenschaft an der Universität Wien ab. Derzeit ist er im konsekutiven Masterstudiengang eingeschrieben. Seine Eltern, die vor etwa 35 Jahren nach Österreich migrierten, sind beide beruflich tätig: Sein Vater arbeitet als Installateur, während seine Mutter als Büroangestellte beschäftigt ist. Beide Eltern beendeten die neunjährige Mittelschule in der Türkei.

Selma ist 30 Jahre alt und verfolgt derzeit sowohl ein Masterstudium in Bildungswissenschaft als auch ein Bachelorstudium in alevitischer Theorie an der Universität Wien. Selma ist vor einigen Jahren von zu Hause ausgezogen und wohnt derzeit allein. Ihre Eltern migrierten Ende der 1980er Jahre nach Österreich und haben beide die Mittelschule abgeschlossen. Ihr Vater ist als Koch tätig, während ihre Mutter keinem Beruf nachgeht.

Leyla, 27 Jahre alt, befindet sich nach dem Abschluss ihres Bachelorstudiums in Bildungswissenschaft an der Universität Wien im konsekutiven Masterstudiengang. Sie wohnt mit ihrem türkischstämmigen Ehemann in Wien zusammen. Ihre Eltern migrierten in den 1980er Jahren nach Österreich: Ihr Vater schloss die Grundschule in der Türkei ab, wohingegen ihre Mutter dort die Pflichtschule beendete. Derzeit ist ihr Vater im Ruhestand, während ihre Mutter als Bürokauffrau arbeitet.

Nehir, 25 Jahre alt, absolvierte ihren Bachelor in Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck, woraufhin sie für den Masterstudiengang Bildungswissenschaft an die Universität Wien wechselte. Ihre Eltern migrierten in den 1970er Jahren nach Österreich:

Derzeit arbeitet ihr Vater als Busfahrer, während ihre Mutter eine Tätigkeit als Verkäuferin ausübt. Ihr Vater schloss die Mittelschule und ihre Mutter das Gymnasium in der Türkei ab.

Kenan, 26 Jahre alt, ist derzeit Masterstudent im Bereich IT-Consulting an einer Fachhochschule in Wien. Die Migration seiner Eltern aus der Türkei nach Österreich erfolgte in den 1970er Jahren. Während sein Vater die Mittelschule absolvierte, beendete seine Mutter die Grundschule. Derzeit ist sein Vater als Automechaniker tätig, wohingegen seine Mutter keiner beruflichen Tätigkeit nachgeht.

4.1. Identitätsbezogene und habituelle Bildungstransformation

4.1.1. Transformation der traditionellen Geschlechterrollen durch Bildungsaufstieg

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung zeigen, dass bei allen Befragten das Studium der Bildungswissenschaft zu einer erhöhten Reflexionsbereitschaft und zu einer gesteigerten Perspektivenvielfalt führten, wohingegen diese Reflexionsfähigkeit bei Kenan nicht ersichtlich war.

So berichtete Mert, dass er die männlichen Erwartungen aus seinem Herkunftsmilieu und die damit verbundene geschlechtskritische Reflexionsbereitschaft insbesondere durch das Studium erworben hat:

In diesem Zusammenhang vertrat Mert die Ansicht, dass die Performativität des Mann- seins frei von Stereotypisierungen ausgelebt werden kann; seiner Auffassung nach sollte es einem heterosexuellen Mann möglich sein, sowohl Emotionen zu zeigen als auch mit als typisch weiblich konstruierten Spielzeugen zu spielen, ohne dass dies die Männlichkeit eines Mannes in Frage stellen sollte:

„Ich muss nicht mit dem Spielzeugauto spielen, aber kann trotzdem männlich sein. Oder diese männliche Stärke, was assoziiert wird. Dass dieses Gefühl, das Männer keine Emotionen zeigen. Männer können Emotion zeigen, aber trotzdem männlich-heterosexuell sein. Das heißt, ich finde eben diese schwarz-weiß-Vorstellung von, okay, wenn wir jetzt zum Beispiel mit Barbiepuppen spielen, dass man vielleicht homosexuell ist und wenn man jetzt mit

Spielzeugautos spielt, ist man heterosexuell. Das finde ich blöd. [...] Also das hat sich nach meinem Bildungsweg auch geändert“ (Mert, Z. 744-754).

Auch Nehir beschäftigte sich in den Seminaren intensiv mit geschlechtsspezifischen Eigenschaften wie dem männlichen Humor, was zu einer Selbstreflexion in Bezug auf ihr eigenes weibliches Geschlecht führte: „Und da habe ich mich sehr viel mit Humor auseinandergesetzt und wie ich mit Humor umgehe“ (Nehir, Z. 717f.). Durch die kritische Reflexion ihrer Weiblichkeit kam es häufig zu Diskussionen zwischen Nehir und ihrer Mutter, da Nehirs Mimik und Gestik aus Sicht ihrer Mutter nicht den weiblichen Vorstellungen entsprachen. Nehir passte ihr Verhalten jedoch nicht den Erwartungen ihrer Mutter an, sondern hielt an ihren eigenen Prinzipien fest: „Und meine Mama hat immer gesagt: „Weißt du, das ist nicht sehr feminin, was du machst. Und ich war so: Ja, aber das bin ich [...] Du wünschst dir das, aber ich will das nicht“ (Nehir, Z. 243-248).

In Übereinstimmung mit Mert und Nehir erweiterte sich auch bei Leyla die Perspektivenvielfalt hinsichtlich der Geschlechterrollen. Im Gegensatz zu ihren Eltern betrachtete sie hauswirtschaftliche Aufgaben in ihrer Ehe als eine gemeinsame Verantwortung, die sowohl ihr Mann als auch sie übernahmen: „Es ist eigentlich schon so eine Aufteilung. Wir sind wie in einer Wohngemeinschaft sozusagen“ (Leyla, Z. 670f.).

Diese aktive Auseinandersetzung mit dem geschlechtlichen Habitus und den damit verbundenen kulturellen Vorstellungen ihres Herkunftsmilieus zeigt, dass die türkischstämmigen Studierenden die Denk- und Handlungsweisen ihres Herkunftsmilieus nicht unreflektiert übernehmen; sie befassen sich vielmehr – auch aufgrund des Studiums – selbstbestimmt mit diesen intergenerationalen Dynamiken und modifizieren ihren herkunftsbedingten geschlechtlichen Habitus.

Dabei werden jedoch Diskrepanzen hinsichtlich der Übernahme von Geschlechterrollen zwischen den Studierenden ersichtlich:

Während die Mehrheit der Befragten die traditionellen Geschlechtervorstellungen ihrer Herkunftsfamilie bewusst ablehnte, wiesen Selma und Kenan eine traditionelle Haltung auf und orientierten sich hierbei an ihrem familiären Umfeld.

So äußerte beispielsweise Selma den Wunsch, sich – trotz der Seminare zur geschlechtlichen Sozialisation im bildungswissenschaftlichen Studium - in einer zukünftigen Ehe auf den Haushalt zu fokussieren, während ihr Ehemann die finanzielle Verantwortung übernimmt. Sie ist sich bewusst, dass sie diese traditionelle Sichtweise aufgrund ihres familiären Umfelds erworben hat; dennoch identifiziert sie sich damit: „Aber ich muss auch ehrlich sagen, ich habe auch nichts dagegen eigentlich“ (Selma, Z. 221f.).

Diese Ergebnisse zeigen, dass bei Selma trotz der Auseinandersetzung mit den traditionell-orientierten Geschlechterrollen ihrer Herkunftsfamilie und des akademischen Bildungsaufstiegs – im Sinne Bourdieus (1993) - die dauerhaft verinnerlichten Dispositionen und Sichtweisen aufgrund der regelmäßigen Alltagspraxis der Vorbilder im sozialen Raum erhalten bleibt. Dennoch wird deutlich, dass sie sich aktiv mit dem traditionellen geschlechtlichen durch das Studium befasste, jedoch für sich beschloss, die elterliche Sichtweise weiterzuführen.

4.1.2. Erhöhte Reflexionsfähigkeit durch das Studium der Bildungswissenschaft bei Selma

Obwohl Selma die traditionelle Haltung ihrer Herkunftsfamilie übernahm, ermöglichte das Studium ihr, in Diskussionen mit ihrer Familie eine reflektiertere Position zu bestimmten Themen einzunehmen. Vor allem bei stereotypierenden Aussagen und Klischees über Homosexualität wies sie ihre Familienmitglieder darauf hin, warum solche Betrachtungsweisen nicht angemessen seien (Selma, Z. 634ff.). In diesem Kontext berichtete sie, dass sie in der Familie die Rolle als Aufklärerin eingenommen hat, wodurch ihre Ansichten und Meinungen mehr Respekt und Anerkennung finden: „Ich studiere an der Uni Wien und [...] dementsprechend merke ich [...] dass ich mehr wahrgenommen werde und auf meine Meinung mehr Wert gelegt wird und auch respektiert werde“ (Selma, Z. 629-640.).

Die durch das Studium erworbene Fähigkeit zur kritischen Reflexion veranlasste Selma zudem dazu, beim Lesen von Zeitungen die zugrunde liegenden Gründe für die bestimmte Darstellung von Themen zu hinterfragen: „Also ich schaue schon, dass ich das auch ein bisschen hinterfrage: Warum wird das so berichtet? [...] so im Laufe des Studiums hat sich das mehr in mir angeeignet“ (Selma, Z. 601ff.).

Ihre Rolle als Aufklärerin innerhalb der Familie und ihre kritische Reflexion bezüglich stereotypisierender Aussagen und Zeitungsartikel verdeutlichen, dass Selma durch das Studium bestimmte kulturelle Sichtweisen und Prägungen kritisch reflektierte und somit ihren herkunftsbedingten Habitus erweiterte. Des Weiteren wird sie als Vorbild in ihrem familiären Umfeld wahrgenommen, sodass das Studium auch ihre Position innerhalb ihres Herkunftsmilieus stärkt.

4.1.3. Habitustransformation im Kontext von Religion

Des Weiteren werden aus den Ergebnissen die bedeutende Rolle der Religion für die türkischstämmigen Studierenden in ihrer Identitätsentwicklung ersichtlich. Dabei wurde eine Diskrepanz in der religiösen Vermittlung im Rahmen der Erziehung der Befragten erkennbar. Während die türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft durch ihre Eltern mit der Religion in Kontakt kamen, besuchte Kenan während seiner Kindheit und Jugendzeit regelmäßig den Religionsunterricht in der Moschee: „Ja. Also. Also neben der Schule war ich auch in der Moschee und also unter der Woche Schule und am Wochenende war ich immer in der Moschee von ich weiß nicht mehr, von 09.00 bis 14:00 war das glaube ich, geführt wie eine Schule“ (Kenan, Z. 182ff.).

Im Gegensatz hierzu teilte Mert beispielsweise mit, dass die religiöse Erziehung durch seine Eltern nicht intentional erfolgte, sondern er den Islam vielmehr durch Beobachtung kennenlernte und erlebte: „Ich habe viel durch Beobachtung gelernt eigentlich [...] Als beispielsweise mein Vater, der gebetet hat und dadurch habe ich als Kind dann natürlich auch begonnen zu beten“ (Mert, Z. 491ff.).

Alle Befragten betrachteten die Religion als eine Orientierung an universal-humanistischen Prinzipien wie Hilfsbereitschaft und Respekt. Darüber hinaus zeigte sich eine Reflexion hinsichtlich des Glaubens bei Nehir: Sie erklärte, dass sie sich im Gegensatz zu ihren Eltern aktiv mit den Lehren des Islams auseinandersetzte, während ihre Eltern unreflektiert die kulturellen Einflüsse in die Religion integrierten: „Ich würde sagen, meine Eltern, ich habe sie als traditionell-religiös benannt [...] Man weiß nicht, ob das jetzt die Kultur ist oder die Religion [...] und bei mir ist es aber ganz anders. Ich habe mich mit Religion sehr stark auseinandergesetzt, weil für mich war es wichtig zu verstehen, an was glaube ich denn?“ (Nehir, Z. 319-327). Als Beispiel führte sie an, dass sie beim Essengehen mit ihren Eltern kein Fleisch bestellt, wenn dieses nicht Halal ist, woraufhin ihre Eltern genervt reagieren.

Dennoch hielt Nehir an ihren Ansichten fest, da sie die Religion als einen wesentlichen Teil ihrer Identität betont.

Auf Grundlage der Ergebnisse wird deutlich, dass die Religion und die damit verbundenen Praktiken als grundlegende Bestandteile ihres Habitus nicht passiv von ihren Eltern übernommen werden, sondern von den Studierenden (kritisch) reflektiert und entsprechend ihren Bedürfnissen adaptiert werden. Dies zeigt, dass die religiöse Identität und der damit verbundene religiöse Habitus nicht starr sind; die türkischstämmigen Studierenden sind vielmehr in der Lage, sich im Rahmen eines individuellen Interpretationsprozesses mit Religion auseinanderzusetzen und diese zu modifizieren: Dies war auch bei Mert erkennbar: Analog zu Nehir ging die während der Kindheit erfolgte Nachahmung in eine kritische Auseinandersetzung mit der Religion über, indem er die religiösen Praktiken und den allgemeinen Gottesglauben während der Pubertät und in der Jugend reflektierte (Mert, Z. 688-695).

4.1.4. Studiengangsspezifische Diskrepanz

Aus der Analyse der Ergebnisse wird dennoch eine studiengangsspezifische Diskrepanz hinsichtlich der erworbenen Fähigkeiten bei den türkischstämmigen Befragten deutlich: Während die Studierenden der Bildungswissenschaft – wie bereits beschrieben – durch die Inhalte des Studiengangs eine kritische Haltung zu sozio-strukturellen Themen wie Geschlechterrollen, Stereotypisierungen und Religiosität entwickelten, wurde auf Grundlage der Aussagen von Kenan eine vergleichbare Reflexion nicht ersichtlich:

„Also geändert hat sich eigentlich nicht viel. Ich habe dieselbe Sichtweise wie vor Jahren“ (Kenan, 226f.). Im Gegensatz dazu bewirkte sein IT- Consulting Studium aufgrund der strukturellen Anforderungen – wie die eigenverantwortliche Planung und Organisation der Lernphasen – eine signifikante Steigerung der Kompetenzen zur Selbstständigkeit:

„Es hat mir geholfen, selbstständiger zu sein. Und eben organisierter zu sein. Weil ich mir eben damals alles selbst organisieren musste, sei es die Vorlesungen oder eben auch die Lernphasen. In der Hinsicht schon sehr viel, aber von der Sichtweise her nicht unbedingt. Also da hat sich nichts geändert“ (Kenan, Z. 504-507).

4.1.5. Familiäre Aushandlungsstrategien aufgrund des Bildungsaufstiegs

Die Teilnahme an einer Universität scheint die Studierenden in ein neues soziales Feld zu integrieren, in dem die herkunftsbedingten Identitäten gemäß El-Mafaalani (2012, S. 313) modifiziert und neu ausgehandelt werden. Diese identitätsbezogenen Aushandlungsprozesse und der modifizierte Habitus im Rahmen des Bildungsaufstiegs führten bei Leyla - im Gegensatz zu den anderen türkischstämmigen Studierenden - zu innerlichen Widerständen und letztlich zu einer intermittierenden Distanzierung gegenüber ihrer Herkunftsfamilie. Sie berichtete, dass sie durch das bildungswissenschaftliche Studium den Einfluss ihres familiären Umfelds auf ihr Leben kritisch reflektierte: „Und das hat mir eben klargemacht, dass meine Eltern sehr viel Einfluss auf mein Leben haben und dass das vielleicht nicht so gehören muss“ (Leyla, Z. 566f.). Durch die Distanzierung gegenüber ihrer Familie schaffte sich Leyla Raum für ihre eigenen Bedürfnisse und reduzierte deren Mitspracherecht.

Selma versuchte hingegen eine Entfremdung aufgrund ihrer bildungsbedingten Reife gegenüber ihrer Herkunftsfamilie bewusst zu vermeiden. Sie erreichte dies, indem sie in Anlehnung an Krappmanns Konzept der sozialen Identität (1978) die herkunftsbedingten Erwartungen internalisierte und innerhalb der Interaktionsprozesse adaptierte. Dabei achtete Selma darauf, ihre Gesprächsthemen an das bildungsferne Herkunftsmilieu anzupassen:

„Solche Situationen sind dann schon schwer, weil ich dann auch nicht sage, Oh mein Gott, du verstehst das nicht [...] Aber das ist dann für mich so ein Moment, wo ich mir denke: ‚Okay man kann nicht alles mit jedem reden und dementsprechend [...] muss ich auch meine Gesprächsthemen aussuchen‘“ (Selma, Z. 654-658).

Diese von ihr bewusst intendierte Anpassungsstrategie ermöglichte es Selma, ein Gleichgewicht zwischen ihrer akademischen Identität und den Bindungen innerhalb der Herkunftsfamilie aufrechtzuerhalten.

4.2. Bildungsressourcen türkischstämmiger Studierender

4.2.1. Migrationsspezifisches kulturelles Kapital als Bildungsressource

Die ausgeprägten Bildungsaspirationen der Eltern und die damit verbundene Unterstützung zum Bildungsaufstieg waren bei allen türkischstämmigen Studierenden im Rahmen dieser qualitativen Studie vorhanden. So berichtete Mert, dass der Fokus seiner Erziehung auf der Erlangung eines Universitätsabschlusses lag, da seine Eltern ihm einen angenehmeren Beruf ermöglichen wollten: „Deshalb war meine Erziehung immer so ausgerichtet, dass ich dann vielleicht in ein Gymnasium gehe [...] und dann mit Uni beginne. Das war immer das Ziel meines Familienumfelds“ (Mert, Z. 430-433). Da seine Eltern keinen akademischen Hintergrund hatten, betrachteten sie sich selbst nicht als Vorbilder, sondern vielmehr als Gegenbeispiele (Mert, 506f.).

Neben dem elterlichen Wunsch, dass Kenan durch einen Beruf finanzielle Sicherheiten erlang, hofften seine Eltern auch, dass er durch sein Studium eine stärkere „Zugehörigkeit zum Land entwickelt“ (Kenan, Z. 293).

Aufgrund des mangelnden kulturellen Bildungskapitals im Sinne Bourdieus (2012) konnten die Eltern die türkischstämmigen Studierenden nicht direkt selbst akademisch unterstützen; dennoch kompensierten sie dies durch finanzielle Zuwendungen, wodurch alle türkischstämmigen Studierenden externalisierte Lernangebote in Anspruch nahmen.

Nehir berichtete in diesem Zusammenhang: „Mit allem, was sie haben, haben sie mich supported“ (Nehir, Z. 68f.). Ihr Eltern haben sie demnach finanziell unterstützt, indem sie ihr während der Schulzeit die notwendigen Sachen wie beispielsweise einen Laptop, ein iPad und Bücher kauften sowie Bildungsreisen ermöglichten (Nehir, Z. 105-112).

Die finanzielle Unterstützung half zudem Mert, sich vollumfänglich auf die Universität zu konzentrieren, ohne einer beruflichen Verpflichtung nachgehen zu müssen; dadurch konnte er sich außeruniversitär weiterbilden, indem er sich zunächst freiwillig in der Diakonie ehrenamtlich engagierte, bevor er dort Teilzeit beschäftigt war. Für sein bevorstehendes Auslandssemester in den USA im Rahmen seines Studiums in Bildungswissenschaft erhält Mert ebenfalls finanzielle Hilfe von seiner Schwester, um seine Lebensunterhaltskosten zu decken (Mert, Z. 446-452).

Neben der finanziellen Förderung erhielten Nehir und Kenan motivationale Unterstützung: „Begonnen hat es wie gesagt mit der Motivation und dass sie mir eben auch gesagt haben, dass sie an mich glauben und dass ich ins Gymnasium kann.“ (Kenan, Z. 125f.).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Eltern trotz ihrer bildungsfernen Hintergründe den türkischstämmigen Studierenden adäquate Unterstützung zum Bildungsaufstieg und zur damit verbundenen sozialen Mobilität gewährleisten konnten. Dies ist auf den Wunsch der Eltern zurückzuführen, ihren Kindern eine angenehmere soziale Lage zu ermöglichen als sie selbst durch die Migration erfahren haben (Mert, Leyla, Nehir, Selma). Dabei wurde ein migrationsspezifisches kulturelles Kapital deutlich, das aus den Migrationserfahrungen der Eltern hervorging.

4.2.2. Einfluss der Eltern auf die Studienwahl

Während die Eltern von Mert, Nehir und Selma keinen Einfluss auf die Wahl des Studiengangs ausübten, zeigten die Erfahrungen von Kenan und Leyla, dass ein bildungsfernes Herkunftsmilieu zu unterschiedlichen elterlichen Handlungsstrategien führen kann:

So berichtete etwa Leyla, dass sie aufgrund des Studiengangwechsels von Wirtschaftsrecht zu Bildungswissenschaft in einen langwierigen Konflikt mit ihren Eltern geriet, da diese aufgrund der mangelnden Kenntnis über den Studiengang keine beruflichen Perspektiven sahen. Ihr Vater reagierte auf Leylas Entscheidung zum Studienwechsel mit der Frage: „Was willst du eigentlich damit machen?“ (Leyla, Z. 25). Trotz zahlreicher Diskussionen und Überredensversuche hielt Leyla an ihrer Entscheidung fest. Sie beschrieb sich selbst als sozialen Menschen, für den das bildungswissenschaftliche Studium und die damit verbundenen Diskurse ihren persönlichen Interessen entsprachen (Leyla, Z. 52ff.).

In Anlehnung an Leyla kam es auch bei Kenan in Bezug auf die Wahl seines Studiengangs und den damit verbundenen Berufsweg häufig zu Diskussionen mit seinen Eltern, da sie mit seinem gewählten Studiengang nicht vertraut waren und dessen Mehrwert nicht erkannten. Mit der Zeit empfand er diese Situation als belastend; entwickelte jedoch die Fähigkeit, die elterlichen Haltungen mit Humor zu begegnen und weiterhin seine eigenen Bedürfnisse bezüglich seines Studiums weiterhin zu verfolgen (Kenan, Z. 268-273).

In diesem Zusammenhang zeigten Leyla und Kenan jedoch Verständnis für die Erwartungshaltung der Eltern: Während Kenan die elterliche Haltung mit deren eigenen Erziehung kurz begründete, verwies Leyla auf die schwierige Migrationssituation ihrer Eltern: „Ich würde sagen, dass das eben auch damit zu tun hat, dass sie sozusagen aus der Türkei hierher zugewandert sind, also migriert sind und dass das einfach auch diese Unsicherheit mitbringt, die sie eben dadurch haben“ (Leyla, Z. 36ff.).

Da ihre Eltern Diskriminierungen durch die österreichische Mehrheitsgesellschaft erlebten, wollten sie, dass ihre Tochter durch ein anerkanntes Studium und einem damit verbundenen sicheren Beruf keine Unsicherheiten und somit auch keine Diskriminierungen erfährt (Leyla, Z. 40ff).

Die konfligierenden Erfahrungen von Leyla und Kenan verdeutlichen die Herausforderungen, mit denen türkischstämmige Studierende aufgrund eines bildungsfernen Herkunftsmilieus konfrontiert werden können. Im Kontext von Krappmanns Identitätskonzept (1978) wird jedoch ersichtlich, dass beide Befragten zum einen die Fähigkeit entwickelt haben, sich in die Perspektive ihrer Eltern hineinzusetzen und dadurch deren Erwartungen und Intentionen kontextuell zu berücksichtigen (Empathie); zum anderen zeigt sich aus den Ergebnissen, dass sie eine hohe Ambiguitätstoleranz ausgebildet haben, um die widersprüchlichen elterlichen Erwartungen auszuhalten. Demnach trugen die identitätsfördernden Fähigkeiten Empathie und Ambiguitätstoleranz bei ihnen dazu bei, ihre persönlichen Bedürfnisse hinsichtlich der Wahl ihres Studiengangs gegen die widersprüchlichen Erwartungen ihrer Eltern zu verteidigen und ihre personale Identität entsprechend ihren eigenen Zielen zu navigieren.

Während einige der Befragten das Ausbleiben elterlicher Beeinflussung bei der Studienwahl als positiv beschrieben, äußerte Nehir, dass sie sich eine gewisse Orientierung bei ihrer Entscheidung für einen Studiengang gewünscht hätte. Aufgrund der Bildungsferne ihrer Familie konnten ihre Eltern sie bei der Studienwahl nicht unterstützen, woraufhin der Übergang vom Gymnasium zur Universität für sie mit einer Orientierungslosigkeit verbunden war:

„Und dann habe ich immer meinen Papa gefragt: „Ich weiß nicht, was ich studieren soll und wie kann ich das herausfinden? Und mein Papa hat immer gesagt: „Folge deinem Herz, mach das, was dir Spaß macht. Aber ich weiß doch nicht, was mir Spaß macht“ (Nehir, Z. 65f.).

Nehir erhielt die fehlende Unterstützung durch den besten Freund ihres Vaters, der selbst einen akademischen Hintergrund hat. Dieser erörterte gemeinsam mit Nehir ihre Stärken, was sie rückblickend als sehr wertvolle Unterstützung bewertete (Nehir, Z. 73-76).

In Bezug auf Bourdieus Kapitaltheorie (2012) wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung des besten Freundes ihres Vaters ersichtlich, der im Gegensatz zu Nehirs Eltern als Träger von kulturellem Kapital agierte. Der beste Freund erweiterte durch sein kulturelles Bildungskapital und seine damit verbundene akademische Laufbahn Nehirs herkunftsbedingtes Kapital und reagierte dadurch angemessen auf ihre Orientierungslosigkeit beim Übergang zur Universität.

4.2.3. Handlungsstrategien türkischstämmiger Studierender zur Kompensation fehlenden kulturellen Bildungskapitals

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass türkischstämmige Studierende das fehlende kulturelle Bildungskapital und die damit verbundene begrenzte Ressourcenausstattung ihrer Eltern durch die Orientierung an Peer-Groups innerhalb des Studiums zu kompensieren versuchten. Im Vergleich zu österreichisch-stämmigen Studierenden haben Studierende mit Migrationshintergrund laut Mert kein soziales Umfeld, an das sie sich wenden können, um mehr über die universitären Abläufe (Seminare, Aufnahmeprüfungen etc.) zu erfahren:

„Da besteht schon natürlich eine gewisse Schwierigkeit, weil man keine Person oder kein Umfeld hat, mit der man in Kontakt treten und das Ganze fragen kann“ (Mert, Z. 932ff.).

Diese herausfordernden Erfahrungen bewältigte Mert durch Selbstrecherche und Eigeninitiative, indem er aktiv Mitstudierende vor Ort um Hilfe bat oder WhatsApp Gruppen beitrat (Mert, Z. 940-944). Hierbei verdeutlichen die Ergebnisse, dass türkischstämmige Studierende selbstständig Handlungsstrategien entwickelten, um die Übergänge zur Universität und den damit verbundenen akademischen Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Diese Peer-Groups dienten ihnen demnach als wichtige Informationsquellen für die universitären Prozesse und boten notwendige Hilfe im universitären Umfeld. Somit kompensierten die türkischstämmigen Studierenden eigenständig den kulturellen Habitus des bildungsfernen Herkunftsmilieus durch den Kontakt zu Mitstudierenden, um sich auf diese Weise an die mit dem Bildungsaufstieg einhergehenden neuen Anforderungen anzupassen.

4.3. Einfluss von Diskriminierung auf kulturelle Identität und Akkulturation

4.3.1. Kulturelle Identitätskonflikte aufgrund mangelnden Zugehörigkeitsgefühls

In Bezug auf die kulturelle Identitätsverortung berichteten alle türkischstämmigen Studierenden von einer diffusen Situation, die mit einer inneren Zerrissenheit zu der Frage *wo gehöre ich hin?* in der Kindheit und Jugendzeit einherging. So beschrieb Selma das Aufwachsen zwischen den beiden Kulturen als ein Gefühl der Fremdheit und Unsicherheit in Bezug auf ihre Identität: „Ich bin nirgendwo voll da“ (Selma, Z. 477). Die Befragten führten dieses innere, dialektische Zugehörigkeitsgefühl auf die Ausgrenzungserfahrungen zurück, die sie sowohl in Österreich aufgrund ihrer türkischstämmigen Herkunft als auch von türkischstämmigen Personen in der Türkei erlebten.

Dabei erklärte Nehir, dass sie lange Zeit nicht wusste, was sie auf die Frage *woher bist du?* antworten sollte: Während sie in Österreich die Erfahrung machte, dass ihre Antwort "Ich bin aus dem Tirol" (Nehir, Z. 459) wegen ihres Aussehens nicht als ausreichend akzeptiert wurde, erfuhr sie ähnliche Reaktionen wegen ihres deutschen Akzents in der Türkei:

„Und in der Türkei werde ich auch gefragt, *woher bist du?* [...] Und wenn ich sage, ich bin aus der Türkei, dann fragen sie ‚nein, nein woher wirklich?‘ Das heißt, es ist eigentlich genau das Umgekehrte“ (Nehir, Z. 468-474).

In Übereinstimmung mit Nehir wies auch Leyla auf ihre diffuse Situation hin: Neben den Exklusionserfahrungen in Österreich aufgrund ihrer türkischstämmigen Herkunft berichtete Leyla zudem von Ausgrenzungen seitens der türkisch-stämmigen Personen in der Türkei:

„In der Türkei ist es üblich, dass man dort auch Ausländerin ist, auch wenn man türkischstämmig ist. Da wird man auch schief angeschaut, da man aus Europa kommt“ (Leyla, Z. 509ff.).

Zudem wies Mert darauf hin, dass das Aufwachsen innerhalb von zwei Kulturen mit Schwierigkeiten verbunden sei, da jede Kultur spezifische Gewohnheiten und Praktiken mit sich bringe. Durch das kontinuierliche Ausbalancieren der türkischen und österreichischen Kulturen empfand er häufig einen inneren Zwiespalt, was wiederum sein persönliches Zugehörigkeitsgefühl beeinträchtigte (Mert, Z. 90ff.).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Interaktion in wechselnden kulturellen Sozialisationskontexten gemäß Esser & Friedrichs (1990) Unsicherheiten induziert, was zu einer widersprüchlichen Selbstwahrnehmung der türkischstämmigen Studierenden führt.

In Übereinstimmung mit dem Identitätskonzept von Krappmann (1978) stehen die Befragten vor der Aufgabe, die von der Gesellschaft herangetragenen ambivalenten Identitätszuschreibungen auszuhalten und konstruktiv - im Einklang mit ihrer persönlichen Identität - zu überwinden. Wie sie konkret diese Herausforderung überwunden haben, wird im weiteren Verlauf dieses Kapitel erläutert (siehe Kapitel 4.4.1.)

4.3.2. Kulturelle Identitätskonflikte aufgrund von Diskriminierungserfahrungen

Während die türkischstämmigen Studierenden sowohl in Österreich als auch in der Türkei ein Gefühl der mangelnden Zugehörigkeit empfanden, beeinflussten zusätzlich gesellschaftliche und bildungsinstitutionelle Diskriminierungserfahrungen in Österreich die Prozesse ihrer Identitätsentwicklung. Alle türkischstämmigen Befragten berichteten entweder selbst Diskriminierungen erlebt zu haben oder Beobachter*innen von diskriminierenden Vorfällen gegenüber ihren Eltern oder Mitschüler*innen geworden zu sein.

Im Folgenden wird zunächst auf die Auswirkungen schulischer Ausgrenzungserfahrungen auf die Identitätsentwicklung türkischstämmiger Studierender während ihrer Kindheit und Jugendzeit eingegangen. Anschließend werden die Ergebnisse des Einflusses von gesellschaftlicher Diskriminierung auf ihre Identität dargestellt.

Separativer und Assimilativer Akkulturationsstil aufgrund schulischer Ausgrenzungen

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit geht hervor, dass die Mehrheit der türkischstämmigen Studierenden ihren Migrationshintergrund bereits während ihrer Schulzeit wahrgenommen hatten (Nehir, Kenan, Selma, Leyla).

Kenan fühlte sich aufgrund seines migrantischen Hintergrunds anders behandelt, da er sich wegen seines Namens häufig erklären musste: „Also die Lehrerinnen haben mir irgendwie das Gefühl gegeben, dass ich ein Ausländer bin“ (Kenan, Z. 92f.). Darüber hinaus berichtete Kenan von offener Diskriminierung von arabischstämmigen Mitschülerinnen durch eine Lehrerin: „Das hat man auch mit dem offenen Auge gesehen“ (Kenan, Z. 535f.). Auch aus Angst vor auffallenden Wissens- und Sprachunterschieden mied er den Kontakt zu österreichischen Mitschüler*innen und verbrachte die Pausen mit migrantischen Schulkolleg*innen (Kenan, Z. 54-66).

Kenans Verhalten während der Schulzeit kann als ein Beispiel für Berrys (1997) separativen Akkulturationsstil betrachtet werden, bei dem Individuen bei sozialer Ausgrenzungsdynamiken durch die Mehrheitsgesellschaft sich zunehmend an der Herkunftsgesellschaft orientieren, die ihnen Akzeptanz und Unterstützung bietet.

Während sich bei Kenan aufgrund der Ausgrenzungserfahrungen ein *separativer Stil* während der Schulzeit zeigte, war bei Nehir aufgrund der Ausgrenzungserfahrungen ein *assimilativer Ansatz* erkennbar:

Sie erlebte sich in der Schule oft als „das türkische Kind“ (Nehir, Z. 409) und sah sich deshalb gezwungen, sich intensiv mit der Frage zu beschäftigen, was *türkisch-sein* und was *österreichisch-sein* bedeutete. Diese Auseinandersetzung stellte eine erhebliche Herausforderung dar, da die türkische Identität für sie aufgrund der negativen Assoziationen in der Öffentlichkeit stark mit Scham behaftet war. Im Gegensatz zu Kenan tendierte Nehir infolgedessen dazu, ihre ethnische Identität in der Gesellschaft zu verbergen und sich – gemäß dem assimilativen Akkulturationsstil nach Berry (1997) - soweit wie möglich an österreichischen Verhaltensnormen zu orientieren. Dabei passte sie auch die Aussprache ihres Namens an die westlichen Vorstellungen an:

„Und deshalb habe ich mich, glaube ich, vor allem in meiner Jugendzeit, versucht, so österreichisch wie möglich zu verhalten [...] ja nicht so mit dem türkischen in Verbindung gebracht zu werden, weil das ja nicht das Schöne ist und nicht das, was erwünscht ist“ (Nehir, Z. 433-437).

Dieser assimilative Stil war bereits in der Erziehung von Nehir vorhanden: Auch Nehirs Familie war von Diskriminierungserfahrungen betroffen, sodass ihr Vater bestrebt war, die türkische Ethnizität außerhalb von zu Hause zu verbergen. Diese sprachliche Einschränkung dehnte ihr Vater zudem auf das häusliche Umfeld aus, indem er Nehir und ihren Geschwistern untersagte, Türkisch zu sprechen: „Ich weiß nicht, warum das mein Papa genau gemacht hat, aber wir haben außerhalb von zu Hause auch nie türkisch gesprochen. Und zu Hause eh nicht. Das hat Papa auch gesagt: Wir dürfen zu Hause auch nicht türkisch sprechen“ (Nehir, Z. 422ff.). Retrospektiv betrauerte Nehir Bedauern über diese Entscheidung; gleichzeitig zeigte sie jedoch Verständnis dafür, weil ihr Vater aufgrund seiner Erfahrungen keine umfassenden Kenntnisse über die positiven Effekte von Bilingualität hatte (Nehir, Z. 120-125).

Ihr Verhalten und der assimilativer Erziehungsstil der Eltern verdeutlichen, dass sie gemäß Tajfels (1982) Theorie zur sozialen Identität versuchten, durch die monokulturelle Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft einen höheren sozialen Status zu erlangen und somit eine positive soziale Identität zu erreichen.

Durch die Ablehnung der ethnischen Identität geriet Nehir jedoch in einen Identitätskonflikt, da sie erkannte, dass sie wegen ihres Namens und ihres Aussehens ihre türkische Herkunft nicht verbergen konnte und daher niemals dem österreichischen Ideal entsprechen würde. Aus diesem Grund setzte sich Nehir im Rahmen einer Psychotherapie intensiv mit Fragen der Identität und dem damit verbundenen Schamgefühl auseinander, was ihr ermöglichte, Selbstbewusstsein und eine damit verbundene positive Assoziation in Bezug auf ihre ethnische Identität zu entwickeln (Nehir, Z. 576-586). Auch befasste sie sich mit der Bedeutung ihres Namens und beschloss infolgedessen ihren Namen korrekt auszusprechen: „Und irgendwann habe ich gesagt [...] ich bin die Nehir. Und das ist nichts, wofür man sich schämen muss“ (Z. 447-448). Die Annahme Berrys (1997), dass die Ablehnung der ethnischen Identität mit einem geringen psychischen Wohlergehen einhergehen kann, lässt sich aus dem dynamischen Identitätsprozess von Nehir bestätigen.

Einfluss von schulischen Ausgrenzungen auf Selbstwahrnehmung und Bildungsmotivation

Neben dem Einfluss der schulischen Ausgrenzung auf den Akkulturationsstil zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auch, dass die schulischen Ausgrenzungserfahrungen zu einer marginalisierten Selbstwahrnehmung führen können: Leyla fühlte sie durch die beobachteten Diskriminierungserfahrungen ihrer migrantischen Mitschüler*innen eingeschüchtert und entwickelte daraufhin Minderwertigkeitskomplexe, nicht den Erwartungen der österreichischen Gesellschaft entsprechen zu können:

„Ich habe immer gedacht, dass ich eben deren Erwartungen nicht entspreche [...] dass ich vom Level her nicht auf demselben Niveau bin, wie sie [...] Dass ich nicht gut genug bin, sozusagen. Dieses Gefühl hatte ich“ (Leyla, Z. 378-383).

Basierend auf ihren Aussagen haben die auf die Ethnizität zurückführenden Marginalisierungserfahrungen während der Schulzeit bis heute Auswirkungen auf ihre ethnische Identität und ihr Selbstbewusstsein, sodass sie auch jetzt darauf achtet keine Fehler in der deutschen Sprache zu machen:

„Das tut einen einschüchtern, natürlich. Man hat Komplexe, immer noch. Ich habe Angst, Wörter falsch auszusprechen [...] Dann habe ich Angst, dass das auf den Migrationshintergrund zurückgegriffen wird. Dass das daran liegt, einfach weil ich eigentlich schon eingeschüchtert bin von diesen Mobbing-Situationen und Diskriminierung“ (Leyla, Z. 420-425).

Durch die Diskriminierungserfahrungen war sich auch Selma bewusst, dass ein gewisses Stigma sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Schule gegenüber Familien mit Migrationshintergrund herrschte. Dies hatte zur Folge, dass sie während der Schulzeit übermäßig hohe Erwartungen an sich selbst hatte:

„Und eben, ich wollte vielleicht so ein bisschen nach meiner eigenen Methode dieses Stigma umgehen und deshalb habe ich so viel mehr in der Schule geleistet“ (Selma, Z. 357-359). Auf die Frage, ob Unterschiede zwischen migrantischen und österreichischen Schüler*innen bestand, antwortete Selma, dass österreichische Schüler*innen aufgrund ihrer akademischen Eltern durch Lehrer*innen des Öfteren in Schutz genommen und durch ausführlichere Feedbacks in Schularbeiten bevorzugt wurden. Diese Ungleichbehandlung bestärkte sie in der Motivation, eine akademische Laufbahn einzuschlagen, um ihren Kindern solche marginalisierten Erfahrungen zu ersparen (Selma, Z. 367-381).

In Anlehnung an Selma nahm Mert den Umstand, dass Personen mit Migrationshintergrund bis heute selten höhere berufliche Positionen erreichen, als Motivation, selbst als türkischstämmiger Migrant mit einer Promotion „durchzustarten“ (Mert, Z. 892) oder innerhalb einer Organisation zu beweisen, dass auch Menschen mit Migrationshintergrund führende Posten besetzen können.

Umgang mit gesellschaftlichen Diskriminierungserfahrungen aufgrund ethnischer Identität

Zusätzlich zu den in der Schule erlebten Marginalisierungserfahrungen belegen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass alle Befragten Diskriminierungen in der Gesellschaft aufgrund ihrer ethnischen Identität erfahren haben. Dabei wurde Selma bereits in ihrer Kindheit mit Diskriminierungen konfrontiert, die von der österreichischen Mehrheitsgesellschaft gegenüber ihren Eltern aufgrund deren mangelnder Deutschkenntnisse ausgeübt wurden. Sie nahm als Kind wahr, dass sie aufgrund ihrer Ethnizität „irgendwie so marginalisiert oder abgewertet wurden“ (Selma, Z. 35.).

Darüber hinaus berichteten Selma und Nehir, dass sie aufgrund ihrer Herkunft häufig dazu aufgefordert werden, Stellung zur türkischen Politik zu beziehen und über dieses Thema zu diskutieren:

„Und es wird immer davon ausgegangen, eigentlich, dass man, wenn man türkischstämmig ist, dass man Erdogan supportet [...] Das macht mich wütend [...] Was kann ich dafür, dass der gerade an der Macht ist?“ (Nehir, Z. 820-829). Ihrer Ansicht nach zielt diese Aufforderung nicht auf eine ehrliche und konstruktive Debatte ab, sondern dient vielmehr dazu, sie als Person abzuwerten (Nehir, Z. 821-824).

Im Rahmen von Krappmanns Identitätskonzept (1978) verdeutlichen diese Erfahrungen die komplexen Herausforderungen, denen Nehir und Selma gegenüberstanden. Sie mussten sich kontinuierlich den gesellschaftlichen Rollenerwartungen erheben und auf die ihnen zugeschriebenen Rollen reagieren. Dabei wurden die türkischstämmigen Studentinnen wegen ihrer ethnischen Identität nicht als vollwertiges Mitglied der österreichischen Gesellschaft wahrgenommen, sondern vielmehr als Repräsentant*innen der in der Türkei lebenden Menschen.

Zusätzlich berichtete die Mehrheit der Befragten über eine marginalisierte Darstellung von türkischstämmigen Migrant*innen in den Medien. So stellte Selma fest, dass durch die Fokussierung auf einzelne „Problemfälle“ (Selma, Z. 149) Rückschlüsse auf die gesamte türkische Community gezogen werden, was dazu führt, dass auch ihre Familie trotz Integrationsbemühungen in der Öffentlichkeit als problematisch erscheint (Selma, Z. 148-153). Hierbei lernten die türkischstämmigen Studierenden diesen kollektiven Diskriminierungen mit Distanz zu begegnen (Leyla, Mert, Selma).

So löste die einseitige Berichterstattung bei Leyla aufgrund ihrer beschränkten Handlungsfähigkeit, etwas ändern zu können, zunächst Wut aus – woraufhin sie mit der Zeit lernte, Distanz aufzubauen:

„Da ist so eine Wut, was in mir ist, dass man natürlich nichts ändern kann Aber mittlerweile, muss ich ehrlich gestehen, denke ich mir einfach: Ach, wieder so ein Blödsinn. Und das war es dann auch schon. Ich versuche, dass nicht zu beachten“ (Leyla, Z. 711-714).

Auch Mert erklärte, dass die Diskriminierungserfahrungen ihn in seiner Identität nicht beeinflussen, sondern ihn vielmehr in seiner Überzeugung bestärken, dass ihm die Zuschreibungen anderer Menschen gleichgültig sind; er blendet – wie Leyla die gesellschaftlichen Meinungen bewusst aus, da diese sein Leben nicht direkt beeinflussen (Mert, Z. 1004ff.).

Ähnlich wie Mert und Leyla, nahm auch Selma eine distanzierte Haltung gegenüber stereotypisierenden Aussagen ein, indem sie diesen mit Humor begegnete.

„Also ich nehme das mit Humor. Man kann es drehen und wenden, wie man es mag [...] Man kann diese Leute nicht von ihren Überzeugungen abbekommen. Und deshalb denke ich mir: Schade um mich, schade um meine Energie, dass ich diesen Leuten das abreden will“ (Selma, Z. 743-749).

Diese konfligierende Situation verdeutlicht die besondere Bedeutung einer hohen Ambiguitätstoleranz nach Krappmann (1978) für die Bewältigung der konfliktären Aushandlungsprozesse, denen türkischstämmige Studierende aufgrund der Diskriminierung und Marginalisierung im Zusammenhang mit ihrer ethnischen Identität ausgesetzt sind. Um diesen Identitätskonflikt zu lösen, haben sich die türkischstämmigen Studierenden eine hohe Ambiguitätstoleranz angeeignet und dabei gelernt, dieses marginalisierte Gesellschaftsbild in Bezug auf ihre ethnische Identität auszuhalten, indem sie eine distanzierte Haltung dazu einnehmen. Dennoch zeigen sich Diskrepanzen zwischen den türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft und Kenan im Umgang mit dieser Situation: Während die Studierenden der Bildungswissenschaft sich bewusst waren, dass sie das marginalisierte Gesellschaftsbild von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund nicht ändern können und sich aus diesem Grund von der negativen Darstellung türkischstämmiger Migrant*innen distanzieren, rief dies bei Kenan hingegen ein Schamgefühl hinsichtlich seiner eigenen türkischstämmigen Herkunft hervor: „Ich schäme mich ein bisschen dafür, weil dieses Verhalten einfach nicht zu Österreich passt“ (Kenan, Z. 387f.).

Erwartungen der österreichischen Gesellschaft hinsichtlich Integration

Um eine Balance zwischen der personalen Identität und der sozialen Identität zur Bildung einer stabilen Ich-Identität nach Krappmann (1978) herstellen zu können, ist es zunächst notwendig, die sozialen Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft zu identifizieren:

In diesem Zusammenhang berichtete Kenan, dass die österreichische Mehrheitsgesellschaft von türkischstämmigen Migrant*innen erwartet, sowohl die deutsche Sprache zu beherrschen als auch ihre eigene Kultur zu kennen, ohne diese aktiv ausleben zu müssen (Kenan, Z. 586-590). Selma und Leyla betonten ebenfalls die Notwendigkeit der sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache sowie die Kenntnis der österreichischen Kultur.

Trotz dieser gemeinsamen Ansicht ist eine Diskrepanz zwischen Kenan und den türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft ersichtlich: Die Studierenden der Bildungswissenschaft führten die Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft auf eine reflektierte Weise weiter aus: Sie haben das Gefühl, dass Integration von der Mehrheitsgesellschaft mit Assimilation gleichgesetzt wird. So nahm Nehir sowohl in der österreichischen Politik als auch innerhalb der Gesellschaft einen zunehmenden Rechtsdruck wahr, bei dem die Forderung nach Integration einer Assimilation gleichkommt:

„Und Integration bedeutet eigentlich ein bisschen Assimilation, beziehungsweise wir wollen türkisches Essen und den Rest wollen wir nicht. Sonst, was wahrgenommen wird, wollen wir nicht. Die Religion wollen wir nicht, die kulturellen Werte wollen wir nicht“ (Nehir, Z. 848-851).

In Übereinstimmung mit Nehir berichtete Leyla, dass durch humorvolle Äußerungen implizit eine Abkehr von herkunfts- und religionsbedingten Überzeugungen gefordert wird. Sie veranschaulichte dies anhand des Beispiels, dass Muslim*innen aufgrund ihres Glaubens auf den Verzehr von Schweinefleisch verzichten, was ihrer Erfahrung nach in Witzen von österreichisch-stämmigen Personen thematisiert wird. Als Bestätigung für die assimilativen Integrationserwartungen verwies Leyla auch auf die österreichische Integrationsdebatte, die das Erscheinungsbild und die damit verbundene österreichische Haltung zum Kopftuch einbezieht. Sie kritisierte, dass das Kopftuch in dieser Debatte als ein Hindernis für Integration betrachtet wird, was bei ihr Unverständnis hervorrief:

„Ich kann mir nicht vorstellen [...] dass so ein Stück Stoff so viel ausmachen kann in Bezug auf Integration. Also ich finde das lächerlich“ (Leyla, Z. 739ff.).

In diesem Zusammenhang bestand bei den türkischstämmigen Studierenden eine Verwirrung darüber, welche zusätzlichen Schritte unternommen werden müssen, um den Erwartungen der österreichischen Gesellschaft gerecht zu werden und als vollwertiges Mitglied anerkannt zu werden (Mert, Leyla, Selma). In diesem Zusammenhang betonte Selma:

„Ich kann Deutsch. Ich habe eine hohe Ausbildung. Ich finde mich auch zurecht. Ich kann auch mit österreichischen Traditionen was anfangen. Es ist mir nicht fremd. Aber trotzdem werde ich noch immer als die Migrantin abgestempelt. Ich habe auch die österreichische Staatsbürgerschaft. Was soll ich noch machen?“ (Selma, Z. 763-766).

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung machen darauf aufmerksam, dass die türkischstämmigen Studierenden vor Herausforderungen stehen, eine Balance zwischen ihrer personalen Identität und sozialen Identität herzustellen: Die impliziten Rollenerwartungen der Mehrheitsgesellschaft zur Assimilation sowie die erfahrenen Diskriminierungen führen zu Konflikten, die sie vor die Herausforderung stellen, ihre personale Identität – das Bestreben, ihre ethnische Identität aufrechtzuerhalten– mit den gesellschaftlichen Assimilationsanforderungen zu vereinbaren. Dabei verdeutlichen Nehirs frühere Assimilationsstrategien, dass ein assimilativer Ansatz langfristig zu Identitätskonflikten führen kann.

Um diesen kulturellen Identitätskonflikt zu lösen, berichtete die Mehrheit der türkischstämmigen Studierenden, dass sie sich von den assimilativen Rollenerwartungen distanzieren. Demnach haben sie aufgehört, den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen und fokussierten sich stattdessen auf ihre eigene Selbstwahrnehmung:

„Und man kann es ihnen nicht recht machen und ehrlich gesagt, ich bin schon aus dem raus. Es ist mir egal, was die Leute über mich denken. Ich weiß, wie ich bin und ich glaube, es ist gut so, was ich auch leiste“ (Selma, Z. 504ff.). Auch Mert berichtete, dass er in diesem Zusammenhang einen Perspektivenwechsel vorgenommen habe und die Handlungsmacht sowie die Selbstermächtigung in Bezug auf seine Integration übernommen habe: Er bezeichnete sich selbst als integrierter Österreicher, unabhängig davon, was andere darüber denken (Mert, Z. 1035-1039). Auch in diesem Kontext zeigt sich im Sinne von Krappmanns Identitätskonzept (1978) eine ausgeprägte Ambiguitätstoleranz der türkischstämmigen Studierenden:

Sie entwickelten Handlungsstrategien, um die assimilativen Integrationserwartungen, die ihren eigenen Bedürfnissen (personale Identität) nicht entsprechen, auszuhalten und auf eine konstruktive Weise zu verarbeiten.

4.3.3. Vorteile einer kulturellen Identitätsentwicklung in postmodernen Gesellschaften

Trotz der in diesem Kapitel dargestellten Konflikte zeigt die Analyse der Interviews, dass alle türkischstämmigen Studierenden eine positive Einstellung zu ihrer kulturellen Identität haben. Zudem wird auf Grundlage der Ergebnisse deutlich, dass sie die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz durch die kulturellen Herausforderungen entwickelten, die vor allem in postmodernen Gesellschaften von zentraler Bedeutung sind: Hierbei hob die Mehrheit der türkischstämmigen Studierenden ihre Bilingualität als einen bedeutenden Vorteil hervor (Selma, Mert, Nehir). So berichtete Mert, dass seine Bilingualität, die seiner Meinung nach mit unterschiedlichen Weltansichten einhergeht, und die damit verbundenen Kenntnisse über beide Kulturen als einen großen Vorteil für seine Identitätsentwicklung in einer globalen Welt darstellt (Mert, Z. 71-75). Das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen und die damit verbundenen kulturellen Aushandlungsprozesse im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung führten – im Gegensatz zu monokulturell aufgewachsenen Menschen - zu der Fähigkeit, Situationen aus vielfältigen Perspektiven zu betrachten und zu interpretieren:

„Vorteile, würde ich eben wieder sagen, dass ich aus verschiedenen Sichten Situationen betrachten kann, aus verschiedenen Perspektiven, weil ich eben beides kenne“ (Leyla, Z. 788-791). In diesem Zusammenhang beschrieb sich Nehir als eine fluide Person, die durch verschiedenen Sozialisationsanforderungen gelernt hat, sich an unterschiedliche Sozialisationskontexte anzupassen (Nehir, Z. 979ff.). Kenan ergänzte, dass er aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Erwartungen gelernt hat, seine Identität entsprechend anzupassen: „Ich habe gelernt, wie ich mich zwischen den beiden Kulturen umstelle“ (Kenan, Z. 319).

4.4. (Kulturelle) Identitätskonstruktion von türkischstämmigen Studierenden

4.4.1. Transnationale Identitätskonstruktion bei Studierenden der Bildungswissenschaft

Vor diesem Hintergrund stellte sich in dieser Masterarbeit die zentrale Frage, wie türkischstämmige Studierende angesichts der bisher dargestellten Ergebnisse mit den Herausforderungen ihrer kulturellen Identitätsentwicklung umgehen.

Dabei wird aus den Analysen deutlich, dass alle türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft ihre Identität – im Sinne des integrativen Akkulturationsstils nach Berry (1997) - als eine Kombination aus österreichischen und türkischen Attributen, Werten und Sichtweisen beschrieben. So berichtete Selma, dass sie die türkischen Eigenschaften wie Lebensfreude, Temperament und Gelassenheit als auch österreichische Merkmale wie Disziplin, Zuverlässigkeit, Strukturiertheit und Pünktlichkeit miteinander verbindet:

„Meine türkischen Eigenschaften, unter Führungszeichen, temperamentvoll, auch, dass ich eine Lebensfreude habe, so eine Lebensenergie und auch ein bisschen vielleicht lässig, also locker, nicht so angespannt bin. Und meine österreichischen Eigenschaften [...] vielleicht disziplinierter, strukturierter, pünktlich, zuverlässig“ (Selma, Z. 525-531).

Aus den Aussagen ging jedoch auch hervor, dass – im Sinne der transnationalen Identität - eine präzise kulturelle Unterscheidung kaum möglich war, was es den Studierenden erschwerte, eine eindeutige Zuordnung ihrer kulturellen Identitätsverortung vorzunehmen. Mert berichtete in diesem Zusammenhang, dass er „eine sehr hybride Vorstellung von Integration“ (Mert, Z. 1084) hat, die er als „ein flüssiges Ineinandergehen“ (ebd., Z. 1085) beschrieb.

Während Leyla ihre kulturelle Identität als eine „Zwischennische“ (Leyla, Z. 540) charakterisierte, in der sie ihre Identität nach persönlicher Präferenz filtert und kombiniert, betonte Selma, dass sie sich aufgrund ihrer emotionalen Verbundenheit zu beiden Ländern, sich zu keinem dieser Länder vollständig verortet: „[I]ch liebe beide Länder und es ist schwer, jetzt wirklich einen Titel nennen zu können, was ich bin“ (Selma, Z. 519f.). Die kulturelle Orientierungslosigkeit in Hinblick auf ihre Selbstverortung löste Sema, indem sie beschloss, sich als „Wienerin mit Migrationshintergrund“ (Selma, Z. 143) zu bezeichnen.

In Übereinstimmung mit den inhaltlichen Aussagen von Mert, Leyla und Selma beschloss Nehir, sich selbst als mehrheimisch zu definieren und lehnte es aus diesem Grund ab, sich einem bestimmten Land zuzuordnen (Nehir, Z. 509ff.).

Insbesondere bei Nehir wird die Dynamik der Identitätsentwicklung im Sinne des Symbolischen Interaktionismus deutlich, der die Plastizität der Identitätsbildung betont: Während sie in der Kindheit und Jugendzeit aufgrund den Ausgrenzungserfahrungen und dem Wunsch, ein integrativer Teil der Mehrheitsgesellschaft zu sein, den assimilativen Ansatz verfolgte, lernte sie mit der Zeit ihre ethnische Identität positiv zu assoziieren. Dies führte bei Nehir zur Entwicklung einer transnationalen Identität. Hierbei wird ersichtlich, dass eine positive Assoziation mit der ethnischen Identität und eine damit verbundene Orientierung der eigenen Herkunftskultur nicht zu einem separativen Ansatz führt (Berry, 1997). Sie befähigt vielmehr dazu, sowohl die ethnische als auch die nationale Identität miteinander zu verbinden, wodurch es zu einer transkulturellen Vermischung der beiden Identitäten kommt.

Neben der Entwicklung einer transnationalen Identität wird aus allen Aussagen von den türkischstämmigen Studierenden deutlich, dass sie ihre personale Identität im Rahmen unterschiedlicher sozialer Identitäten navigieren. Sie haben unterschiedliche Identitäten entwickelt, um sich je nach Sozialisationskontext (Herkunftsmilieu, Universität etc.) entsprechend anzupassen. Hierzu erklärte Selma:

„In der Arbeit bin ich ja die Kellnerin, die Servicekraft [...] Ja, in der Familie habe ich schon vorhin erwähnt, dass nach meiner Meinung, dass ich gefragt werde, dass meine Meinung auch respektiert und auch angenommen wird [...] Und vor allem hier am Institut, bin ich auch ein Teil der Studentenschaft. [...] Und ja ich habe mehrere Persönlichkeiten, je nach Milieu, sozusagen“ (Selma, Z. 663-672).

4.4.2. Separativer Akkulturationsstil bei Kenan

Im Gegensatz zu den bildungswissenschaftlichen Studierenden vertrat Kenan die Haltung, dass eine gleichzeitige Orientierung an der ethnischen als auch an der nationalen Identität nicht möglich ist. Aus diesem Grund würde er bei der Erziehung seiner eigenen Kinder *eine* Kultur priorisieren, da die gleichwertige Berücksichtigung beider Kulturen seiner Meinung nach für das Kind herausfordernd wäre: „Weil fifty fifty wird das nicht sein. Also das wird nicht klappen, denke ich. Es muss eine Seite irgendwie mehr sein“ (Kenan, Z. 450f.). Auf die Frage, ob er sich zu eine der beiden Kulturen mehr hingezogen fühlt, erwähnte Kenan, dass er die türkische Kultur bevorzugt:

„Die Kultur, die mich mehr zieht, ist auf jeden Fall die türkische“ (Kenan, Z. 364) - obwohl er in bestimmten Situationen intuitiv Verhaltensweisen aufzeigte, die er der österreichischen Kultur zuordnete. So berichtete er, dass er beispielsweise sonntags Ruhe genießen möchte und sich bei Lärm in der Nachbarschaft beschwert (Kenan, Z. 353-357).

Die kontinuierliche Notwendigkeit zur Differenzierung zwischen der türkischen und österreichischen Kultur führt bei Kenan in bestimmten Situationen zu einer kulturellen Identitätsdiffusion. Diese treten besonders dann auf, wenn er seiner Meinung nach kulturell inkohärente Verhaltensweisen aufzeigt: „Dann tue ich mir halt schon ein bisschen denken okay, was mache ich da. Ist jetzt unbedingt nicht was Gutes“ (Kenan, Z. 604f.).

Die Erfahrungen von Kenan zeigen, dass die Interaktion in kulturell-pluralistischen Umgebungen und seiner Orientierung an der ethnischen Identität in einer inkonsistenten Identitätswahrnehmung münden kann.

Die türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft scheinen diese kulturelle Herausforderung mithilfe einer transnationalen Orientierung ihrer Identität gelöst zu haben, indem sie sich nicht ausschließlich einer bestimmten Kultur hinsichtlich ihrer Identität zuordneten. Dies wird insbesondere bei der folgenden Aussage von Nehir deutlich:

„Aber ich tue mich ein bisschen schwer mit dem Wort Kultur, weißt du? Weil ich finde, das ist nicht so machtkritisch, wenn man sagt, das ist türkische Kultur, das ist österreichische Kultur, weil was ist das? Was ist das für eine türkische Kultur? Deshalb tue ich mich ein bisschen schwer, diesen Begriff zu verwenden“ (Nehir, Z. 173-176).

Während die türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft nicht beabsichtigten, in Zukunft in die Türkei zu migrieren, erwog Kenan, nach seiner Pensionierung in die Türkei zu ziehen (Kenan, Z. 442).

Ob Kenan jedoch der assimilativen Akkulturationsstrategie nach Berry (1997) tatsächlich zugeordnet werden kann, wird im nächsten Kapitel dieser Arbeit diskutiert.

5. Diskussion

In dieser Masterarbeit wurden die Sichtweisen und Lebensstile von türkischstämmigen Studierenden der zweiten Generation in Wien durch die Analyse von drei zentralen Themenbereichen untersucht: Habitus und kultureller Hintergrund, Identität und Akkulturation sowie identitätsbezogene und habituelle Transformationsleitung durch Bildungsaufstieg. Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den bestehenden Forschungsergebnissen verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Kontext der (kulturellen) Identitätsforschung und der Habitus Theorie herauszuarbeiten. Anschließend werden auf Basis der theoretisch und empirisch eingeordneten Studienergebnisse weiterführende Forschungsempfehlungen abgeleitet, die dazu beitragen sollen, das Verständnis der identitätsbezogenen und habituellen Aushandlungsprozesse im Rahmen von Akkulturation und Bildungsaufstieg von türkischstämmigen Studierenden zu erweitern.

Die Erkenntnisse aus den Studien von Tepecik (2011) und Yagidi (2020), die darauf hinweisen, dass motivationale Faktoren wie Zielstrebigkeit und Leistungserfolg als Mittel zur Kompensation von Diskriminierungserfahrungen dienen, können durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit teilweise bestätigt werden: Sowohl Selma als auch Mert sahen die Ungleichbehandlung von Migrant*innen im Bildungssystem als Motivation, selbst eine höhere soziale Position innerhalb der Gesellschaft zu erreichen.

Darüber hinaus wird in dieser Studie – in Übereinstimmung zu den Erkenntnissen von Tepecik (2011) und Yagidi (2020) – ein migrationsspezifisches kulturelles Kapital deutlich: Trotz der Bildungsferne der Eltern und dem damit verbundenen geringen kulturellen Kapital zeigen die Ergebnisse eine hohe elterliche Bildungsaspiration, sodass sie den türkischstämmigen Studierenden adäquate Unterstützungsmöglichkeiten boten. Daraus wird ersichtlich, dass das migrationsspezifische kulturelle Kapital - im Unterschied zu Bourdieus Definition des kulturellen Kapitals - nicht auf formale Bildungsabschlüsse zurückzuführen ist; vielmehr resultierte es aus den Diskriminierungserfahrungen der Eltern, die darauf abzielten, ihren Kindern den gesellschaftlich-sozialen Aufstieg mit finanziellen Mitteln zu ermöglichen.

Die migrantischen Eltern versuchten mit finanziellen Mitteln im Sinne des ökonomischen Kapitals nach Bourdieu (2012) ihre geringen bildungsbezogenen Defizite (kulturelles Kapital) durch die Inanspruchnahme von externen Lernangeboten wie Nachhilfe zu kompensieren, um ihren Kindern auf diese Weise die notwendigen Ressourcen zur erfolgreichen Teilnahme an Bildungsinstitutionen bereitzustellen.

Die hohen Bildungsaspirationen und das elterliche Bedürfnis, ihren Kindern eine bessere Zukunft zu gewährleisten, führten jedoch – wie bereits im Kapitel 4.2.2. - in bestimmten Situationen zu Konflikten: Hierbei berichteten Leyla und Kenan beispielsweise von Unstimmigkeiten mit ihren Eltern hinsichtlich der Studienwahl (siehe Kapitel 4.2.2.)

Diese elterlichen Interventionen können - basierend auf den Aussagen von Kenan und Leyla - mit den eigenen Marginalisierungserfahrungen der Eltern seitens der Mehrheitsgesellschaft begründet werden, woraufhin sie klassische, gesellschaftlich hoch angesehen Studiengänge wie Rechtswissenschaften und Medizin für ihre Kinder bevorzugen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Eltern das Studium als Garant für beruflichen Erfolg und als Mittel zur Vermeidung von zukünftigen Ausgrenzungserfahrungen betrachten. Diese Sichtweise macht auf das Bedürfnis der Eltern aufmerksam, mithilfe von Bildung und beruflichem Erfolg die soziale Klassenzugehörigkeit zu modifizieren und somit eine gesellschaftliche Akzeptanz für ihre Kinder zu gewährleisten, die sie durch die Migration nicht erlebten.

In Übereinstimmung mit der aktuellen Studienlage (siehe Kapitel 2.7.2) stellte das Studium einen elementaren Einflussfaktor auf die identitätsbezogenen und habituellen Aushandlungsprozesse von türkischstämmigen Studierenden dar. Die Studierenden der Bildungswissenschaft entwickelten eine kritische Haltung zu sozio-strukturelle Themen wie Geschlechterrollen und Stereotypisierungen und erweiterten folglich ihren herkunftsbedingten Habitus: So reflektierte die Mehrheit der türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft die vorgegebenen Geschlechterstrukturen ihres Herkunftsmilieus und balancierte diese mit ihrer persönlichen Identität aus - während Selma eine kritische Haltung zu den stereotypisierenden Aussagen ihrer Herkunftsfamilie durch das Studium einnahm (siehe Kapitel 4.1.1. und 4.1.2.).

Das Studium kann in diesem Kontext – in Anlehnung an Bourdieus Habitustheorie (1993) – als ein universitäres Feld verstanden werden, das den Habitus der türkischstämmigen Studierenden gestaltet, verändert und erweitert. Dabei eröffnete das bildungswissenschaftliche Studium neue Denkweisen, die habituelle Reflexionsmöglichkeiten in Bezug auf gesellschaftlich und kulturell bedingte Einstellungen und Sichtweisen zur Folge haben. Im Gegensatz hierzu war bei Kenan, der IT-Consulting studiert, eine vergleichbare Reflexion jedoch nicht ersichtlich. Diese Diskrepanz könnte dem Studium in Bildungswissenschaft zugeschrieben werden, in dem – in Anlehnung an die Aussagen der türkischstämmigen Studierenden - das Studium dabei hilft, die sozio-gesellschaftlichen Strukturen (kritisch) zu reflektieren und die Perspektive zu erweitern. Diese Annahme lässt sich mit Blick auf das Master-Curriculum bestätigen: Laut dem Curriculum erwerben Studierende der Bildungswissenschaft theoretische Kenntnisse zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Phänomenen wie Geschlecht und Migration, sodass sie deren Bedeutung für die Sozialisationsprozesse kritisch untersuchen und reflektieren (Universität Wien, 2023).

Dieser Reflexionsvorgang scheint bei wirtschaftstechnologischen Studiengängen mit Bezug auf Kenan nicht im gleichen Ausmaß ausgeprägt zu sein. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass die bildungsbedingte Transformation und Modifikation des herkunftsbedingten Habitus nicht nur auf den Bildungsaufstieg und die damit verbundenen Erfahrungen im Hochschulkontext zurückzuführen sind, sondern auch von der theoretischen sowie inhaltlichen Ausrichtung des jeweiligen Studiengangs abhängt. Hierzu wären weiterführende Forschungen hilfreich, die auf die studiengangspezifische Diskrepanz eingehen und die Relevanz des Studiengangs für die Transformation des herkunftsbedingten Habitus analysieren.

In Anlehnung an Yagidi (2020) erstreckt sich die (kritische) Reflexionsfähigkeit der türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft nicht nur auf die herkunftsbedingte Geschlechterrolle und stereotypierende Aussagen, sondern auch auf die Religion. Die türkischstämmigen Studierenden zeigten auch in dieser Arbeit eine Modifikation ihrer religiösen Identität und dem damit verbundenen religiösen Habitus. Sie waren in der Lage, sich im Rahmen ihres individuellen Interpretationsprozesses konstruktiv mit dem Islam zu befassen und dabei ihren religiösen Habitus entsprechend ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten.

Der Bildungsaufstieg könnte in diesem Zusammenhang dazu beitragen, dass die türkischstämmigen Studierenden durch die Teilnahme an neuen sozialen Räumen die Limitationen des kulturellen Habitus überwinden und infolgedessen ihren herkunftbedingten Habitus erweitern und transformieren.

Bisherige Studien zum Akkulturationsverhalten von türkischstämmigen Migrant*innen deuten darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten einen integrativen Akkulturationsstil nach Berry (1997) präferieren, indem sie sich sowohl an den Werten und Normen der Herkunftsfamilie orientieren als auch die kulturellen Aspekte der Mehrheitsgesellschaft in ihre Identitätsbildung integrieren (siehe Kapitel 2.7.1). In Anlehnung an die gegenwärtige Studienlage kann diese Annahme in der vorliegenden Forschung bestätigt werden: Im Hinblick auf den integrativen Akkulturationsstil von Berry (1997) beschrieb die Mehrheit der türkischstämmigen Studierenden ihre Identität als eine Zusammensetzung von türkischen und österreichischen Attributen, Werten und Normen; dennoch wurde auf Grundlage der Aussagen deutlich, dass eine klare kulturelle Differenzierung in Bezug auf die ethnische und nationale Identität für die türkischstämmigen Studierenden nur bedingt möglich war.

Um die vielfältigen Wechselwirkungen der subjektiven Akkulturationserfahrungen der Studierenden adäquat zu erläutern, erwies sich in diesem Zusammenhang die Erweiterung des Akkulturationsstils um einen transnationalen Ansatz für die vorliegende Forschung als besonders hilfreich: Aufgrund der kulturellen Überlappungen entwickelten die Studierenden transnationale Identitäten, die über die nationalstaatlichen Grenzen hinausgehen. Diese Identitäten ermöglichten es ihnen, die in dieser Masterarbeit gestellte Frage nach ihrer Identität – ‚Wer bin ich und wo gehöre ich hin?‘ – mit einer transkulturellen Selbstverortung zu beantworten. Dabei zeigten die Ergebnisse eine Diskrepanz zwischen den türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft und Kenan:

Kenan schien – wie bereits im Ergebnisteil beschrieben – im Rahmen seiner Identitätsentwicklung eine Differenzierung hinsichtlich der türkischen und österreichischen Kultur vorzunehmen. Dabei orientierte er sich gemäß seinen Aussagen an seiner ethnischen Identität.

Im Gegensatz zu den bildungswissenschaftlichen Studierenden könnte die Identitätsentwicklung von Kenan mit Bezug auf das Akkulturationsmodell nach Berry (1997) als ein separativer Akkulturationsstil betrachtet werden. Aus den Analysen der Ergebnisse ging hervor, dass Kenan bereits in der Schule einen separativen Ansatz aufgrund von Diskriminierungserfahrungen einnahm. Hieraus kann abgeleitet werden, dass er diesen Ansatz beibehalten hat und sich während seiner Jugendzeit weiterhin von der Mehrheitsgesellschaft im Rahmen seiner Identitätsentwicklung distanzierte.

Laut Berry (1997) geht der separative Ansatz mit einem geringeren psychischen Wohlbefinden einher, was auch aus den Aussagen von Kenan deutlich wird. Er berichtete, dass es ihm immer wieder schwerfällt, konsistent und kohärent gemäß einer Kultur zu agieren, was bei ihm zu situativen Identitätsdiffusionen führt.

Dennoch stellt sich die Frage, ob Kenan tatsächlich einem separativen Ansatz nach Berrys Verständnis (1997) zuzuordnen ist. Die statische und dichotome Zuordnung der kulturellen Identitätsentwicklung nach Berry (1997) gemäß der vier Akkulturationsstile könnte bei Kenan die Komplexität und Vielfalt seiner Akkulturationsprozesse zu vereinfacht darstellen, sodass die dynamischen kulturellen Wechselwirkungen nicht ausreichend berücksichtigt werden (Bertz, 2012, S. 24f.). Denn obwohl Kenan zu einem separativen Ansatz zu verorten ist, berichtete er, dass er gelernt habe, seine Identität je nach kulturellem Kontext anzupassen (siehe Kapitel 4.4.1.). Durch die Zuordnung Kenans zu einem separativen Akkulturationsstil werden zum einen diese Nuancen im Grad seiner Akkulturation im Rahmen der kulturellen Identitätsentwicklung nicht erfasst; zum anderen wird deutlich, dass durch Berrys Akkulturationsmodell die Möglichkeit zur Bildung von unterschiedlichen Identitäten – wie es aus den Ergebnissen von Kenan hervorgeht – nicht adäquat berücksichtigt. Hierbei wären weiterführende Akkulturationsansätze notwendig, die differenziert auf diese Identitätsanteile eingehen und die dynamischen Interdependenzen dieser multiplen Identitäten miteinbeziehen (Keupp et al. 1999).

Die Diskriminierungserfahrungen, die während des Aufwachsens in beiden Kulturen erlebt werden, sind laut Berry (1997) für die kulturelle Identitätsentwicklung und das damit zusammenhängende Akkulturationsverhalten von Migrant*innen von zentraler Bedeutung: Basierend auf den Erkenntnissen der gegenwärtigen Studienlage nehmen türkischstämmige Migrant*innen ihre ethnische Identität aufgrund der Stigmatisierungsdynamiken als marginalisiert wahr, woraufhin sie einen separativen Akkulturationsstil einnehmen und sich von dem Bedürfnis, Teil der Mehrheitsgesellschaft zu sein, distanzieren (Phinney et al. 2022; Groenewold & De Valk, 2017).

Im Kontrast zu diesen Ergebnissen konnte in dieser Masterarbeit gezeigt werden, dass die Mehrheit der türkischstämmigen Befragten trotz ihrer Diskriminierungserfahrungen schlussendlich einen transnationalen Ansatz – als Erweiterung des integrativen Akkulturationsstils nach Berry (1997) - verfolgen.

Dennoch ging aus den Analysen hervor, dass die Ausgrenzungen die kulturelle Identitätsbildungsprozesse von den befragten Studierenden prägten: Die Mehrheit der Befragten erläuterte, dass die medialen Stereotypisierungen von türkischstämmigen Menschen und die erlebten bildungsinstitutionellen sowie gesellschaftlichen Diskriminierungen zu einem Schamgefühl hinsichtlich ihrer türkischstämmigen Herkunft oder zu einem geringen Selbstbewusstsein aufgrund ihrer ethnischen Identität führte (siehe Kapitel 4.3.2.).

Insbesondere bei Nehir hatte dies in ihrer Kindheit und Jugendzeit zur Folge, dass sie sich von ihrer ethnischen Identität und somit auch von ihrer türkischstämmigen Herkunft distanzierte und einen assimilativen Akkulturationsstil einnahm. In Anlehnung an Tajfels (1982) Theorie zur sozialen Identität hatte sie das Ziel, ihren sozialen Status zu erhöhen, indem sie sich an die Mehrheitsgesellschaft anpasste und dadurch versuchte, eine positive soziale Identität zu entwickeln.

Die assimilative Akkulturationsstrategie führte jedoch bei Nehir – in Anlehnung an Berry (1997) – zu einem mangelnden psychischen Wohlbefinden und schlussendlich zu einem Identitätskonflikt, woraufhin sie sich mit therapeutischer Unterstützung intensiv mit ihrer Identität befasste. Durch die positive Integration ihrer ethnischen Identität in ihre Identitätsentwicklung konnte sie ihren Identitätskonflikt lösen, sodass sie schlussendlich einen transnationalen Ansatz hinsichtlich ihrer Identitätsentwicklung verfolgt.

Nehirs dynamische Identitätsentwicklung zeigt, dass gemäß dem Akkulturationsverständnis von Berry (1997) die Orientierung an der ethnischen Identität nicht unbedingt eine Distanzierung von der Mehrheitsgesellschaft bedeutet; vielmehr kann diese innerhalb der nationalen Identität bestehen - wie es auch bei Nehir der Fall ist, die sich mittlerweile als mehrheimisch bezeichnet (siehe Kapitel 4.5). Diese Haltung bestätigt in Anlehnung an Hall (1994) die Annahme, dass die Migrant*innen durch transkulturelle Aushandlungsprozesse kein Entweder-Oder, sondern ein Sowohl-Als-Auch in Hinblick auf ihre Identität bilden können.

Zudem machen die Erfahrungen von Nehir deutlich, dass eine positive Assoziation mit der eigenen ethnischen Identität einen förderlichen Einfluss auf den Umgang mit den Diskriminierungserfahrungen haben kann (Phinney et al., 2022, S. 235).

Während die Ergebnisse dieser Arbeit zeigten, dass Diskriminierungserfahrungen zu assimilativen Akkulturationstendenzen zur Folge haben können, konnten in Rahmen dieser Studie weitere Handlungsstrategien von türkischstämmigen Studierenden zur Bewältigung von bildungsinstitutionellen Ausgrenzungen im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung analysiert werden: Wie bereits beschrieben lassen die Ergebnisse von Kenan darauf schließen, dass die beobachteten Diskriminierungen gegenüber seinen migrantischen Mitschüler*innen zu einer zunehmenden Distanzierung von den österreichisch-stämmigen Schüler*innen führten (siehe Kapitel 4.3.2.).

Dies kann im Zusammenhang mit den Erkenntnissen aus der Studie von Phinney et al. (2022) erklärt werden: Demnach neigen Migrant*innen bei Marginalisierungserfahrungen dazu, sich von der Mehrheitsgesellschaft zu distanzieren und sich – gemäß dem separativen Stil von Berry (1997) - zunehmend an der Herkunftsgesellschaft zu orientieren, da diese ihnen Akzeptanz und Unterstützung bietet. Diese Akzeptanz könnte bei Kenan aus den gemeinsamen Diskriminierungserfahrungen aufgrund des Migrationshintergrunds resultieren, wodurch er und seine migrantischen Schulkolleg*innen durch ihre geteilten Erfahrungen Verständnis und Zusammenhalt in ihrer marginalisierten Position füreinander entwickelten.

Bei Leyla führten die Diskriminierungserfahrungen zu einem Gefühl von Inkompetenz und geringem Selbstbewusstsein, da ihre ethnische Identität von der Mehrheitsgesellschaft mit mangelnder Bildung und folglich auch mit einer marginalisierten Klassenzugehörigkeit assoziiert wurde.

Leyla berichtete in diesem Zusammenhang von Minderwertigkeitskomplexen und betonte, dass sie bis heute darauf achte, keine grammatikalischen Fehler beim Gebrauch der deutschen Sprache zu machen. In Anlehnung an Bernsteins Konzept des linguistischen Kapitals (2003) kann abgeleitet werden, dass der Sprachstil als Distinktionsmechanismus verwendet wird, indem durch bestimmte Sprechweisen Rückschlüsse auf die soziale Klassenzugehörigkeit gezogen werden. Aus diesem Grund versuchte Leyla durch die korrekte Verwendung der deutschen Sprache, ihre ethnische Identität und somit ihre soziale Klassenzugehörigkeit innerhalb der Gesellschaft aufzuwerten.

Die Erfahrungen der türkischstämmigen Studierenden verdeutlichen die Herausforderungen, mit denen sie im Rahmen ihrer kulturellen Identitätsentwicklung konfrontiert werden (Phinney & Rosenthal, 1992). Dabei konnte durch die Anwendung des Identitätskonzepts nach Krappmann (1978) gezeigt werden, dass die türkischstämmigen Studierenden ihre personale Identität im Rahmen von unterschiedlichen – teilweise widersprüchlichen – sozialen Identitäten navigierten: Einerseits waren sie bestrebt, ihre ethnische Identität aufrechtzuerhalten und diese im Kontext des Bildungsaufstiegs zu transformieren; andererseits standen sie vor der Aufgabe, sich in die Kultur der Mehrheitsgesellschaft trotz der (assimilativen) Integrationserwartungen zu integrieren. Darüber hinaus führten die Diskriminierungserfahrungen und das dialektische Zugehörigkeitsgefühl, das durch die gleichzeitige Ausgrenzung durch die österreichische Mehrheitsgesellschaft sowie die türkischstämmige Gemeinschaft in der Türkei resultierte, zu ambivalenten Identitätszuschreibungen. Diese widersprüchlichen Zuschreibungen waren mit Herausforderungen für die kulturelle Selbstverortung verbunden, die sie im Verlauf ihrer Identitätsentwicklung bewältigen mussten (siehe Kapitel 4.3.1.).

Um dies zu überwinden, haben die türkischstämmigen Studierenden aufgrund der interkulturellen Erfahrungen eine hohe Ambiguitätstoleranz entwickelt, die es ihnen ermöglichte, dieses kulturelle Spannungsfeld konstruktiv zu verarbeiten. Im Gegensatz zu den Studienergebnissen von Boos-Nünning & Karakasoglu (2005) und Güngör (2011) waren sie in der Lage, die daraus resultierenden Herausforderungen zu überwinden und ihre Identität entsprechend den persönlichen Bedürfnissen (personale Identität) zu adaptieren.

Ihre Handlungsstrategien halfen ihnen, um einerseits die herkunftsbedingten Erwartungen (Studienwahl, Geschlechterrollen) zu verarbeiten und andererseits den assimilativen Integrationserwartungen durch Distanzierung und Selbstbewusstsein zu begegnen. Im Sinne des Symbolischen Interaktionismus verdeutlichen diese Kompetenzen die flexible Anpassungsfähigkeit der Befragten im Umgang mit den pluralistischen und ambivalenten Anforderungen, die an sie herangetragen werden.

Demnach geht aus der Diskussion der Ergebnisse hervor, dass die ethnische Identität kein statisches Konstrukt darstellt, sondern sich vielmehr im Zuge identitätsbezogener Bildungs Transformationsprozesse entfaltet. Die türkischstämmigen Studierenden agieren hierbei – in Anlehnung an Keupp (2012) – als individuelle Architekt*innen ihrer eigenen Identität, indem sie aktiv auf die widersprüchlichen Erwartungen und die daraus resultierenden unterschiedlichen sozialen Identitäten reagieren.

Die aus ihren Migrationserfahrungen entwickelte Fähigkeit, eine ausgewogene Balance zwischen personaler und sozialer Identität innerhalb pluralistischer Sozialisationskontexte zu finden, sowie die damit einhergehende Ambiguitätstoleranz, sind vor allem für die Bewältigung der komplexen Anforderungen in postmodernen Gesellschaften von entscheidender Relevanz (Genkova & Riecken, 2020). Die türkischstämmigen Studierenden haben durch ihre interkulturelle Sozialisation gelernt, mit vielfältigen Zugehörigkeitsverhältnissen und inkohärenten Interaktionsmustern umzugehen – Aspekte, die auch die Grundprinzipien einer postmodernen Gesellschaft widerspiegeln (Zirfas, 2010, S. 10-15).

Dennoch wurde auch aus dieser Forschung deutlich, dass die Einstellungen der Mehrheitsgesellschaft einen Einfluss auf die Akkulturationsstile und das psychische Wohlergehen von Migrant*innen - insbesondere in der Kindheit und Jugendzeit – ausüben können. Die in der Literatur häufig thematisierten Identitätskonflikte, die auf Kulturkonflikte und dem traditionellen Habitus des türkischstämmigen Herkunftsmilieus zurückgeführt werden (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005; Neumann, 1980), mögen zwar zutreffend sein; jedoch legen die Erfahrungen der in dieser Studie Befragten nahe, dass zudem Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen die Identitätsentwicklung sowie das psychische Wohlergehen beeinflussen können.

Dieser Umstand zeigt, dass Integration nicht als eine individuelle Verantwortung verstanden werden sollte, sondern vielmehr als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu betrachten ist. Eine (transnationale) Integration kann daher nur in multikulturellen Gesellschaften gelingen, in denen kulturelle Vielfalt und Diversität von Migrationsgesellschaften wertschätzend anerkannt und gefördert werden (Berry, 1997, S. 10f.; Riecken, Genkova & Sanabria, 2020, S. 17f.).

Diese positive Neuausrichtung könnte insbesondere in der migrantischen Bildungsberatung hilfreich sein, um die Fähigkeiten von migrantischen Heranwachsenden zu fördern und sie darüber hinaus in ihrer transnationalen Identitätskonstruktion zu unterstützen.

6. Fazit

Ziel dieser Masterarbeit war es, die kulturelle Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Studierenden der zweiten Generation in Österreich zu analysieren und den Einfluss des Bildungsaufstiegs auf die identitätsbezogenen und habituellen Aushandlungsprozesse zu erforschen. Die aktuelle Studienlage zu diesem Themenbereich weist auf eine Defizitorientierung innerhalb der Migrationsforschung hin, bei der die kulturelle Identitätsentwicklung überwiegend im Kontext von Leistungsdefiziten betrachtet wird; Analysen zu Bildungsaufstiegsprozessen und den damit verbundenen Wechselwirkungen zwischen Identität, Ethnizität und Habitus von türkischstämmigen Migrant*innen sind nicht ausreichend erforscht. Daher richtete sich der Fokus dieser Studie zum einen auf die Analyse der kulturellen Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Studierenden im Rahmen von Bildungsaufstiegsprozessen; zum anderen wurden die mit dem Bildungsaufstieg einhergehenden Transformationen von Identität und herkunftbedingtem Habitus untersucht. Hierfür wurden problemzentrierte Interviews mit fünf Studierenden durchgeführt, die bereits einen Bachelorabschluss an einer Hochschule erlangt hatten und sich zum Zeitpunkt der Forschung in einem Masterstudiengang befanden.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte eine auf den Bildungsaufstieg zurückführende Transformation und Modifikation des herkunftbedingten Habitus herausgearbeitet werden: Die Ergebnisse dieser Forschung zeigten, dass die türkischstämmigen Studierenden – in Übereinstimmung mit der aktuellen Studienlage - sich aktiv und individuell mit den Denk- und Handlungsweisen ihres Herkunftsmilieus auseinandersetzten und diese den eigenen Bedürfnissen anpassten. Durch das Studium, insbesondere im Studiengang der Bildungswissenschaft, entwickelten die Studierenden eine reflektierte Haltung zu sozio-strukturelle Themen und hinterfragten in diesem Zusammenhang die herkunftsbedingten Geschlechterstrukturen sowie die Stereotypisierungen ihres Herkunftsmilieus. Zudem erwies sich eine kritische Reflexion und ein individueller Interpretationsprozess im Hinblick auf den religiösen Habitus als maßgeblich. Dabei konnte eine studiengangsspezifische Diskrepanz festgestellt werden: Während die türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft eine ausgeprägte habituelle Reflexionsbereitschaft zeigten, war diese erhöhte Reflexionsfähigkeit bei dem türkischstämmigen Befragten, der IT-Consulting studierte, nicht im gleichen Maße erkennbar.

Um die Gründe für diese studiengangsspezifische Diskrepanz in den habituellen Aushandlungsprozessen näher zu erläutern und Implikationen für die Praxis zu erörtern, wären hierfür weiterführende Forschungen notwendig.

Im Rahmen dieser Studie wurde zudem ein migrationsspezifisches kulturelles Kapital der Eltern deutlich, dass sich aus ihren hohen Bildungsaspirationen und dem Bedürfnis, ihren Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen, hervorging. Trotz ihrer Bildungsferne kompensierten die Eltern das fehlende kulturelle Kapital durch finanzielle Mittel, indem sie externe Lernangebote für die türkischstämmigen Studierenden nutzten. Diese elterlichen Handlungsstrategien zeigten, wie das ökonomische Kapital von den bildungsfernen Eltern verwendet wurde, um ihre Bildungsdefizite zu kompensieren und dabei den Bildungsaufstieg ihrer Kinder zu ermöglichen. Daraus ergibt sich, dass der herkunftsbedingte Habitus und die Bildungsferne der Eltern nicht unbedingt einen negativen Einfluss auf den Bildungsaufstieg von türkischstämmigen Migrant*innen haben müssen.

Innerhalb dieser Studie wurde auch die kulturelle Identitätsentwicklung der türkischstämmigen Studierenden vor dem Hintergrund ihrer Bildungsaufstiegsprozesse umfassend analysiert. Dabei stellte sich die Integration eines transnationalen Ansatzes in das Akkulturationsmodell als produktiv heraus, um die vielfältigen Wechselwirkungen der individuellen Akkulturationserfahrungen adäquat zu untersuchen.

Die türkischstämmigen Studierenden der Bildungswissenschaft entwickelten transnationale Identitäten, die sich durch die Integration komplexer, kultureller Verbindungen auszeichnete. Die transnationale Identitätsform der türkischstämmigen Studierenden überschritt hierbei die Grenzen einer eindeutigen ethnischen oder nationalen Selbstverortung, sodass sie die in der Masterarbeit gestellte Titelfrage ‚Wer bin ich und wo gehöre ich hin‘ mit einer transkulturellen Zugehörigkeit beantworteten. Allerdings war auch hier eine studiengangsspezifische Diskrepanz erkennbar: Während die türkischstämmigen Studierenden ihren Identitätskonflikt aufgrund divergierender Kultursysteme durch eine transnationale Selbstverortung bewältigten, zeigte sich bei dem IT-Consulting Studenten ein kontinuierliches Bestreben, eine kulturelle Differenzierung innerhalb seiner Identität vorzunehmen, was zu wiederholten Identitätsdiffusionen führte.

Obwohl die Ergebnisse dieser Forschung darauf hindeuteten, den Studenten gemäß dem Akkulturationsmodell einem separativen Stil zuzuordnen, bleibt eine solche kulturelle Kategorisierung fraglich, da das Modell aufgrund des statischen Verständnisses von Kultur die Komplexität und Vielfalt der Akkulturationsprozesse des Studenten zu vereinfacht darstellen würde. Hierfür wären weiterführende Forschungen notwendig, um die komplexen Dynamiken der Akkulturation tiefgehend zu analysieren und weitere Konzepte – wie die Bildung einer multiplen Identität – in die Forschung zu integrieren. Dadurch würde das Akkulturationsmodell erweitert werden, sodass die kulturelle Identitätsentwicklung von Migrant*innen differenzierter analysiert werden kann.

Des Weiteren zeigte diese Untersuchung, dass Diskriminierungserfahrungen den Akkulturationsstil von einigen türkischstämmigen Studierenden während der Kindheit und Jugendzeit in negativer Weise beeinflusst haben.

Die Analyse und Operationalisierung der Identitätsentwicklung unter Anwendung des Konzepts nach Krappmann (1978) verdeutlichte, dass die türkischstämmigen Studierenden ihre Identität in unterschiedlichen Sozialisationskontexten navigierten. Dabei standen sie vor der Herausforderung, sowohl die herkunftsbedingten als auch die gesellschaftlichen Erwartungen zu erfüllen, die durch den Bildungsaufstieg zusätzlich verstärkt wurden. Durch die Antizipation dieser unterschiedlichen Interaktionssysteme ergab sich für die türkischstämmigen Studierenden die Aufgabe, die aus den (widersprüchlichen) Anforderungen entstehenden sozialen Identitäten mit ihrer personalen Identität in Einklang zu bringen.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Forschung wiesen in diesem Zusammenhang – in Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus – auf eine dynamische und flexible Anpassungsfähigkeit der Identitätskonstruktionen der türkischstämmigen Studierenden hin. Die Teilnahme an höheren Bildungsinstitutionen erlaubte es der Mehrheit der Befragten, die gewohnten kulturell geprägten Einstellungen kritisch zu hinterfragen und dadurch ihre ethnische Identität mit neuen Kenntnissen und Erfahrungen zu formen und zu modifizieren.

Demnach hatten die türkischstämmigen Studierenden die Möglichkeit, ihre Identitäten in verschiedenen situationsspezifischen Interaktionskontexten – wie Universität, Herkunftsmilieu und Mehrheitsgesellschaft – zu reflektieren und mithilfe ihrer Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz individuelle Antworten auf Erwartungen und Normen des Herkunftsmilieus zu entwickeln.

Die aus dieser Masterarbeit hervorgegangenen Erkenntnisse über die kulturelle Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Studierenden zeigen, dass die Auseinandersetzung mit ihrer Identität und ihrem Habitus als eine bildungsbedingte Neugestaltung verstanden werden kann.

Durch die Transformation ihrer Identität entwickelten die türkischstämmigen Studierenden eine hohe Ambiguitätstoleranz, sodass sie den sozialen Konformitätsansprüchen und Identitätsnormen, die sowohl aus ihrem Herkunftsmilieu als auch aus der Mehrheitsgesellschaft hervorgingen, aushielten und konstruktiv verarbeiteten. Die türkischstämmigen Studierenden lernten durch die interkulturellen Erfahrungen ihre Identität flexibel an die jeweiligen Sozialisationskontexte anzupassen und sich mit den damit einhergehenden Diskrepanzen auseinanderzusetzen. Ihre Ambiguitätstoleranz und die kontinuierliche Balance ihrer personalen Identität mit der sozialen Identität können dabei als Fähigkeiten betrachtet werden, die in postmodernen Gesellschaften zentral sind.

Diese Masterarbeit ist daher als ein Plädoyer für einen Perspektivenwechsel innerhalb der Migrationsforschung zu verstehen, bei dem nicht mehr ausschließlich die Defizite im Vordergrund sind; stattdessen sollte der Zusammenhang zwischen Migration und Erfolg aufgrund der migrationsspezifischen Potenziale stärker berücksichtigt werden.

Dies kann jedoch nur gelingen, wenn multikulturelle Ethnizitäten nicht mehr marginalisierend werden, sondern stattdessen als identitätsfördernde Kompetenzen anerkannt werden. Diese Neuausrichtung könnte insbesondere im Kontext der Migration und bildungswissenschaftlichen Beratung von besonderer Bedeutung sein, um die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund entsprechend zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. & König, A. (2010). *Sozialisation: Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abels, H. & König, A. (2016). *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität* (2. Auflage). Wiesbaden. Springer VS.
- Amelina, A. (2010). Transnationale Migration jenseits von Assimilation und Akkulturation: Transnationale Inklusion und hybride Wissensordnungen als konzeptionelle Alternativen zur Assimilations- und Akkulturationsdebatte. *Berliner Journal für Soziologie*, 20, 257-279.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London & New York: Routledge.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaption. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Bertz, K. (2012). *Akkulturationsmodelle in der aktuellen Forschung: Metaanalyse neuester wissenschaftlicher Studien über Akkulturation*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Blumer, H. (2004). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung* (S. 319-385). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005). Familialismus und Individualismus. Zur Bedeutung der Familie in der Erziehung von Mädchen mit Migrationshintergrund. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 126-149). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Bourdieu, P. (1991). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (4. Auflage). Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1066.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229-242). Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Erikson, E. H. (2013). *Identität und Lebenszyklus* (26. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Esser, H. (2018). Akkulturation. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Auflage) (S. 3-6). Wiesbaden: Springer VS.
- Esser, H. & Friedrichs, J. (1990). Einleitung. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 11-24). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Furstenberg, F. F. (2008). The intersections of social class and the transition to adulthood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 119, 1-10.
- Gekeler, B. (2020). Akkulturation, Soziale Repräsentation von Multikulturalismus und Stress. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte* (S. 495-518). Wiesbaden: Springer.

- Genkova, P. (2020). Migrationsstress oder Migrationserfolg? Überblick über kurz- und langfristige Migrationsansätze. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte* (S. 33-70). Wiesbaden: Springer.
- Genkova, P. & Riecken A. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. Wiesbaden: Springer.
- Gillespie, S., Winer, J. P., Issa, O., & Ellis, H. (2023). The role of discrimination, assimilation, and gender in the mental health of resettled Somali young adults: A longitudinal, moderated mediation analysis. *Transcultural Psychiatry*, 60(1), 74-85.
- Giguere, B., Lalonde, R. & Lou, E. (2010). Living at the Crossroads of Cultural Worlds: The Experience of Normative Conflicts by Second Generation Immigrant Youth. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 14-29.
- Groenewold, G. & De Valk, H. A. G. (2017). Acculturation style, transnational behaviour, and return-migration intentions of the Turkish second generation: Exploring linkages. *Demographic Research*, 37(53), 1707-1734.
- Güngör, D., Fleischmann, F. & Phalet, K. (2011). Religious Identification, Beliefs, and Practices Among Turkish Belgian and Moroccan Belgian Muslims: Intergenerational Continuity and Acculturative Change. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(8), 1356–1374.
- Haeberlin, U. & Niklaus, E. (1978). *Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung*. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag.
- Imbusch, P. (2016). Macht und Herrschaft. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9. Aufl.) (S. 195-220). Wiesbaden: Springer VS.

- Kemper, Thomas (2010). Migrationshintergrund - eine Frage der Definition! *Die deutsche Schule*, 10(4), 315-326.
- Keupp, H. (2012). Identitäten - befreit von Identitätszwängen, aber nicht von alltäglicher Identitätsarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64(2), 100-111.
- Keupp, H. (2012). Thema: Identität. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64(2), 100-111.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Koller, H. C. (2010). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (5. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Koydemir, S. (2013). Acculturation and subjective well-being: the case of Turkish ethnic youth in Germany. *Journal of Youth Studies*, 16(4), 460-473.
- Krappmann, L. (1978). *Soziologische Dimensionen der Identität* (5. Auflage). Stuttgart: Verlagsgemeinschaft Ernst Klett.
- Krappmann, L. (1997). Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 66-92). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kreher, N. (2016). „Georgisch ist schön, aber Armenisch ist meins“. Identitätskonstruktion von armenischen Migranten in Georgien. In K. Kazzazi, A. Treiber & T. Wätzold (Hrsg.), *Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse* (S. 167-184). Wiesbaden: Springer VS.

- Kurz, A., Stockhammer, C., Fuchs, S. & Meinhard, D. (2009). Das problemzentrierte Interview. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (2. Aufl.) (S. 463-476). Wiesbaden: Gabler.
- Lettau, A. & Breuer, F. (2007). Forscher/innen-Reflexivität und qualitative sozialwissenschaftliche Methodik in der Psychologie. *Qualitative Forschung in der Psychologie*, 15(2), 1-30.
- Lindau, A. (2010). *Verhandelte Vielfalt. Die Konstruktion von Diversity in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- MacLeod, J. (2009). *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood* (3. Auflage). United States: Westview Press.
- Maehler, D. B. & Shajek, A. (2016). Psychologische Akkulturationsforschung. In D. B. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung: Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 137-162). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage) Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Müller, B. (2011). *Empirische Identitätsforschung: Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nauck, B. (2008). Akkulturation: Theoretische Ansätze und Perspektiven in Psychologie und Soziologie. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration* (S. 108-133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann U. (1980). *Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Otyakmaz, B. Ö. (1995). *Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland*. Köln: ISP-Verlag.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. Ausgabe). Sage Publications.
- Phinney, J. S. & Rosenthal, D. A. (1992). Ethnic Identity in Adolescence: Process, Context, and Outcome. In G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Hrsg.), *Adolescent Identity Formation* (S. 145-172). Newbury Park, London & New Delhi: Sage Publications.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Sam, D. L., & Vedder, P. (2022). Understanding Immigrant Youth. In J. S. Phinney, J. W. Berry, D. L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts* (S. 212-236). London & New York: Routledge.
- Pott, A. (2002). *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß: Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pott, A. (2009). Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. In V. King & H.C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2. Auflage) (S. 47-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Riecken A., Genkova, P. & Sanabria, A. M. (2020). Migrationsstress oder Migrationserfolg? Ein Überblick über kurz- und langfristige Migrationsansätze. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte* (S. 3-30). Wiesbaden: Springer.
- Rosenow, E. (1996). Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 753-766.
- Ruokonen-Engler, M.-K. (2016). „Transnational positioniert und transkulturell verflochten“: Zur Frage der Konstitution und Konstruktion von Zugehörigkeiten in Migrationsprozessen. In K. Kazzazi, A. Treiber & T. Wätzold (Hrsg.), *Migration-Religion-Identität. Aspekte transkultureller Prozesse* (S. 243-262). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, H. W. (2015). *Identität als Netzwerk: Habitus, Sozialstruktur und religiöse Mobilisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaupp, U. (2012). *Soziale Identität und schulische Transition: Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende* (2. Auflage). Boston & Berlin: De Gruyter.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern; Stuttgart; Wien: Verlag Huber.
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Toprak A. (2007). *Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Universität Wien (06.2023). Curriculum für das Masterstudium Bildungswissenschaft. Abgerufen von https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_Bildungswissenschaft.pdf [30.07.2024].
- Universität Bielefeld - Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft (26.06.2023). Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten. Abgerufen von <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/sportwissenschaft/arbeitsbereiche/ab-iii/downloads/> [05.05.2024].
- Veith, H. (2010). Das Konzept der balancierenden Identität von Lothar Krappmann. In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 179-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, J. J. (2015). *Language Racism*. University of Luxemburg: Palgrave Macmillian.
- Weißmann, R. (2016). *Lebensentwürfe junger Migrantinnen und Migranten* (veröffentlichte Dissertation). Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Deutschland.
- Weissmann, R. & Thomas, J. (2018). Facetten kultureller Identität. *Im Fokus*, 7(1), 50-59.
- Wichmann, A. (2019). *Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich. Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse*. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttermann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.

- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Artikel 22, 1-9.
- Yagidi, S. (2020). Von der Bildungsferne zum Bildungsaufstieg. Transformationsprozesse bei türkischstämmigen Studierenden in Österreich im Hinblick auf Identität, Tradition und Religion. *Grazer theologische Perspektiven*, 3(1), 62-95.
- Zentrum für soziale Innovation (ZIS) (2006). *Mutter und Töchter: Türkische Migrantinnen zwischen Ambivalenz und Autonomie*. Projekt Nr. 9773.
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation: Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zirfas, J. (2010). Identität in der Moderne. Eine Einleitung. In: B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 9-18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang

Anhang 1: Fragebogen

Anhang 2: Interviewleitfaden

Anhang 3: Einverständniserklärung

Anhang 1: Fragebogen

Demografische Daten
Wie alt bist du?
An welcher Hochschule studierst du?
Was studierst du?
Bist du nebenbei berufstätig? Wenn ja, was machst du nebenbei?
Wo bist du geboren?
Wo sind deine Eltern geboren bzw. aufgewachsen?
Seit wann leben sie in Österreich?
Welchen Bildungsabschluss haben deine Eltern?
Welchen Beruf üben deine Eltern aus?

Anhang 2: Interviewleitfaden

Narrative Einstiegsfrage:

Wenn du an dein bisheriges Leben zurückdenkst, welche prägenden Lebensereignisse oder Erfahrungen haben dich deiner Meinung nach zu der Person gemacht, die du jetzt bist?

Erziehung/ Habitus

Wenn du an deine Erziehung in deiner Kindheit und Jugendzeit zurückdenkst. Wie würdest du die Erziehung deiner Eltern beschreiben?

Welche Erwartungen und Normen deiner Familie bzw. deines Umfelds werden heute noch an dich herangetragen?

Konnten deine Eltern dich während deiner Schullaufbahn unterstützen?

→ Falls ja, inwiefern?

→ Gibt es deiner Meinung nach hierbei Unterschiede zu österreichischen Schüler*innen? Falls ja, welche?

Kulturelle Identität

Wie würdest du die türkische Kultur beschreiben?

→ Was gefällt dir besonders an ihr?

→ Was gefällt dir nicht?

Wie würdest du die österreichische Kultur beschreiben?

Welche Unterschiede (Werte, Normen) nimmst du zwischen den beiden Kulturen wahr?
Nimmst du auch Gemeinsamkeiten wahr? Wenn ja, welche?
Inwiefern hat das Aufwachsen zwischen den beiden Kulturen deine eigene Identität beeinflusst? → Welche Bedeutung hat das Aufwachsen innerhalb der beiden Kulturen für dich? → Welche der beiden Kulturen würdest du bevorzugen? Warum? → Fühlst du dich eher österreichisch oder eher türkisch? Warum? Oder keines von beiden?
Würdest du eher Österreich oder die Türkei als deine Heimat betrachten? Warum? → Wenn Türkei: Könntest du dir vorstellen in die Türkei auszuwandern? Wenn ja, warum?

Identität
Soziale Identität → Wie würde deine Familie bzw. dein Umfeld dich als Person beschreiben? → Welche Erwartungen haben deine Eltern bzw. deine Familie an dich?
Personale Identität → Wie würdest du dich als Mensch beschreiben? → Welche Erwartungen hast du an dich?
Balance zwischen den beiden Identitäten → Wie gehst du mit den Unterschieden bzw. Differenzen um? → Welche Konflikte erlebst du hierbei?

Identitätsbezogene Transformationsleistung durch Bildung(-aufstieg)
Wie würdest du die Lebenswelt Universität beschreiben?
Welchen Einfluss hat der Uni-Kontext auf deine Identität?
Welche Konflikte/ Spannungen würdest du durch deine universitätsbedingten Identitätsentwicklung mit deinem türkischen Umfeld beschreiben?
Würdest du sagen, dass der Bildungsaufstieg dafür geführt hat, dass du reflektierter die Werte und Normen deiner Herkunftsfamilie/ -milieus betrachtest? → Falls ja, inwiefern?

Diskriminierungserfahrung
Hast du Diskriminierungserfahrungen aufgrund deiner türkischstämmigen Herkunft in Österreich erlebt? → Falls ja, welche?
Hast du Diskriminierungserfahrungen aufgrund deiner türkischstämmigen Herkunft an der Schule oder an der Uni erlebt? → Falls Ja, welche?
Inwiefern haben dich diese Erfahrungen geprägt? → Welchen Einfluss hatten sie auf deine Persönlichkeit bzw. auf das Leben hier in Österreich?
Welche Zuschreibungen/ Stereotypisierungen erlebst du von der österreichischen Gesellschaft? → Wie fühlst du dich dabei? Welchen Einfluss hat das auf dich?

Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten

Erläuterung

Sie erklären sich dazu bereit, im Rahmen des Forschungsprojekts „**Identitätsentwicklung von türkischstämmigen Studierenden in Österreich**“ von **Auswahl Texteingabe** an einem Interview teilzunehmen. Sie wurden über Art, Umfang und Ziel sowie den Verlauf des o. g. Forschungsvorhabens informiert.

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann in Schriftform gebracht.

Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung Ihrer Person oder von im Interview erwähnten Personen und Institutionen führen könnten, anonymisiert. Das Transkript des Interviews dient nur zu Analysezwecken und wird lediglich in Ausschnitten zitiert.

Ihre personenbezogenen Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert und vertraulich behandelt.

Einverständnis

Sie sind damit einverstanden, im Kontext des o. g. Forschungsvorhabens an der Befragung teilzunehmen. Darüber hinaus akzeptieren Sie die o. g. Form der anonymen Weiterverarbeitung und wissenschaftlichen Verwertung des geführten Interviews und der daraus entstehenden Daten.

Ihre Teilnahme an der Erhebung und Ihre Zustimmung zur Verwendung der Daten sind freiwillig. Durch die Ablehnung entstehen Ihnen keine Nachteile. Ihnen ist bekannt, dass Sie diese Einwilligung jederzeit gegenüber **Auswahl Texteingabe** widerrufen können mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe der Widerrufserklärung, für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

Unter diesen Bedingungen erklären Sie sich bereit, das Interview zu geben und sind damit einverstanden, dass es aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

Vorname, Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift