

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Motive akademischer Selbstwirksamkeit der zweiten Balkan-
Generation in Deutschland und Österreich im Zusammenhang
mit transgenerationaler Kriegs- und Migrationserfahrung

verfasst von | submitted by
Denise Lesic Calò B.A.

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

Wien | Vienna, 2025

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:

Dr. Nicole Gotling BA MA

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht die subjektiven Motive akademischer Selbstwirksamkeit bei jungen Erwachsenen der zweiten Balkan-Generation in Österreich und Deutschland. Im Fokus steht, inwiefern transgenerationale Kriegs- und Migrationserfahrungen, Traumata sowie soziale Herkunft Bildungsentscheidungen und das Selbstwirksamkeitserleben beeinflussen. Die theoretische Grundlage bilden Konzepte der Selbstwirksamkeit, der Motivation und Resilienz und das Currere-Konzept. Die qualitative Studie basiert auf leitfadengestützten Interviews mit acht Studierenden aus postjugoslawischen Familien. Die Ergebnisse zeigen, dass familiäre Erfahrungen von Flucht, Verlust und struktureller Benachteiligung sowohl als Herausforderung als auch als Ressource für akademischen Erfolg erlebt werden. Selbstwirksamkeit bildet dabei eine zentrale Brücke zwischen biografischer Reflexion, Bildungsaspiration und resilientem Handeln. Die Arbeit leistet einen Beitrag zum Verständnis postmigrantischer Bildungsprozesse unter erschwerten sozialen Bedingungen.

Keywords: Akademische Selbstwirksamkeit, Zweite Balkan-Generation, Transgenerationale Traumata, Bildungsaspiration, Resilienz

Abstract

This master thesis examines the subjective motives of academic self-efficacy among young adults of the second Balkan generation in Austria and Germany. The focus lies on how transgenerational experiences and traumas of war and migration, as well as social origin, influence educational decisions and the experience of self-efficacy. The theoretical framework draws on concepts of self-efficacy, motivation, resilience, and the Currere approach. The qualitative study is based on semi-structured interviews with eight university students from post-Yugoslavian families. The findings reveal that familial experiences of displacement, loss, and structural disadvantage are perceived both as challenges and as resources for academic success. Self-efficacy emerges as a central link between biographical reflection, educational aspiration, and resilient action. The thesis contributes to a deeper understanding of post-migrant educational trajectories under socially adverse conditions.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Second Balkan Generation, Transgenerational Trauma, Educational Aspiration, Resilience

Vorwort

Diese Arbeit gebührt allen Arbeiterkindern mit Migrationshintergrund, die sich in der einen oder anderen Situation wiederfinden. Die Entscheidung, diese Masterarbeit zu schreiben, entsprang dem Wunsch, sichtbar zu machen, wie vielfältig die Wege und Beweggründe sein können, die Menschen zu einem Studium führen können. Bildung sollte für alle gleichermaßen zugänglich sein – und doch bleibt sie, vor allem im sozialen Aufstiegskontext, ein Privileg.

„Ich bin nicht das, was mir [oder den Generationen vor mir] passiert ist. Ich bin das, was ich entscheide zu werden.“ (in Anlehnung an Carl Gustav Jung)

Dieses Zitat bringt auf den Punkt, was vielen Bildungsaufsteiger*innen innewohnt: das Spannungsfeld zwischen Herkunft und Zukunft. Unsere Biografien sind geprägt durch Erfahrungen – auch durch die unserer Eltern und Großeltern, insbesondere wenn sie von Krieg, Flucht oder Ausgrenzung betroffen waren. Diese Elterngeneration verdient tiefen Respekt. Viele von Ihnen haben Entbehrungen erlebt, oft in der Hoffnung, dass es ihren Kindern einmal besser gehen möge. Bildung ist in vielen Familien deshalb nicht nur eine individuelle Entscheidung, sondern Ausdruck einer kollektiven Hoffnung – und oft auch Anerkennung elterlicher Lebensleistungen.

Doch Herkunft ist kein Schicksal. Sie ist Teil unserer Geschichte, nicht unser ganzes Wesen. Es ist wichtig, über diese Erfahrungen zu sprechen, sie bewusst zu reflektieren und emotional zu bearbeiten. Nur so kann es gelingen, sich von überlieferten Begrenzungen zu lösen und im Hier und Jetzt einen selbstbestimmten Weg zu gehen. Bildung kann dabei ein Weg sein – hin zu Freiheit, Verantwortung und Selbstwirksamkeit.

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich bei allen Partizipant*innen bedanken, die mir durch ihre persönlichen Einblicke nicht nur wertvolle Daten geliefert, sondern mir auch aufrichtig Motivation gegeben haben, diese Arbeit mit Tiefe und Verantwortung zu schreiben.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Nicole Gotling, die mich mit ihrer positiven Art zu lehren inspiriert und mich durch ihre stetige Unterstützung sicher durch diesen Prozess begleitet hat.

Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Alan Ross, meinem Professor im Masterbegleitseminar, der wahrscheinlich den für meine Masterarbeit wichtigsten Satz gesagt hat:

„Sie müssen verstehen, die Masterarbeit ist wie ein Marathon und kein Sprint – man muss dranbleiben, aber auch Pausen gehören dazu.“ Sehr wahre Worte, die mir geholfen haben, dranzubleiben und Pausen einzulegen.

Ein großes Dankeschön geht an meine Familie – insbesondere an meine Eltern, die mich von klein auf dazu ermutigt haben, zu hinterfragen und eigene Wege zu gehen. Ganz persönlich danke ich meiner Mutter, die mich in jeder Phase dazu ermutigt hat, weiterzumachen und mich von keinen Grenzen einschränken zu lassen, weder persönlich noch strukturell.

Abschließend möchte ich meinen Freund*innen danken – dafür, dass ich mit euch auch in dieser intensiven Zeit viel lachen durfte, dass ihr mir Raum zum Abschalten gegeben habt und mich immer wieder daran erinnert habt, dass das Leben mehr als eine Abschlussarbeit ist.

Vom Herzen allen einen aufrichtigen Dank!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VII
1. Einleitung	1
1.1 Forschungsinteresse	1
1.2 Problemstellung	3
1.3 Zielsetzung und Forschungsfragen	4
1.4 Aufbau der Arbeit	4
2. Abgrenzung zentraler Begriffsdefinitionen im Forschungskontext	6
2.1 Motive akademischer Selbstwirksamkeit	6
2.2 Zweite Balkan-Generation in Deutschland und Österreich	6
2.3 Transgenerationale Kriegs- und Migrationserfahrungen	6
3. Theoretische Grundlagen	8
3.1 Akademische Selbstwirksamkeit im Bildungskontext	8
3.1.1 Das Konzept der Selbstwirksamkeit	8
3.1.1.1 Definition	8
3.1.1.2 Teilbereiche	9
3.1.1.3 Quellen der Selbstwirksamkeit	11
3.1.2 Motivation als komplementäres Konstrukt der Selbstwirksamkeit	12
3.1.2.1 Erwartungs-Wert-Theorie	13
3.1.2.2 Selbstbestimmungstheorie	14
3.1.2.3 Zielorientierungstheorie	16
3.1.2.4 Zusammenfassung der Motivationstheorien	17
3.1.3 Selbstwirksamkeit und Motivation im akademischen Kontext	18
3.1.4 Bildungsaspiration	20
3.1.5 Resilienz als Schlüsselfaktor für Bildungserfolg	22
3.1.5.1 Definition	22
3.1.5.2 Funktionselemente der Resilienz	22
3.1.6 Verknüpfung der theoretischen Konzepte	23
3.2 Einflussfaktoren der akademischen Selbstwirksamkeit	25
3.2.1 Familiäre Ressourcen	26
3.2.1.1 Bindungsstile	26
3.2.1.2 Erziehungsstile	27
3.2.2 Sozioökonomische Ressourcen	28
3.2.2.1 Ökonomisches Kapital	28
3.2.2.2 Kulturelles Kapital	28
3.2.2.3 Soziales Kapital	29
3.3 Transgenerationale Erfahrung und familiäre Weitergabe	30
3.3.1 Transgenerationale Traumata	30
3.3.2 Familiäre Narrative, Schweigen und Bildungswerte	31
3.4 Der Balkan und Diaspora	32
3.4.1 Definition Balkan	32
3.4.2 Kulturelle Merkmale des Balkans	33
3.4.3 Diaspora und die zweite Balkan-Generation	33
3.5 Bildung als biografischer Prozess: Das Currere-Konzept	34
4. Methodisches Vorgehen	36
4.1 Forschungsdesign und Methodologie	36
4.2 Auswahl und Beschreibung der Stichprobe	36

4.3 Datenerhebung: Leitfadeninterviews.....	37
4.4 Auswertungsverfahren: <i>Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring</i>	37
4.4.1 Transkription.....	38
4.4.2 Ziel der Analyse.....	38
4.4.3 Analyseverfahren: Deduktiv-induktive Kategorienbildung.....	39
4.4.4 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	40
4.4.5 Kodierleitfaden und Auswertungsschritte.....	41
5 Forschungsergebnisse.....	45
5.1 <i>Auswertung Teil 1 - Individuum</i>	45
5.1.1 Bildungsmotivation.....	45
5.1.1.1 Pionierrolle, Transgenerationale Korrektur & Symbolischer Aufstieg.....	46
5.1.1.2 Berufliche und wirtschaftliche Sicherheit.....	47
5.1.1.3 Vorbilder.....	48
5.1.1.4 Selbstbestimmung und Emanzipation.....	49
5.1.2 Studienwahl.....	50
5.1.3 Charakteristik der Resilienz.....	51
5.2 <i>Auswertung Teil 2 – Familie</i>	52
5.2.1 Bindungsstil.....	53
5.2.2 Erziehungsstil.....	54
5.2.3 Kriegs- und Migrationserfahrungen.....	55
5.2.4 Familiäre Bildungswerte & -aspirationen.....	57
6. Diskussion.....	59
6.1 <i>Interpretation & Reflexion – Teil 1: Individuelle Bildungsentscheidungen</i>	59
6.1.1 Biografie und Motivation nach dem Currere-Konzept.....	59
6.1.2 Resilienz und Handlungsfähigkeit.....	60
6.1.3 Geschlechtsspezifische Bildungsaspirationen.....	61
6.2 <i>Interpretation & Reflexion – Teil 2 Die Rolle der Familie im Bildungsprozess</i>	62
6.2.1 Familiäre Bildungswerte und intergenerationale Auftragserzählungen.....	62
6.2.2 Migration und transgenerationale Weitergabe.....	64
6.3 <i>Kritische Reflexion</i>	65
6.4 <i>Limitationen</i>	66
6.5 <i>Beitrag der Arbeit</i>	67
7. Fazit und Ausblick.....	68
7.1 <i>Zentrale Ergebnisse</i>	68
7.2 <i>Ausblick</i>	69
Quellenverzeichnis	VIII

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Drei Teilbereiche der Selbstwirksamkeit auf Deutsch (Eigene Darstellung in Anlehnung an Fuchs, 2005).....</i>	<i>9</i>
<i>Abbildung 2: Unterscheidung Wirksamkeits- und Ergebniserwartung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Schwarzer & Warner, 2014).....</i>	<i>10</i>
<i>Abbildung 3: Fähigkeiten als Grundlage der Kompetenz (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997).....</i>	<i>10</i>
<i>Abbildung 4: 4 Quellen der Selbstwirksamkeit (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997).....</i>	<i>12</i>
<i>Abbildung 5: Wechselseitige Beeinflussung von Selbstwirksamkeit und Motivation (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997).....</i>	<i>13</i>
<i>Abbildung 6: Einfluss von subjektiver Erwartung und subjektivem Wert auf das Lernverhalten (Eigene Darstellung in Anlehnung an Eccles et al., 1983).....</i>	<i>14</i>
<i>Abbildung 7: Motivationsarten - Intrinsisch oder Extrinsisch inklusive derer Einflussfaktoren (Eigene Darstellung in Anlehnung an Deci und Ryan, 2000).....</i>	<i>15</i>
<i>Abbildung 8: Zielausrichtung der Motivation - Lernziele oder Leistungsziele (Eigene Darstellung in Anlehnung an Dweck, 1986).....</i>	<i>16</i>
<i>Abbildung 9: Vorteile von Selbstwirksamkeit im akademischen Kontext (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997; Pajares, 1996; Multon, Brown & Lent, 1991; Zimmerman & Schunk, 2011).....</i>	<i>20</i>
<i>Abbildung 10: Bildungsaspiration als Schnittstelle zwischen Selbstkonzept und sozialer Herkunft (Eigene Darstellung in Anlehnung an Ditton, 2007 und Yildiz, 2020).....</i>	<i>21</i>

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Motivations- und Selbstbestimmungstheorien im Überblick (Eigene Darstellung in Anlehnung an Eccles et al., 1983; Deci & Ryan, 2000; Dweck, 1986; Bandura, 1997).....</i>	<i>18</i>
<i>Tabelle 2: Kodierleitfaden Teil 1: Individuum - Codes und Subcodes (Eigene Darstellung).....</i>	<i>42</i>
<i>Tabelle 3: Kodierleitfaden Teil 2: Familie - Codes und Subcodes (Eigene Darstellung)</i>	<i>43</i>

1. Einleitung

Bildungsungleichheit gehört zu den zentralen Herausforderungen moderner Gesellschaften (Edelstein & Grellmann, 2023; Bourdieu & Passeron, 1986) – besonders in Bezug auf den Zugang zur Hochschulbildung. Zwar verankert Artikel 14 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Europäische Union Agentur für Grundrechte, 2024) ein gleiches Bildungsrecht für alle Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union in dem aufgeführten Recht auf Bildung:

1. *Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen und weiterführenden Ausbildung.*
2. *Dieses Recht umfasst die Möglichkeit, eine unentgeltliche Pflichtschulbildung zu erhalten.*

Jedoch zeigen sich Ungleichheiten, auch innerhalb liberaler Länder wie Deutschland und Österreich bereits früh im Bildungssystem: Zwar stellt die Matura die formale Voraussetzung für ein Hochschulstudium dar, jedoch verdecken standardisierte Kriterien tief verankerte soziale Selektionsmechanismen sowie transparente und intransparente strukturelle Barrieren (Sandner, 2021, S. 73). In Deutschland beginnen 71 % der Kinder aus akademischen Haushalten ein Hochschulstudium, hingegen nur 24 % der Kinder aus nicht-akademischen Familien (Hans-Böckler-Stiftung, 2010). Die 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) zeigt außerdem, dass gerade einmal etwa 20 % aller Studierenden in Deutschland einen Migrationshintergrund besitzen (Middendorff et al., 2017). Eine Studie des DZHW unterstreicht, dass diese Studierende verstärkt von sozialen und finanziellen Risiken betroffen sind und häufig aus einem bildungsfernen Elternhaus stammen (Isserstedt et al., 2020).

Eine Nischengruppe die in den DACH-Ländern (Deutschland, Österreich und der Schweiz) einen erheblichen Anteil der benachteiligten Diaspora Gesellschaft ausmacht sind die zweite Generation von Menschen mit Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien. Ihre Bildungsbiografien sind häufig von sozialen Barrieren sowie von transgenerationalen Kriegs- und Migrationserfahrungen geprägt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2014).

Trotz jener Hürden gelingt es einzelnen Nischengruppen – etwa (angehenden) Akademiker*innen aus Nicht-Akademikerhaushalten mit Migrationshintergrund – den akademischen Bildungsweg erfolgreich zu beschreiten. Sie überwinden strukturelle, kulturelle und soziale Barrieren, die im Hochschulzugang oft unsichtbar bleiben (Bourdieu, 1986; Sirin, 2005) und zeigen

damit, dass Bildungsaufstieg trotz ungleicher Ausgangsbedingungen möglich ist. Trotzdem bleibt offen, welche Motive ihrer Selbstwirksamkeit zu Grunde liegt.

Gleichzeitig verweist die Betrachtung dieser Nischengruppe auf eine Thematik, die angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen weiter an Bedeutung gewinnt: Durch die anhaltenden Migrationsbewegungen innerhalb Europas – etwa infolge des Ukrainekriegs – sehen sich Bildungssysteme erneut mit der Herausforderung konfrontiert, junge Menschen mit Fluchterfahrung langfristig zu integrieren. Auch ihre Kinder werden künftig das Bildungssystem der zuwanderungsfreundlichen DACH-Region durchlaufen – oft unter ähnlichen Voraussetzungen wie bei den Balkan-Kindern zweiter Generation (Eurofound, 2024; Massumi, 2025).

Im Fokus dieser Masterarbeit steht die zweite Generation von Menschen mit Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien, die in Deutschland oder Österreich geboren und sozialisiert wurden. Ihre Bildungsbiografien sind oftmals von sozialen Barrieren sowie von transgenerationalen Kriegs- und Migrationserfahrungen geprägt, die insbesondere durch die Kriege im ehemaligen Jugoslawien der 1990er-Jahre familiäre und individuelle Identitäten nachhaltig beeinflusst haben (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2014).

1.1 Forschungsinteresse

Das Interesse dieser Forschung ergibt sich aus dem Phänomen, dass junge Erwachsene trotz struktureller Ungleichheiten und familiärer Vorbelastungen bemerkenswerte Bildungswege einschlagen – wie es bei Balkan-Kindern zweiter Generation beobachtbar ist. Dabei bleibt bislang unklar, was diese Menschen antreibt und ob familiäre Kontexte, soziale Ausgangsbedingungen und das subjektive Erleben von Selbstwirksamkeit Bildungsentscheidungen beeinflussen.

Die Wahl dieser spezifischen Nischengruppe ist zum einen durch den Studienstandort Wien, zum anderen biografisch motiviert. Die zweite Balkan-Generation, aufgewachsen in den 1990er- und den frühen 2000er-Jahren, ist besonders in Ländern Österreich oder Deutschland präsent. Nach dem kriegsbedingten Zerfall Jugoslawiens suchten viele Familien Schutz in diesen Ländern, weshalb heute eine bedeutende diasporische Nachfolgegeneration existiert – insbesondere sichtbar in Städten wie Wien. Hier werden die Auswirkungen postjugoslawischer Migration sowohl im Alltag als auch im Bildungssystem deutlich – etwa in Schulen, Hochschulen und in gesellschaftlichen Diskursen über Integration, Chancengleichheit und sozialer Mobilität. Aus der Perspektive eines Arbeiterkindes mit Migrationshintergrund ergibt sich ein

besonderes Interesse an der Frage, wie Bildungsaufstiege unter erschwerten Voraussetzungen gelingen können. Eigene Erfahrungen sensibilisieren für strukturelle Barrieren und zeigen zugleich die Notwendigkeit, Bildungsbiografien im Spannungsfeld von Migration und sozialer Herkunft differenziert zu betrachten.

Die Relevanz dieses Themas geht über die persönliche Motivation hinaus. Bildungsaufstieg unter erschwerten Bedingungen verweist auf zentrale Fragen sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Teilhabe. In einer diversen Gesellschaft wird es zunehmend wichtiger zu verstehen, welche Ressourcen Bildungsprozesse fördern – besonders dort, wo strukturelle Benachteiligung wirkt. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen leistet einen Beitrag zur Bildungsforschung und zur gesellschaftspolitischen Debatte um Integration, Durchlässigkeit und Förderung im Bildungssystem. Das Forschungsinteresse ist somit an der Schnittstelle von Bildungswissenschaft, Biografieforschung und Anthropologie verortet.

1.2 Problemstellung

Akademische Selbstwirksamkeit gilt als zentrale Ressource für Bildungserfolg (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Verschiedenste Modelle zur Motivations- und Resilienzforschung, wie zum Beispiel die Erwartungs-Wert-Theorie nach Eccles et al. (1983) oder die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2000) verorten innerhalb der Wissenschaft ihren Platz. Auch das Phänomen der Bildungsungleichheit gilt in Deutschland und Österreich als bereits festgestellt (Middendorff et al., 2017; Isserstedt et al., 2020; Deutsches Studentenwerk, 2025; Zaussinger et al., 2024). Es geht hervor, dass es unter den Studierenden auch Nischengruppen gibt, die akademischen Erfolg – trotz struktureller und transgenerationaler Hürden – erlangen. Zwar ist sich die Trauma Forschung über die Transgenerationalität und den möglichen Folgen einig (Unfried, 2013b; Rauwald, 2013), allerdings fehlt in diesem Zusammenhang eine Verknüpfung dessen zur Bildungsmotivation der Nachgenerationen im akademischen Kontext.

Ein bisher nicht berücksichtigtes Forschungsfeld, sind die spezifischen Motive der akademischen Selbstwirksamkeit der beschriebenen Nischengruppe. Welche Antreiber führen in diesem Fall zu Bildungserfolg? Zudem bleibt der genaue Zusammenhang der Bildungsaspiration, welche nach Ditton (2007) die individuellen Bildungsziele definieren, mit der familiären Ausgangssituation als bislang weitestgehend unbeantwortet.

Als exemplarisches Beispiel für diese Forschungslücke werden Akademiker der zweiten Generation mit familiären Wurzeln aus dem ehemaligen Jugoslawien in dieser Masterarbeit

behandelt. Diese Gruppe eignet sich auf Grund ihrer doppelten Herausforderung im akademischen Kontext als besonders passend: Neben strukturellen Benachteiligungen wirken häufig auch transgenerationale Kriegs- und Fluchterfahrungen nach. Die Jugoslawienkriege der 1990er-Jahre (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2014) zwangen viele Elternteile zur Migration – oftmals unter traumatischen Bedingungen (Fritsche, 2012).

1.3 Zielsetzung und Forschungsfragen

Ziel dieser Arbeit ist es, die subjektiven Motive akademischer Selbstwirksamkeit bei jungen Erwachsenen der zweiten Balkan-Generation qualitativ zu untersuchen. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern transgenerationale Kriegs- und Migrationserfahrungen das Selbstverständnis, die Motivation sowie die Bildungsentscheidungen dieser Gruppe prägen.

Daraus ergibt sich die folgende zentrale Forschungsfrage:

Welche Motive führen zur akademischen Selbstwirksamkeit der zweiten Balkan-Generation im deutschsprachigen Raum und gibt es einen Zusammenhang mit transgenerationaler Kriegs- und Migrationserfahrung?

Zusätzlich werden folgende Unterfragen behandelt:

- *Zu welchem Zeitpunkt und unter welchen Umständen festigt sich der Wunsch nach einem akademischen Bildungsweg?*
- *Welche Rolle spielen familiäre Vorbilder, elterliche Bindung und Erziehungsstile in der Herausbildung akademischer Selbstwirksamkeit?*
- *Wie wirken sich transgenerationale Migrationserfahrungen, insbesondere Krieg und Flucht, auf Bildungsaspirationen und Selbstbilder aus?*
- *Lassen sich Geschlechterrollen und Differenzierungen im Hinblick auf Selbstbestimmung und Bildungswege erkennen?*

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Masterarbeit gliedert sich in sieben Kapiteln. Den Einstieg bildete ein einführendes Kapitel, welches das Forschungsinteresse und die Problemstellung beinhalteten. Zudem wurde die zentrale Forschungsfrage und ihre Unterfragen vorgestellt und ein Überblick über den weiteren Aufbau der Arbeit gegeben. Im Anschluss folgt ein Kapitel, das zentrale Begriffe dieser Arbeit definiert und voneinander abgrenzt. Hierzu zählen unter anderem die *Motive akademischer*

Selbstwirksamkeit, die Zielgruppe der zweiten Balkan-Generation sowie das Verständnis von Transgenerationalen Kriegs- und Migrationserfahrungen im wissenschaftlichen Diskurs.

Die theoretische Fundierung der Arbeit wird im dritten Teil behandelt. Neben grundlegenden Konzepten der Selbstwirksamkeit und Motivation werden auch Theorien zu Bildungsaspiration, Resilienz und sozialer Herkunft herangezogen. Dabei stehen Modelle wie die Selbstbestimmungstheorie, die Erwartungs-Wert-Theorie sowie das Currere-Konzept von Pinar im Mittelpunkt, das Bildung als biografischen Prozess versteht. Ergänzend wird ein kurzer Überblick über historische und kulturelle Hintergründe des Balkanraums gegeben, um die Zielgruppe der Studie kontextuell besser einordnen zu können.

Darauf aufbauend wird im vierten Kapitel das methodische Vorgehen der qualitativen Untersuchung erläutert. Dabei wird die Auswahl und Beschreibung der Stichprobe, die Durchführung leitfadengestützter Interviews sowie die anschließende Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring detailliert dargestellt. Aspekte wie Transkription, Gütekriterien und Kategoriensystem finden ebenfalls Berücksichtigung. Im Zentrum des fünften Kapitels steht die Darstellung der empirischen Ergebnisse, die entlang zweier Analyseebenen strukturiert sind: dem Individuum und der Familie. Themen wie Bildungsmotivation, Resilienz, Studienwahl, Bindungserfahrungen sowie familiäre Bildungsaspirationen werden anhand konkreter Interviewpassagen herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung interpretiert. Die darauffolgende Diskussion greift zentrale Ergebnisse auf und verknüpft sie mit den theoretischen Rahmenkonzepten. In mehreren vertiefenden Abschnitten werden individuelle Bildungsentscheidungen, familiäre Auftragserzählungen, geschlechtsspezifische Muster sowie transgenerationale Einflüsse kritisch reflektiert. Zudem wird diskutiert, inwiefern die theoretischen Konzepte zur Deutung der Ergebnisse beitragen, und welche Fragen offenbleiben. Abschließend fasst das letzte Kapitel die wichtigsten Erkenntnisse im Sinne eines Fazits zusammen und gibt einen Ausblick auf zukünftige Forschungsperspektiven.

2. Abgrenzung zentraler Begriffsdefinitionen im Forschungskontext

Die folgenden Abschnitte dienen einer thematischen Abgrenzung zentraler Begrifflichkeiten. Im darauffolgenden Kapitel drei werden diese in einen theoretischen Kontext eingebettet und für die weitere Analyse genauer erläutert.

2.1 Motive akademischer Selbstwirksamkeit

Im Kontext dieser Arbeit bezieht sich der Begriff *Motive akademischer Selbstwirksamkeit* auf individuelle motivationale Antriebskräfte, die Studierende dazu befähigen, ein Studium aufzunehmen und im akademischen Umfeld erfolgreich zu bestehen. Im Zusammenspiel mit der *akademischen Selbstwirksamkeit* – dem subjektiven Vertrauen in die eigene Fähigkeit, akademische Anforderungen erfolgreich zu bewältigen (Bandura, 1997, S.36) – beeinflussen diese Motive maßgeblich, ob und wie sich Studierende im Hochschulkontext, trotz Benachteiligungen, durchsetzen.

2.2 Zweite Balkan-Generation in Deutschland und Österreich

Die hier genannte zweite Balkan-Generation umfasst in dieser Forschungsarbeit junge Erwachsene mit Hochschulzugang deren Eltern infolge der Balkankriege der 1990er-Jahre aus Ländern wie Bosnien und Herzegowina, dem Kosovo, Serbien, Kroatien, Slowenien oder Nordmazedonien nach Deutschland oder Österreich immigrierten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2014). Diese Generation wurde überwiegend in den Aufnahmeländern – in dieser Arbeit Deutschland und Österreich – geboren und durchläuft oder hat bereits das jeweilige nationale Bildungssystem durchlaufen. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich stellt diese Bevölkerungsgruppe einen relevanten Anteil der Migrationsgesellschaft dar. Laut dem BAMF (2023) haben 29,7 % der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund. In Österreich stammten im Jahr 2023 rund 22 % aller ausländischen Staatsbürger*innen aus den Westbalkanstaaten, bei einem Ausländeranteil von etwa 17,5 % an der Gesamtbevölkerung (Statistik Austria, 2023).

2.3 Transgenerationale Kriegs- und Migrationserfahrungen

Transgenerationale Erfahrungen umfassen psychische, emotionale und soziale Auswirkungen, die aus vergangenen Ereignissen resultieren und über Generationen hinweg weitergegeben wurden (Sänger & Udolf, 2013). Im Kontext dieser Arbeit bezieht sich der Begriff insbesondere auf die Weitergabe von Kriegs- und Migrationserfahrungen, wie sie viele Familien aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens betreffen. Die Balkankriege der 1990er-Jahre führten zu massiven Traumatisierungen durch Gewalt, Flucht, Verlust und Exil – deren Auswirkungen enden

häufig nicht mit der betroffenen Elterngeneration, sondern übertragen sich bewusst oder unbewusst auf deren Kinder. Obwohl der nachfolgenden Generation oft ein direkter Bezug zu den traumatischen Erlebnissen der Eltern fehlt, kann sie dennoch in besonderer Weise – etwa durch epigenetische Prozesse oder durch Erziehung und familiäre Kommunikationsmuster – von deren Nachwirkungen betroffen sein (Danieli, 1998; Hüther & Buchholz, 2017).

3. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden zentrale Begriffe erläutert und theoretische Konzepte eingeführt, die als analytischer Rahmen für die vorliegende Arbeit dienen. Im Mittelpunkt stehen dabei Theorien zu akademischer Selbstwirksamkeit, Motivation und Resilienz, die das individuelle Bildungshandeln unter den strukturellen Bedingungen dieser Arbeit beschreiben. Diese Konzepte werden im Hinblick auf postmigrantische Bildungsbiografien kontextualisiert, insbesondere im Fall der zweiten Generation aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens. Darüber hinaus wird untersucht, wie Erfahrungen, die innerhalb von Familien über Generationen hinweg weitergegeben werden, Bildungswege prägen können – und wie in diesem Zusammenhang soziale Herkunft, Habitus und Anerkennung im Bildungssystem theoretisch eingeordnet werden können. Mit dem Currere-Konzept nach Pinar (2004) wird abschließend ein subjektorientierter Zugang zu Bildungsprozessen vorgestellt, der es ermöglicht, Bildungswege als biografische und reflexive Selbstwerdungsprozesse zu verstehen.

3.1 Akademische Selbstwirksamkeit im Bildungskontext

Dieser Abschnitt widmet sich dem Konzept der Selbstwirksamkeit nach Albert Bandura (1997). Dabei wird untersucht, wie das Vertrauen in die eigene Fähigkeit entsteht und welche Rolle es für den Bildungserfolg spielt. Im Anschluss werden zentrale Einflussfaktoren im familiären Kontext betrachtet, die das akademische Selbstwirksamkeitserleben fördern oder hemmen können.

3.1.1 Das Konzept der Selbstwirksamkeit

3.1.1.1 Definition

Bandura (1997) definiert das Konzept der Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) als den Glauben einer Person an ihre eigenen Fähigkeiten, herausfordernde Situationen erfolgreich zu bewältigen. Diese Überzeugung über zukünftiges Verhalten beeinflusst sowohl die Auswahl von Aktivitäten und Aufgaben als auch die Ausdauer und Motivation bei deren Ausführung (S. 3). Selbstwirksamkeit wirkt dabei als kontextspezifisches Interpretationsschema – sie kann also in unterschiedlichen Lebensbereichen verschieden stark ausgeprägt sein (S. 36). Eine Person kann beispielsweise ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit im sozialen Umgang mit anderen zeigen, jedoch Unsicherheiten im akademischen Kontext erleben.

Die Ursprünge des Konzepts liegen im Behaviorismus der Verhaltenspsychologie. Dort wird angenommen, dass auf eine Reaktion eine Konsequenz folgt, aus der sich eine Verstärkung oder Hemmung zukünftigen Verhaltens ableiten lässt (Skinner, 1953). Bandura erweiterte

diesen Ansatz um eine kognitive Perspektive, indem er die Bedeutung individueller Einschätzungen von Situationen und Anforderungen hervorhob. Selbstwirksamkeit dient in diesem Zusammenhang als eine Form der Selbstkontrolle, bei der das eigene Verhalten bewusst reflektiert und zielgerichtet eingesetzt wird. Personen mit hoher Selbstwirksamkeit begegnen Herausforderungen optimistisch und lösungsorientiert. Sie sind in der Lage, ihr Verhalten flexibel an die jeweilige Situation anzupassen, um gesetzte Ziele zu erreichen. Schwierigkeiten werden als Chancen zur Weiterentwicklung verstanden, Rückschläge wirken weniger hemmend. Menschen mit einem hohen Maß an Selbstwirksamkeit zeigen in der Regel eine stärkere Selbstregulation, verfolgen ambitioniertere Ziele und verfügen über mehr Durchhaltevermögen und Selbstkontrolle (Bandura, 1997).

Gerade im schulischen und akademischen Kontext unterstützt ein ausgeprägtes Selbstwirksamkeitserleben den konstruktiven Umgang mit Ablenkungen und Rückschlägen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37). Bei einem geringen Maß an Selbstwirksamkeit hingegen werden Anforderungen häufig als überfordernd erlebt. Dies kann dazu führen, dass Herausforderungen vermieden oder frühzeitig abgebrochen werden (Krapp & Ryan, 2002, S. 55–57, 122).

3.1.1.2 Teilbereiche

Nach Fuchs (2005, S. 25) umfasst das Konzept der Selbstwirksamkeit drei miteinander verbundene Teilbereiche, die in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen. Diese gliedern sich auf in *Überzeugungen (Beliefs)*, *Fähigkeiten (Capabilities)* und *Zukünftige Situationen (Prospective Situations)*.



Abbildung 1: Drei Teilbereiche der Selbstwirksamkeit auf Deutsch (Eigene Darstellung in Anlehnung an Fuchs, 2005)

Beliefs bezeichnen individuelle Überzeugungen über die eigenen Handlungsfähigkeiten sowie über die realistische Einschätzung möglicher Ergebnisse. Bandura unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Wirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung (Schwarzer & Warner, 2014, S. 663/664). Beide Konstrukte sind voneinander unabhängig: Eine Person kann beispielsweise situationsspezifisch an ihre eigenen Fähigkeiten glauben (hohe Wirksamkeitserwartung), das angestrebte Ziel dennoch für unrealistisch halten (niedrige Ergebniserwartung) (Mielke, 1984, S. 63; Krapp & Ryan, 2002, S. 55–57).



Abbildung 2: Unterscheidung Wirksamkeits- und Ergebniserwartung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Schwarzer & Warner, 2014)

Der zweite Bereich *Capabilities* bezieht sich auf die persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, die für selbstwirksames Handeln erforderlich sind. Während Fähigkeiten als grundlegende Potenziale verstanden werden können, zeigen sich Kompetenzen in der konkreten Anwendung dieser Potenziale in herausfordernden Situationen. Somit bildet die Fähigkeit die Grundlage für die Kompetenz. Entscheidend ist dabei laut Bandura (1997) weniger das objektiv vorhandene Können, sondern die subjektive Einschätzung, ob man eine Aufgabe erfolgreich bewältigen kann – beeinflusst durch Erfahrungen, Einstellungen und kognitive Selbstbeobachtung (Fuchs, 2005). Das emotionale Erleben der Kompetenz wird laut Krapp & Ryan (2002, S. 71/72) als menschliches Bedürfnis gezählt, welches Lebensglück und Wohlbefinden zur Folge haben kann.



Abbildung 3: Fähigkeiten als Grundlage der Kompetenz (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997)

Der letzte Bereich *Prospective Situations* beschreiben die individuellen Zukunftsvorstellungen und Zielsetzungen, die ein Mensch als erstrebenswert erachtet und aktiv zu erreichen versucht. Diese Ziele sind eng mit inneren Standards und Prozessen der Selbstregulation verbunden, da sie das Handeln, die Motivation und die Selbstwahrnehmung maßgeblich steuern (Fuchs, 2005; Bandura, 1997; Pervin, 2000). Laut Krapp & Ryan (2002, S. 71/72) wird nur das ausgeführt, was man individuell mit einer persönlichen Bedeutung und langfristigem Interesse verbindet.

3.1.1.3 Quellen der Selbstwirksamkeit

Bandura unterscheidet vier Hauptquellen der Selbstwirksamkeit, aus dem jedes Individuum schöpfen kann. Die wirksamste Quelle zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit sind die sogenannten *Mastery Experiences (Erfolgserfahrungen)*. Dabei handelt es sich um erfolgreich selbst gemeisterte Aufgaben in der Vergangenheit. Wiederholte Erfolgserlebnisse stärken die Überzeugung in die eigene Kompetenz, während wiederholtes Scheitern diese schwächen kann (Bandura, 1997, S. 80; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42/43). Die *Vicarious Experiences* stellen die stellvertretenden Erfahrungen durch Vorbilder dar. Durch die Beobachtung anderer Personen kann die Selbstwirksamkeit durch Nachahmung gestärkt werden. Besonders wirksam wird die Nachahmung, wenn es sich bei den Vorbildern, mit denen man sich identifiziert um Menschen handelt, die dem eigenen selbst sehr ähneln und sich in einer möglichst ähnlichen Lebenssituation befinden. Dies können beispielsweise Freunde und Schul- oder Arbeitskollegen sein. Zwar können auch Lehrer oder die eigenen Eltern Vorbilder darstellen, jedoch haben diese Art Vorbilder eine schwächere Auswirkung auf das Individuum (Bandura, 1997, S. 87; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 43/44). Die dritte Quelle *Verbal Persuasion* sind verbale Überzeugung in Form von positivem Feedback oder Ermutigung durch andere, wie zum Beispiel Feedback durch Lehrpersonen, Freund*innen oder Mentorinnen. Für eine möglichst hohe Wirkung der Selbstwirksamkeit ist hier wichtig, dass man dem Entsender der Ermutigung eine subjektiv hohe Bedeutung zuschreibt. Diese können das Vertrauen in die eigene Fähigkeit fördern (Bandura, 1997, S. 101; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44/45). Die letzte Quelle sind die *Physiological and Emotional States*, sprich die physiologischen und emotionalen Zustände. Zustände wie Stress, Erschöpfung oder Nervosität hemmen das Selbstwirksamkeitserleben. Positive Emotionen können das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken, während Angst und Anspannung es schwächen kann (Bandura, 1997, S. 106; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 45; Urton 2017; Kocher, 2014).

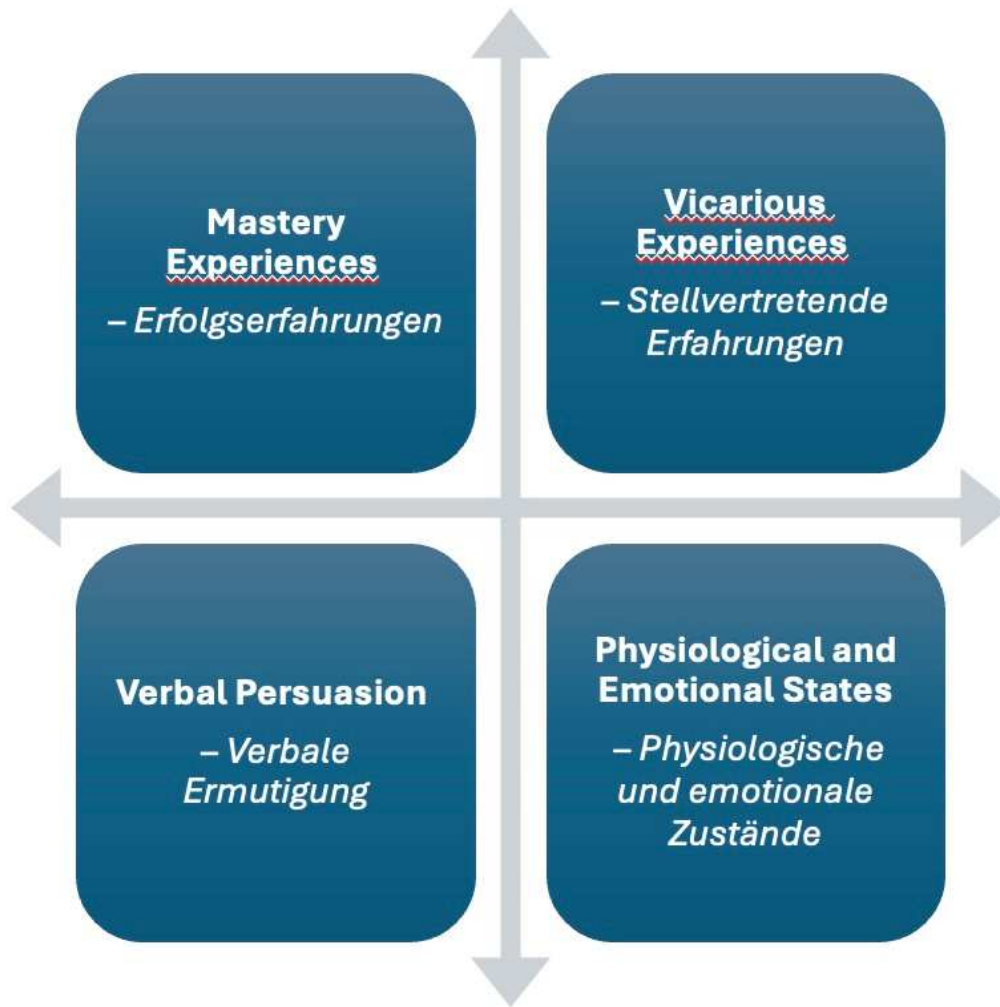


Abbildung 4: 4 Quellen der Selbstwirksamkeit (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997)

3.1.2 Motivation als komplementäres Konstrukt der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit und Motivation stehen in einem engen wechselseitigen Verhältnis zueinander. Bandura (1997, S. 213) beschreibt Selbstwirksamkeit als einen motivationalen Ausgangspunkt. Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten wird mit mehr Anstrengung, Ausdauer und Zielbindung verbunden. Gleichzeitig wirkt Motivation auch auf das Selbstwirksamkeitserleben zurück. Die erfolgreiche Bewältigung herausfordernder Aufgaben kann die subjektive Kompetenzwahrnehmung stärken, das Selbstwirksamkeitserleben fördern und so langfristig die Lernbereitschaft erhöhen (Götz, 2017, S. 98; Multon, Brown & Lent, 1991, S. 30–38).

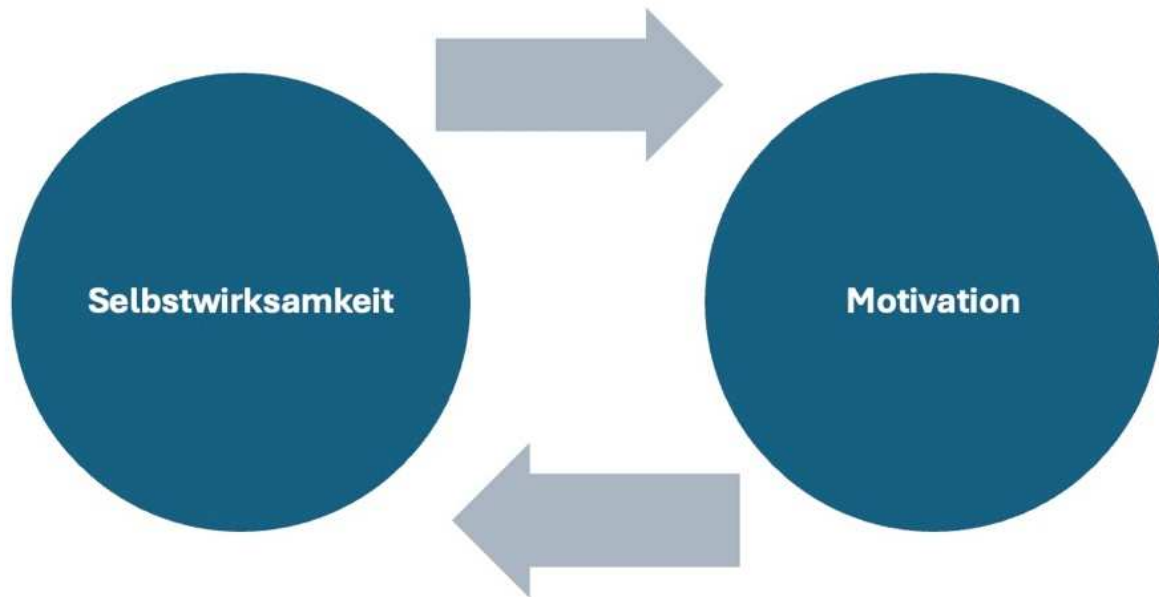


Abbildung 5: Wechselseitige Beeinflussung von Selbstwirksamkeit und Motivation (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997)

3.1.2.1 Erwartungs-Wert-Theorie

Ein erster theoretischer Zugang, der diesen Zusammenhang verdeutlicht, ist die Erwartungs-Wert-Theorie nach Eccles et al. (1983). Sie geht davon aus, dass das Verhalten von Lernenden maßgeblich durch zwei zentrale Faktoren beeinflusst wird: Die subjektive Erwartung, eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können, sowie den subjektiven Wert, der der Aufgabe beigemessen wird. Die Erwartungskomponente beschreibt die individuelle Einschätzung der eigenen Erfolgschancen bei einer bestimmten Tätigkeit – also die Frage: „*Kann ich das schaffen?*“ Die Wertkomponente hingegen spiegelt den persönlichen Nutzen, das Interesse oder die Bedeutsamkeit der Aufgabe für die betreffende Person wider – also: „*Warum lohnt es sich für mich?*“ Die beiden genannten Faktoren wirken sich laut Eccles & Wigfield (2002, S. 110) direkt auf die Zielorientierung, Motivation und Anstrengungsbereitschaft aus. Schüler*innen, die sowohl von ihren eigenen Fähigkeiten überzeugt sind als auch in einer Aufgabe einen persönlichen Wert erkennen, zeigen in der Regel ein höheres Maß an Engagement, Ausdauer und Lernbereitschaft. Das Zusammenspiel von Erwartung und Wert beeinflusst nicht nur, ob sich Lernende auf eine Aufgabe einlassen, sondern auch, wie intensiv und zielgerichtet sie sich damit beschäftigen. Selbstwirksamkeit ist in diesem Zusammenhang eng mit der Erwartungskomponente der

Theorie verknüpft, da sie die Einschätzung des eigenen Kompetenzerlebens maßgeblich beeinflusst. (Götz, 2017, S. 93).

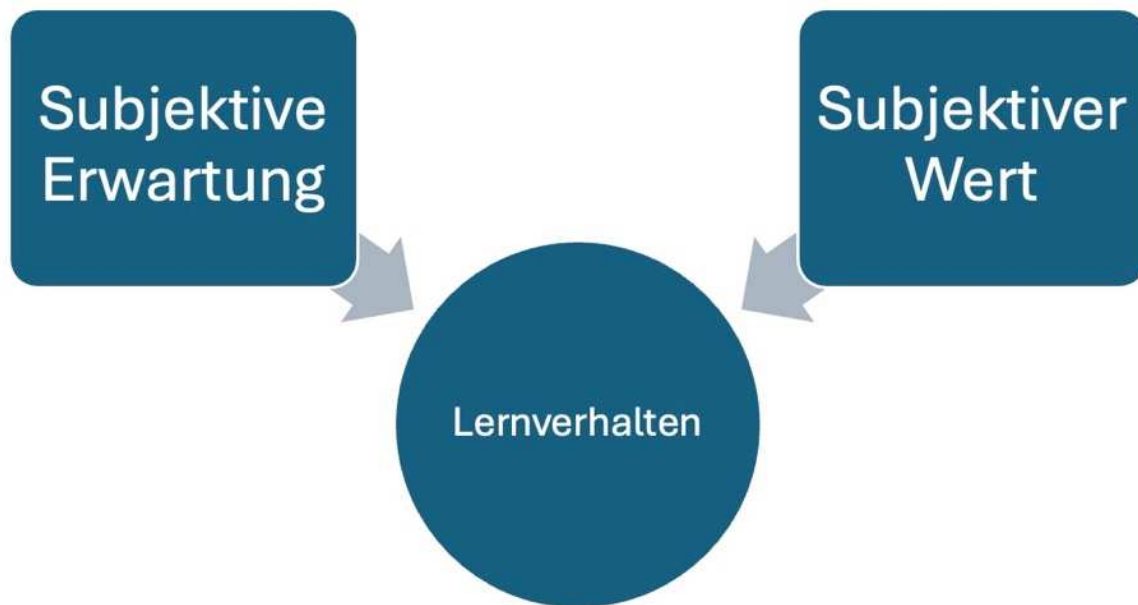


Abbildung 6: Einfluss von subjektiver Erwartung und subjektivem Wert auf das Lernverhalten (Eigene Darstellung in Anlehnung an Eccles et al., 1983)

3.1.2.2 Selbstbestimmungstheorie

Darauf aufbauend ergänzt die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT) nach Deci und Ryan (2000) den zuvor dargestellten Ansatz der Erwartungs-Wert-Theorie um die Dimension der Qualität der Motivation. Während die Erwartungs-Wert-Theorie hauptsächlich auf die Stärke der Motivation fokussiert, lenkt die Selbstbestimmungstheorie den Blick darauf, weshalb jemand motiviert ist und ob die Motivation eher selbstbestimmt oder fremdbestimmt erfolgt. In diesem Zusammenhang wird zwischen *Intrinsischer Motivation*, also dem Handeln aus eigenem Interesse und Freude an der Tätigkeit selbst, und *Extrinsischer Motivation*, die durch äußere Anreize wie Belohnungen oder Bewertungen gesteuert wird, unterschieden.

Ein zentrales Element der Selbstbestimmungstheorie ist die Annahme, dass Menschen drei grundlegende psychologische Bedürfnisse haben, deren Erfüllung für das Erleben von Selbstbestimmung und für qualitativ hochwertige Motivation ausschlaggebend ist. Die Bedürfnisse sind zum einen das nach Autonomie, also das Erleben von Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit, sowie nach Kompetenzerleben, das Gefühl, wirksam und fähig zu sein. Zuletzt gibt es die soziale Eingebundenheit, das Gefühl, Teil einer Gemeinschaft zu sein und

wertgeschätzt zu werden. Die Entstehung intrinsischer Motivation setzt die Erfüllung aller drei Bedürfnisse voraus. Auch extrinsische Motivation kann durch Bedürfnisbefriedigung positiv beeinflusst werden: Je stärker extrinsische Anreize von der Person verinnerlicht und mit den eigenen Werten in Einklang gebracht werden, desto selbstbestimmter wird ihr Handeln – ein Prozess, der eine Erfüllung der drei Grundbedürfnisse erfordert.

Besonders bedeutsam für die Entwicklung einer nachhaltigen Lernmotivation ist dabei das Kompetenzerleben. Studien zeigen, dass das Erleben von Kompetenz – also der Glaube, Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können – eine Schlüsselrolle für die motivationalen Prozesse spielt (Ryan & Deci, 2000, S. 68–78). Es gibt eine enge Verbindung zur Selbstwirksamkeit, wie sie von Bandura beschrieben wird: Beide Konzepte betonen die Bedeutung positiver Erfahrungen bei der Bewältigung von Aufgaben für das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Lernumgebungen, die auf Autonomie und Unterstützung setzen, fördern sowohl das subjektive Gefühl von Kontrolle über Lernprozesse als auch eine stabile intrinsische Motivation (Götz, 2017, S. 99/100).

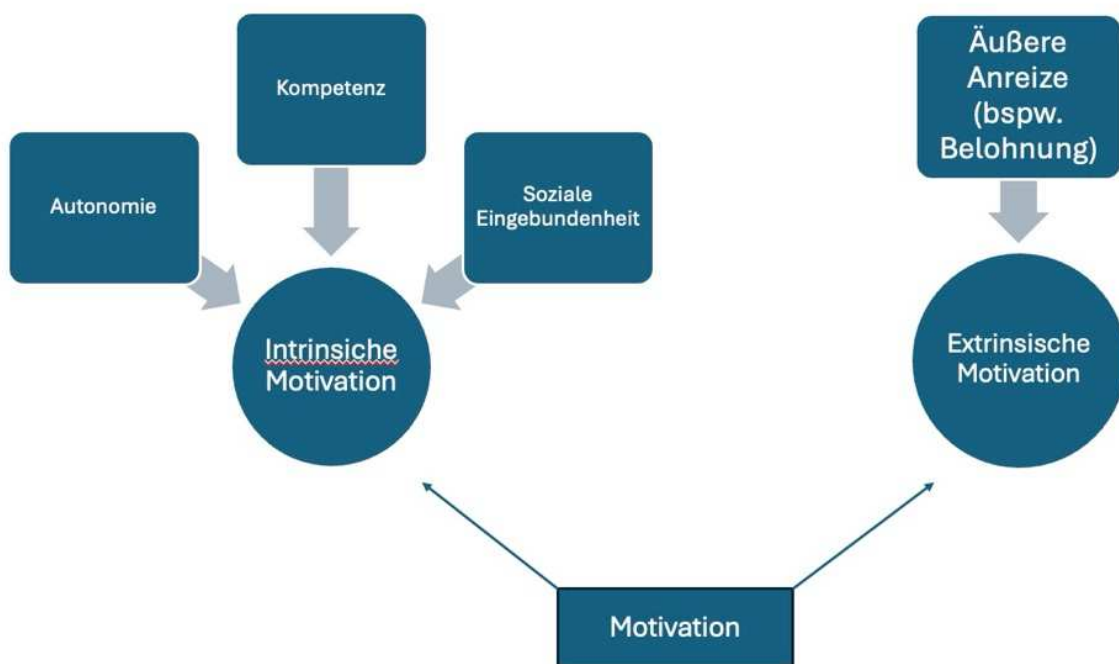


Abbildung 7: Motivationsarten - Intrinsisch oder Extrinsisch inklusive derer Einflussfaktoren (Eigene Darstellung in Anlehnung an Deci und Ryan, 2000)

3.1.2.3 Zielorientierungstheorie

Daran anschließend bietet die Zielorientierungstheorie eine differenzierte Perspektive auf die Zielausrichtung von Motivation. Sie unterscheidet zwischen *Lernzielen (Mastery Goals)*, bei denen der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten im Vordergrund steht, und *Leistungszielen (Performance Goals)*, die auf den Vergleich mit anderen abzielen (Dweck, 1986). Lernzielorientierte Schüler*innen zeigen in der Regel ein höheres Maß an intrinsischer Motivation, neigen zu mehr Ausdauer, wählen häufiger herausfordernde Aufgaben und nutzen elaboriertere Lernstrategien – Verhaltensweisen, die stark mit hoher Selbstwirksamkeit korrelieren (Götz, 2017, S. 95). Sie betrachten Fehler häufiger als Teil des Lernprozesses und entwickeln eine eher wachstumsorientierte Haltung gegenüber ihren eigenen Fähigkeiten. Leistungszielorientierte Schüler*innen hingegen konzentrieren sich vor allem darauf, besser als andere abzuschneiden oder negative Bewertungen zu vermeiden. Diese Zielorientierung kann zwar zu kurzfristiger Leistungssteigerung führen, ist jedoch häufig mit Leistungsdruck, Vermeidungsverhalten und geringerer inhaltlicher Tiefe verbunden – insbesondere dann, wenn das Vertrauen in die eigene Fähigkeit zur Bewältigung der Aufgabe nicht ausgeprägt ist.

Ergänzend betont McClelland (1961) in seiner Theorie der Leistungsmotivation das individuelle Bedürfnis, Herausforderungen zu meistern und persönliche Standards zu erfüllen. Personen mit einem hohen Leistungsmotiv setzen sich bevorzugt realistische, aber fordernde Ziele, suchen aktiv nach Situationen, in denen sie ihre Fähigkeiten zeigen können, und streben nach persönlichem Fortschritt. Wer von den eigenen Kompetenzen überzeugt ist, nimmt anspruchsvolle Aufgaben eher an und bleibt auch bei Rückschlägen engagiert (S. 96).



Abbildung 8: Zielausrichtung der Motivation - Lernziele oder Leistungsziele (Eigene Darstellung in Anlehnung an Dweck, 1986)

3.1.2.4 Zusammenfassung der Motivationstheorien

Zusammenfassend zeigen die drei theoretischen Ansätze, dass Selbstwirksamkeit nicht isoliert, sondern stets im Zusammenspiel mit motivationalen Prozessen betrachtet werden muss. Eine Gemeinsamkeit aller Modelle ist, dass sie individuelle Überzeugungen als zentrale Einflussfaktoren auf das Lernverhalten betrachten.

Die Erwartungs-Wert-Theorie betont dabei die subjektive Erfolgserwartung sowie den Wert, den eine Aufgabe für Lernende hat. Die Erwartungskomponente weist eine enge inhaltliche Nähe zur Selbstwirksamkeit auf, da beide das Vertrauen in die eigene Fähigkeit zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung thematisieren. Die Selbstbestimmungstheorie ergänzt diesen Ansatz um die Motivationsqualität und geht davon aus, dass vor allem intrinsische Motivation durch die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse – insbesondere des Kompetenzerlebens – gestärkt wird. Hier zeigt sich eine inhaltliche Nähe zur Selbstwirksamkeit, da beide Konzepte auf das Erleben eigener Wirksamkeit und Kontrolle abzielen. Die Zielorientierungstheorie schließlich betont die Art der Ziele, die Lernende verfolgen. Lernzielorientierung geht dabei mit einem höheren Selbstwirksamkeitserleben einher, da hier Wachstum und Kompetenzentwicklung im Vordergrund stehen. Im Gegensatz dazu kann Leistungszielorientierung unter Bedingungen geringer Selbstwirksamkeit zu vermeidendem Verhalten führen.

Trotz unterschiedlicher theoretischer Schwerpunkte zeigen alle Ansätze: Selbstwirksamkeit bildet eine zentrale Schnittstelle, über die sich Motivation erklären und gezielt fördern lässt.

Theorie	Zentrale Annahme	Fokus der Motivation	Besonderheiten im Vergleich
Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles et al., 1983)	Motivation ergibt sich aus: -Erfolgserwartung -Subjektivem Wert	Zielgerichtetes Verhalten & Aufwand	Betonung des „Warum“ & „Wie wahrscheinlich?“
Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan, 2000)	Qualität der Motivation (intrinsisch vs. extrinsisch) hängt von der Erfüllung psychologischer Bedürfnisse ab:	Intrinsisch vs. extrinsisch	Unterscheidet zwischen Motivationsarten & Qualität

	-Autonomie -Kompetenz -Soziale Eingebundenheit → alle 3 erfüllt → intrinsisch motiviert		
Zielorientierungstheorie (Dweck, 1986)	Zielart beeinflusst Verhalten und Motivation: -Lernziele -Leistungsziele	Zielausrichtung (Wachstum vs. Vergleich)	Fokus auf Art & Funktion von Zielen
Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997)	Selbstwirksamkeit basiert auf vier Quellen: -Erfolgserfahrungen -Vorbilder -Verbale Ermutigung -Emotionale Zustände	Aufbau von Vertrauen in eigene Fähigkeiten zur Zielverfolgung	Betont individuelle Kompetenzwahrnehmung als Grundlage von Motivation

Tabelle 1: Motivations- und Selbstbestimmungstheorien im Überblick (Eigene Darstellung in Anlehnung an Eccles et al., 1983; Deci & Ryan, 2000; Dweck, 1986; Bandura, 1997)

3.1.3 Selbstwirksamkeit und Motivation im akademischen Kontext

Die zuvor dargestellten theoretischen Perspektiven unterstreichen die enge Verwobenheit von Motivation und Selbstwirksamkeit, welche in dieser Forschungsarbeit als akademische Selbstwirksamkeit verstanden wird. Diese wechselseitige Beziehung zeigt sich besonders deutlich im akademischen Kontext, in dem sowohl Motivation als auch Selbstwirksamkeit entscheidende Einflussfaktoren für Lernverhalten und Leistung darstellen.

Bandura (1977) beschreibt Selbstwirksamkeit als zentrale Einflussgröße für Erfolg. Pajares (1996) greift dieses theoretische Fundament auf und überträgt es gezielt auf den schulischen

beziehungsweise akademischen Bereich. Er betont, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen maßgeblich die Auswahl von Aufgaben, den investierten Aufwand, das Durchhaltevermögen bei Herausforderungen sowie die Widerstandsfähigkeit gegenüber Rückschlägen beeinflussen kann (S. 553). Während Bandura die generellen kognitiven Mechanismen im Fokus hat, zeigt Pajares, dass Selbstwirksamkeit im akademischen Kontext ein stärkerer Prädiktor für schulischen und studentischen Erfolg ist als übergreifende Persönlichkeitsmerkmale, wie beispielsweise das Selbstwertgefühl (S. 552). Zudem versteht er Selbstwirksamkeit nicht nur als retrospektives Produkt früherer Erfahrungen, sondern auch als prospektiven Indikator zukünftigen Lernverhaltens: „*Self-efficacy judgments should prove excellent predictors of choice and direction of behavior*“ (Pajares, 1996, S. 570). Studierende mit hoher Selbstwirksamkeit wenden effektivere Lernstrategien an, zeigen intrinsische Motivation und setzen sich aktiv mit schwierigen Aufgaben auseinander. Sie sind eher bereit, Herausforderungen anzunehmen und bei Schwierigkeiten durchzuhalten. „*[...] the stronger the self-efficacy, the more likely are persons to select challenging tasks, persist at them, and perform them successfully.*“ (Pajares, 1996, S. 565).

Auch die Annahmen der Erwartungs-Wert-Theorie spiegeln sich im Hochschulkontext wider: Studierende, die ihre Erfolgchancen realistisch einschätzen und den Studieninhalten eine hohe persönliche Relevanz beimessen, zeigen nachweislich mehr Engagement. Ebenso unterstützt das Erleben von Kompetenz, wie es in der Selbstbestimmungstheorie betont wird, die Entwicklung von akademischer Selbstwirksamkeit. Schließlich zeigen lernzielorientierte Studierende nach Dweck (1986) sowie leistungsmotivierte nach McClelland (1961) ein hohes Maß an Zielbindung und Anstrengungsbereitschaft. Die Relevanz von Selbstwirksamkeit für akademische Leistungen konnte auch empirisch nachgewiesen werden. Eine Studie von Multon, Brown und Lent (1991) untersuchte den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und akademischer Leistung sowie dem Durchhaltevermögen von Studierenden. Die Ergebnisse zeigten, dass der Einfluss von Selbstwirksamkeit selbst unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen, wie bisherigen Leistungen, signifikant bestehen blieb (S. 30–32).

Darüber hinaus etablierten Zimmerman und Schunk (2011) den Begriff des *Selbstregulierten Lernens* (SRL), welches die eigenständige Planung, Steuerung und Reflektion von Lernprozessen beschreibt. Eine hohe Selbstwirksamkeit begünstigt bei der Planung die Formulierung herausfordernder, aber realistischer Ziele, da Lernende überzeugt sind, diese durch eigene Anstrengung erreichen zu können (Zimmerman & Schunk, 2011, S. 5–7). In der anschließenden Umsetzungsphase geht es um die Anwendung von Strategien wie Zeitmanagement,

Problemlösungsverhalten und Aufrechterhaltung der Konzentration. Hier hilft Selbstwirksamkeit, bei Schwierigkeiten durchzuhalten und flexibel auf Probleme zu reagieren (Zimmerman & Schunk, 2011, S. 7–9). Eine realistische, positive Selbsteinschätzung in der Reflexion kann die Selbstwirksamkeit für zukünftige Aufgaben stärken. Diese Reflexion ist essenziell, um aus Fehlern zu lernen und langfristig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln (Zimmerman & Schunk, 2011, S. 9–11). Insgesamt wird deutlich, dass Selbstwirksamkeit als vermittelnder Mechanismus zwischen motivationaler Grundlage und erfolgreicher akademischer Umsetzung wirkt.



Abbildung 9: Vorteile von Selbstwirksamkeit im akademischen Kontext

(Eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997; Pajares, 1996; Multon, Brown & Lent, 1991; Zimmerman & Schunk, 2011)

3.1.4 Bildungsaspiration

Im Anschluss an die zuvor dargestellten Konzepte von Selbstwirksamkeit und Motivation gewinnt das Konstrukt der Bildungsaspiration besondere Relevanz. Sie spiegelt die internalisierte

Vorstellung davon, was für einen selbst in Bezug auf Bildung als möglich, realistisch oder erstrebenswert erscheint (Ditton, 2007, S. 35). Bildungsaspirationen stehen dabei nicht isoliert für sich, sondern sind eng verknüpft mit motivationalen Ausgangslagen, dem individuellen Selbstwirksamkeitserleben sowie mit dem sozialen und kulturellen Umfeld. Besonders bedeutsam in diesem Zusammenhang sind die Erwartungen, die im Hinblick auf Bildung bestehen: Diese können sowohl selbstbezogen sein, im Sinne von persönlichen Zielen und Ambitionen – als auch fremdbezogen, etwa in Form elterlicher oder familiärer Erwartungen an die Kinder. Gerade in Familien mit Migrationsgeschichte oder nicht-akademischem Hintergrund können solche Bildungsaspirationen als intergenerationale Zielvorstellungen auftreten, die das individuelle Bildungshandeln maßgeblich beeinflussen können (Ditton, 2007, S. 15-17). Somit kann Bildung in Anlehnung an Yildiz (2020) als symbolischer Ausweg aus der sozialen Zugehörigkeit und zentrales Aufstiegsversprechen verstanden werden, wobei es hierbei häufig an unterstützenden Strukturen oder ausreichendem sozialen Kapital fehlen kann (S. 142/143). Hinzu kommt, dass sich die Bildungsaspirationen von Eltern und Schule unterscheiden können. Eltern migrantischer Herkunft verbinden Bildung häufig mit normativen Werten wie Sicherheit, Anerkennung und Respekt. Das westliche Bildungssystem setzt hingegen auf Selbstständigkeit, Leistungsorientierung und individueller Zielverfolgung. Diese Diskrepanz kann bei Jugendlichen zu inneren Spannungen führen – insbesondere, wenn sie versuchen, sowohl familiären Erwartungen als auch schulischen Anforderungen gerecht zu werden (Jon, 2010). Bildungsaspirationen lassen sich somit als Schnittstelle zwischen Selbstkonzept und sozialer Herkunft begreifen: Sie entstehen im Zusammenspiel zwischen der eigenen Selbstwirksamkeit, der motivationalen Ausrichtung und den soziokulturellen Rahmenbedingungen, in denen Bildungsziele entwickelt werden.

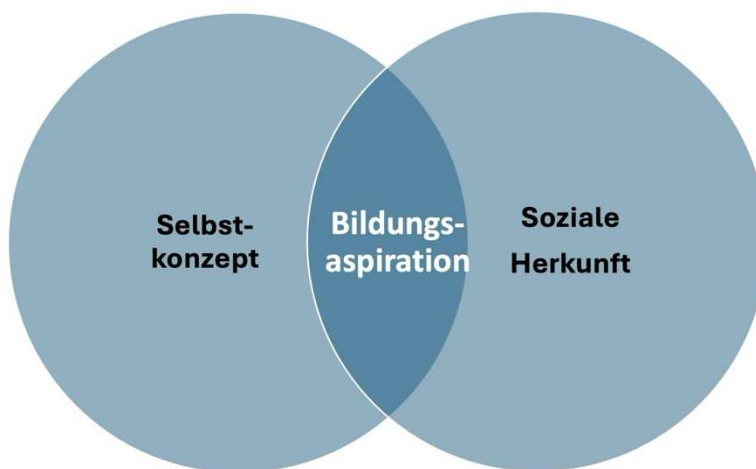


Abbildung 10: Bildungsaspiration als Schnittstelle zwischen Selbstkonzept und sozialer Herkunft (Eigene Darstellung in Anlehnung an Ditton, 2007 und Yildiz, 2020)

3.1.5 Resilienz als Schlüsselfaktor für Bildungserfolg

Resilienz ist ein Schlüsselfaktor für den individuellen Bildungserfolg, da sie beschreibt, mit welcher inneren Haltung Schüler*innen und Studierende Herausforderungen meistern und wie sie sich dauerhaft in ihren Bildungswegen behaupten.

3.1.5.1 Definition

Allgemein umfasst der Begriff Resilienz die Fähigkeit von Individuen, sich erfolgreich an Belastungssituationen, Widrigkeiten und Lebenskrisen anzupassen und sich erfolgreich davon zu erholen (Wustmann, 2005, S. 15). Im Laufe der Zeit hat sich das theoretische Verständnis von Resilienz erheblich weiterentwickelt und integriert heute psychologische, soziale und biologische Perspektiven. Masten (2001) beschreibt Resilienz als eine Form der „gewöhnlichen Magie“ (ordinary magic), womit sie betont, dass es sich nicht um eine außergewöhnliche Eigenschaft handelt, sondern um eine alltägliche Fähigkeit, die sich durch unterstützende Beziehungen und förderliche Umwelten herausbildet: „*Resilience refers to a class of phenomena characterized by good outcomes in spite of serious threats to adaptation or development. Research on resilience aims to understand the processes that account for these good outcomes*“ (Masten, 2001, S. 228). Ergänzend dazu hebt Ungar (2013) die Bedeutung der sozialen Ökologie der Resilienz hervor. Er argumentiert, dass Resilienz nicht nur als individuelle Fähigkeit verstanden werden darf, sondern im Kontext unterstützender sozialer Strukturen entsteht – etwa durch Zugang zu Ressourcen, institutionelle Förderung und soziale Anerkennung. Wustmanns (2005) und Mastens (2001) Definitionen umfassen Resilienz als dynamischen Anpassungsprozess, der sowohl persönliche, wie kontextuelle Ressourcen einbezieht und in Bildungsprozessen eine zentrale Schutz- und Entwicklungsfunktion übernimmt. Ungar erweitert dieses Verständnis um eine sozialökologische Perspektive, sprich der Rolle gesellschaftlicher Rahmenbedingungen.

3.1.5.2 Funktionselemente der Resilienz

Die Resilienztheorie lässt sich laut Rutter (1987) in drei zentrale Funktionselemente unterteilen, die gemeinsam beschreiben, wie Menschen trotz belastender Lebensumstände positive Entwicklungsverläufe annehmen können. Dabei geht es um die Frage, welche Faktoren zur Resilienz beitragen und wie sie zusammenwirken, um eine erfolgreiche Anpassung trotz widriger Lebensumstände zu ermöglichen. Er beschreibt, dass Schutzfaktoren helfen können, die negativen Auswirkungen von Risikofaktoren abzumildern. Dazu zählen stabile Bezugspersonen, unterstützende soziale Netzwerke oder ein förderliches schulisches Umfeld, die Sicherheit und emotionale Stabilität vermitteln (Werner & Smith, 1992, S. 115). Demgegenüber stehen Risikofaktoren, die das Risiko negativer Entwicklungen erhöhen – etwa Armut, familiäre

Instabilität oder chronischer Stress. Werden diese Belastungen nicht durch Schutzfaktoren kompensiert, können sie die persönliche Entwicklung erheblich beeinträchtigen (Rutter, 1987, S. 316). Als drittes Funktionselement beschreibt Rutter Anpassung als einen dynamischen Prozess, in dem Individuen aktiv Bewältigungsstrategien entwickeln, um mit Herausforderungen umgehen und sich an veränderte Lebensumstände anpassen zu können (Ungar, 2013, S. 352). Das Ziel der Resilienzförderung besteht darin, diese drei Funktionselemente im Zusammenspiel zu betrachten: Schutzfaktoren stärken, Risiken reduzieren und adaptive Prozesse fördern – um so individuelle Widerstandskraft zu entwickeln (Rutter, 1987).

Funktionselemente der Resilienz



Abbildung 11: Funktionselemente der Resilienz nach Rutter (Eigene Darstellung in Anlehnung an Rutter, 1987; Werner & Smith, 1992; Ungar, 2013)

3.1.6 Verknüpfung der theoretischen Konzepte

Die bisherigen Ausführungen haben zentrale theoretische Konzepte eingeführt, die für das Verständnis akademischer Bildungsprozesse im Kontext struktureller Herausforderungen bedeutsam sind. Selbstwirksamkeit, Motivation und Resilienz lassen sich dabei nicht als isolierte

Konstrukte betrachten, sondern stehen in einem dynamischen Wechselverhältnis zueinander. Dabei bildet Selbstwirksamkeit eine zentrale Schnittstelle: Sie beeinflusst nicht nur das individuelle Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit, sondern fungiert auch als Verstärker motivationaler Prozesse. Motivationale Theorien, wie die Erwartungs-Wert-Theorie, die Selbstbestimmungstheorie und die Zielorientierungstheorie, zeigen, dass Motivation sowohl durch subjektive Erwartungen als auch durch wahrgenommene Kompetenz, Autonomie und Zielsetzung geprägt wird. Gleichzeitig stellt Resilienz eine übergeordnete Bewältigungsressource dar, die die langfristige Handlungsfähigkeit in belastenden Kontexten sichert. Sie wirkt stabilisierend und unterstützend, indem sie das Zusammenspiel von Schutzfaktoren, individuellen Anpassungsstrategien und motivationalen Ressourcen fördert – wobei Selbstwirksamkeit und Motivation zentrale Bestandteile dieses Anpassungsprozesses darstellen. Im Zusammenspiel ergibt sich ein integratives Modell, das zeigt, wie akademische Selbstwirksamkeit, motivationale Ausrichtung und resiliente Bewältigungsstrategien gemeinsam Bildungserfolg ermöglichen, insbesondere unter erschwerten Bedingungen, wie sie postmigrantische Bildungsbiografien häufig kennzeichnen.

Integratives Modell akademischer Bildungsprozesse

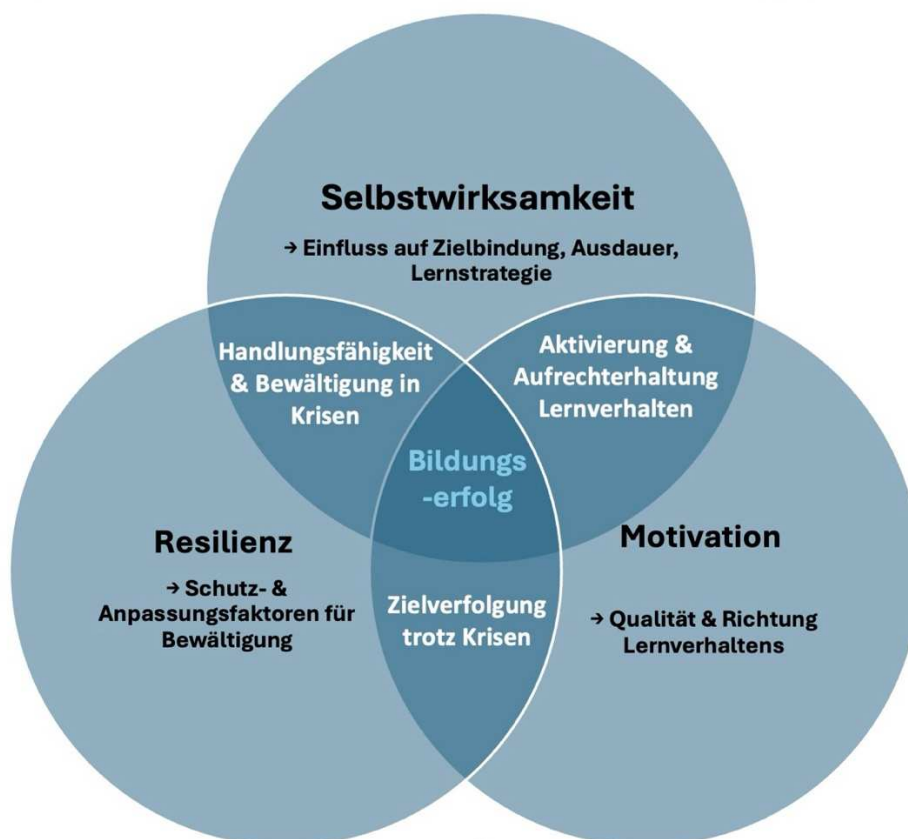


Abbildung 12: Integratives Modell akademischer Bildungsprozesse (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000; Eccles et al., 1983; Dweck, 1986; Rutter, 1987; Ungar, 2013)

3.2 Einflussfaktoren der akademischen Selbstwirksamkeit

Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit ist ein komplexer, dynamischer Prozess, der über die gesamte Lebensspanne hinweg von sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontexten beeinflusst wird (Bourdieu, 1986). Für ein differenziertes Verständnis wird Eriksons entwicklungspsychologisches Modell der psychosozialen Entwicklung herangezogen (1994). Erikson unterteilt das Leben in acht Entwicklungsstufen, die jeweils mit spezifischen psychosozialen Herausforderungen verbunden sind. Im Forschungskontext sind insbesondere die ersten fünf Stufen relevant, da sie die Grundlagen für Vertrauen, Autonomie und Kompetenz legen. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Phasen unterstützt eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung und stärkt das Gefühl von Selbstwirksamkeit (Erikson, 1994, S. 123). Umgekehrt können Entwicklungskrisen und Misserfolge zu hemmenden Überzeugungen führen, die langfristig negative Auswirkungen auf das Selbstwirksamkeitserleben haben können (S. 127). Vor allem im Kleinkindalter fördern unterstützende Bezugspersonen, meistens die Eltern, die Entwicklung von Autonomie, während übermäßige Kontrolle unter anderem zu Schamgefühlen führen kann (Erikson, 1963, S. 241). Im Vorschulalter wiederum stärkt das eigenständige Übernehmen von Verantwortung das Erleben von Selbstwirksamkeit. (S. 247). Mit dem Eintritt ins Schulalter gewinnen neben den Eltern zunehmend auch Lehrpersonen und Gleichaltrige an Bedeutung. Positives Feedback aus diesen sozialen Kontexten kann das Selbstwirksamkeitserleben weiter stärken, während wiederholtes Scheitern das Gefühl von Minderwertigkeit hervorrufen kann (Bandura, 1997, S. 227–230). In der Adoleszenz schließlich stellt die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts eine zentrale Herausforderung dar. Gelingt dieser Prozess, so fördert er nicht nur das Selbstvertrauen, sondern auch das Gefühl von Selbstwirksamkeit (Erikson, 1994, S. 146). Jugendliche erleben sich in diesem Fall als handlungsfähig und in der Lage, ihr Leben aktiv und selbstbestimmt zu gestalten.

Ein Nebenprodukt innerhalb der psychosozialen Entwicklung ist der individuelle Habitus. Dieser ist nach Bourdieu (1986, S. 101/102) als ein System verinnerlichter Dispositionen, Denkweisen und Handlungsmuster zu verstehen, das unbewusst wirkt und tief in der Persönlichkeit verankert ist. Der Habitus beeinflusst maßgeblich, wie Menschen ihre Umwelt wahrnehmen, kommunizieren und mit anderen interagieren. Der Habitus kann beispielsweise durch die Reflexion der eigenen Biografie, Rollenvorbilder oder durch institutionelle Unterstützung transformiert werden. Im Bildungskontext bestimmt der Habitus unter anderem, wie Lernende schulische Anforderungen interpretieren, mit Autoritäten umgehen und welche Bildungswege sie als realistisch oder erstrebenswert betrachten.

3.2.1 Familiäre Ressourcen

Wie in Eriksons Entwicklungsmodell bereits beschrieben wurde, stellt die Familie den ersten und häufig prägendsten sozialen Raum für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und der Bildungsaspiration dar. Wie Kinder emotionale Beziehungen erleben, in Entscheidungsprozesse einbezogen werden und welche Erwartungen an sie gestellt werden, beeinflusst maßgeblich ihre Selbstwahrnehmung, Zielorientierung und Handlungskompetenz. Dabei sind insbesondere die Konzepte des Bindungsstils und des Erziehungsstils zentral, um familiäre Dynamiken in Bezug auf Bildungserfolg zu verstehen (Erikson, 1991). Darüber hinaus übernehmen Eltern eine zentrale Rolle als Vorbilder im Alltag. Das Lernen durch Beobachtung kann laut Bandura (1997) die Selbstwirksamkeit von Kindern entweder stärken oder schwächen, abhängig davon, welches Verhalten von den Bezugspersonen vorgelebt wird.

3.2.1.1 Bindungsstile

Der Bindungsstil beschreibt die Art und Qualität der emotionalen Beziehung zwischen Eltern und Kind. In der Bindungstheorie wird typischerweise zwischen sicherer, unsicher-vermeidender, unsicher-ambivalenter und desorganisierter Bindung unterschieden (Bowlby, 1982, Ainsworth et al., 1978):

- **Sicherer Bindungsstil:** Bei einer sicheren Eltern-Kind Bindung werden die Bezugspersonen als verlässlich, emotional zugänglich und unterstützend wahrgenommen. Diese Beziehungserfahrung ist grundlegend für die Ausbildung von Vertrauen in zwischenmenschliche Beziehungen, psychischer Stabilität und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.
- **Unsicher-vermeidender Bindungsstil:** Emotionale Nähe wird hier versucht zu vermeiden. Gefühle werden eher unterdrückt, was die emotionale Offenheit hemmen kann.
- **Unsicher-ambivalenter Bindungsstil:** Dieser Stil ist geprägt von Unsicherheit und starker Abhängigkeit von der Bezugsperson. Kinder erleben Fürsorge oft als inkonsistent und reagieren mit starker Bedürftigkeit und innerer Anspannung.
- **Desorganisierter Bindungsstil:** Typisch für diesen Stil sind widersprüchliche oder orientierungslose Verhaltensweisen. Er entsteht meist unter Bedingungen von Vernachlässigung, Trauma oder Missbrauch und ist ein Risikofaktor für emotionale Instabilität.

Unsichere oder desorganisierte Bindungsformen, beispielweise bei unzureichender Fürsorge, emotionaler Abwesenheit oder Überforderung der Eltern, können zu inneren Konflikten und einem eingeschränkten Selbstwirksamkeitserleben führen (Ainsworth et al., 1978; Cassidy &

Shaver, 2016). Studien zeigen, dass elterliche Vorbelastungen, wie eigene unverarbeitete Traumata, Depressionen oder chronischer Stress, die Fähigkeit zur responsiven und stabilen Beziehungsgestaltung beeinträchtigen und damit Einfluss auf die kindliche Resilienz- und Selbstwirksamkeitsentwicklung haben können (Luthar & Eisenberg, 2015, S. 494/495.; van Ee, Kleber & Mooren, 2012). Im Kontext migrantischer Familien oder unter Bedingungen von Flucht und Trauma kann die Bindungsqualität zusätzlich durch externe Belastungen beeinflusst sein. In solchen Konstellationen können alternative Bezugspersonen, wie ältere Geschwister oder Großeltern, kompensatorische Bindungsfunktionen übernehmen (Walper & Retzlaff, 2008).

3.2.1.2 Erziehungsstile

Der Erziehungsstil umfasst alle elterlichen Verhaltensmuster der Kindererziehung. Dazu gehören Regeln, Leitlinien und Werte, die die Kinder in ihrer Entwicklung begleiten. Baumrind (1991) unterscheidet diese in vier Grundformen:

- Der **autoritäre Stil** ist geprägt durch starke Kontrolle gekoppelt mit geringer emotionaler Wärme. Kinder erleben hier oft wenig Mitsprache, was die Entwicklung eines aktiven Selbstbildes hemmen kann.
- Der **autoritative Stil** ist gekennzeichnet durch hohe Responsivität und klare Regeln. Er gilt als besonders förderlich für die Entwicklung von Selbstständigkeit und Leistungsmotivation (Darling & Steinberg, 1993).
- Dem gegenüber steht der **permissive Erziehungsstil/Laissez-Faire**, welcher dem Kind viele Freiheiten erlaubt und keine bis wenig Grenzen beinhaltet. Er kann Selbstständigkeit in hohem Maß fördern, trägt jedoch auch das Risiko von Orientierungslosigkeit.
- Der **vernachlässigende Stil** ist geprägt durch emotionale Distanz und Desinteresse. Er wirkt sich meist negativ auf das Wohlbefinden und die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Kindern aus (Maccoby & Martin, 1983).

Zudem ist der Grad nach Partizipation eine weitere Variable im Erziehungsstil: Kinder, die bei Entscheidungen, etwa zu Schule oder Beruf, einbezogen werden, entwickeln eher ein Gefühl der Kontrolle über ihre eigene Biografie. Das höchste Maß an Partizipation ist dem autoritativen Stil zu entnehmen. Baumrind (1991) beschreibt diesen Stil als besonders wirksam, da er Kindern sowohl Orientierung als auch emotionale Unterstützung bietet. Dabei geht es nicht um Kontrolle im Sinne strenger Überwachung, sondern um verlässliche Strukturen, die gleichzeitig Raum für Eigenständigkeit lassen. Auch das Einräumen von Wahlmöglichkeiten, wie es die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) betont, stärkt das Vertrauen in die

eigenen Fähigkeiten und fördert neben Selbstwirksamkeit auch intrinsische Motivation. Im Gegensatz dazu kann ein übermäßig kontrollierender Erziehungsstil die kindliche Entwicklung hemmen: Studien zeigen, dass fehlende Mitsprachemöglichkeiten die Selbstregulation und das Kompetenzerleben beeinträchtigen und dadurch wichtige Erfolgserfahrungen ausbleiben (Grolnick & Ryan, 1991, S. 143–154; Ryan & Deci, 2000, S. 68–78; Smette, 2019).

3.2.2 Sozioökonomische Ressourcen

Ein weiterer zentraler Einflussfaktor auf den Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen sind die sozioökonomischen Ressourcen, die hier aus Forschungsgründen größtenteils auf den familiären Kontext bezogen werden. Es sei erwähnt, dass es weitere bedeutende Einflussfaktoren, wie zum Beispiel Peers oder Lehrer gibt, die in den nachfolgenden Abschnitten thematisch nur angerissen werden. Bourdieu (1986) unterscheidet in diesem Zusammenhang drei zentrale Kapitalformen: Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Jedes Individuum verfügt über diese Ressourcen in unterschiedlichem Ausmaß, abhängig von den Umweltfaktoren, in die es hineingeboren wird.

3.2.2.1 Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital bestimmt wesentlich, welche materiellen und bildungsbezogenen Ressourcen einem Kind zur Verfügung stehen. Beispiele hierfür sind die Wahl zwischen öffentlicher und privater Schulbildung oder der Möglichkeit zur Nachhilfe (Bourdieu, 1986). Die Frage, ob ein Kind in einem sicheren und stabilen Wohnumfeld aufwächst und Zugang zu unterstützenden Freizeitangeboten hat, ist nicht nur eine Frage materieller Möglichkeiten, sondern auch entscheidend für die Entwicklung individueller Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. Ungar, 2013, S. 259). Für Kinder aus bildungsfernen oder migrantischen Familien bedeutet dies oftmals eine doppelte Benachteiligung: Neben finanziellen Einschränkungen fehlt es häufig auch an institutionellem Wissen und schulnaher kultureller Orientierung. Diese ungleichen Startbedingungen schlagen sich unter anderem in niedrigeren Übergangsquoten auf weiterführende Schulen sowie in höheren Schulabbruchquoten nieder.

3.2.2.2 Kulturelles Kapital

Die in der Familie gesprochene Sprache sowie der vermittelte Habitus prägen frühkindliche Lern- und Denkstrukturen. So zeigt die Studie von Heath (1983, S. 45–48), dass Kinder aus der Mittelschicht tendenziell über sprachliche und kognitive Muster verfügen, die mit schulischen Anforderungen besser übereinstimmen. In Arbeiterfamilien hingegen dominieren häufig andere

kommunikative Praktiken, die schulische Anpassungsleistungen erschweren können (Bourdieu, 1986). Darüber hinaus spielt das Bildungsniveau der Eltern eine zentrale Rolle. Studien belegen, dass Kinder aus akademisch geprägten Haushalten in Deutschland häufiger höhere Bildungswege einschlagen (Hans-Böckler-Stiftung, 2010). Die genannte Untersuchung weist darauf hin, dass ein Großteil der Studierenden aus Familien stammt, in denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt. Bildung wird somit zur Reproduktionsinstanz bestehender sozialer Hierarchien – ein Phänomen, das Bourdieu (1986, S. 293) als symbolische Gewalt beschreibt.

3.2.2.3 Soziales Kapital

Das Netzwerk der Eltern beeinflusst maßgeblich, das soziale Umfeld in denen Kinder groß werden und somit auch ihre Bildungschancen. Weitere prägende Faktoren sind schulische Erfahrungen, das pädagogische Umfeld und die soziale Zugehörigkeit. Schulen sind neben dem Lernort auch zentrale Räume der Selbstwahrnehmung und sozialen Positionierung. Besonders die Verteilung von Bildungsressourcen entlang sozioökonomischer Linien verdeutlicht die Reproduktion bestehender Ungleichheiten (vgl. Bourdieu, 1986; Kolan, 2013). Während Schulen in privilegierten Regionen oft über eine stabile Infrastruktur und gute Fördermöglichkeiten verfügen, kämpfen Einrichtungen in benachteiligten Vierteln mit knappen Mitteln, hoher Arbeitsbelastung und niedrigen Erwartungen. In diesen Kontexten gewinnen kultursensible, stärkenorientierte und kompensatorische pädagogische Konzepte besondere Relevanz (Kolan, 2013, S. 72). Lehrkräfte wirken darüber hinaus nicht nur durch ihr Fachwissen, sondern auch durch ihre Haltung und Erwartungshaltungen auf das Selbstwirksamkeitserleben von Schüler*innen (Bandura, 1997, S. 229). Effekte wie der Halo-Effekt (Rosenthal & Jacobson, 1968) oder der Pygmalion-Effekt (Jussim & Harber, 2005) zeigen, wie stark kognitive Verzerrungen schulische Entwicklung beeinflussen können. Vor allem bei Schüler*innen aus einkommensschwachen oder migrierten Familien können stereotype Wahrnehmungen oder unterschwellige Vorurteile das schulische Selbstbild negativ prägen (Ferguson, 2003). Soziale Herkunft und Schichtzugehörigkeit beeinflussen dabei nicht nur die Bewertung schulischer Leistung (Heath, 1983; Hradil, 2001), sondern auch die individuelle Bildungsmotivation. Ergänzend dazu spielen Gleichaltrige und das soziale Umfeld, besonders im Jugendalter, eine zentrale Rolle. Die Zugehörigkeit zur Peer-Gruppe, Gleichaltrige mit ähnlichem sozialem Hintergrund, einen großen Stellenwert (Erikson, 1994). Peers können als unterstützende Ressource im Sinne sozialen Kapitals fungieren (Bourdieu, 1986), oder aber, beispielsweise bei schulfernem Verhalten, selbstwirksamkeitshemmend wirken. Auch soziale Medien nehmen in diesem Zusammenhang

eine ambivalente Rolle ein. Sie bieten einerseits Zugehörigkeit, Inspiration und Sichtbarkeit, andererseits können durch permanente Vergleichsprozesse Selbstzweifel oder soziale Unsicherheit entstehen (Röll, 2023a, 2023b; Kühl, 2022; Montag et al., 2019).

3.3 Transgenerationale Erfahrung und familiäre Weitergabe

Familiäre Erfahrungen, vor allem mit traumatischem Hintergrund, können über Generationen hinweg Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung, das Selbstbild und die Bildungsaspiration nachfolgender Generationen haben. Die transgenerationale Weitergabe ist dabei kein bewusster, sondern meist ein impliziter Prozess, der sich über narrative, erzieherische, emotionale und epigenetische Wege vollziehen kann. Besonders bei Kindern von Eltern mit Flucht-, Kriegs- oder Gewalterfahrungen zeigt sich, dass familiäre Traumata in Form von Ängsten, Schuld- oder Schamgefühlen unbewusst übernommen werden – oft, ohne dass die Kinder selbst traumatische Erfahrungen gemacht haben (Unfried, 2013b, S. 50; Rauwald, 2013, S. 51).

3.3.1 Transgenerationale Traumata

Die transgenerationale Weitergabe von Trauma kann auf vielfältige Weise stattfinden – psychisch, sozial, kommunikativ oder biologisch. Ein Trauma bezeichnet eine seelische Verletzung, die durch ein stark belastendes Ereignis ausgelöst wird. Entscheidend dabei ist jedoch nicht das Ereignis selbst, sondern wie das betroffene Individuum es erlebt: Erst wenn eine Person die Situation als überwältigend, unkontrollierbar oder existenziell bedrohlich empfindet und sie nicht mit den vorhandenen Ressourcen bewältigen kann, spricht man von einem Trauma (vgl. Fischer & Riedesser, 2009, S. 79).

Man spricht von einer sekundären Traumatisierung, wenn eine psychische Belastung oder das Miterleben traumatischer Erfahrungen durch den engen Kontakt mit einer primär traumatisierten Person stattfindet, ohne dass man selbst direkt betroffen war. Somit können Kinder Symptome entwickeln, die jenen der traumatisierten Eltern ähneln, obwohl sie selbst keine traumatische Erfahrung gemacht haben (Sänger & Udolf, 2013, S. 140.; Van Ee et al., 2016). Studien zeigen, dass Kinder traumatisierter Eltern häufig mit einem beeinträchtigten, nicht eigenständigem Selbstbild, innerer Instabilität und Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen aufwachsen. Die Bindung zu den Eltern ist oft ambivalent, da diese emotional nicht verfügbar sind (Konrad, 2015, S. 194). Bildungsbiografien dieser Kinder sind häufig von einem hohen Verantwortungsgefühl gegenüber der Herkunftsfamilie sowie von inneren Loyalitätskonflikten geprägt (Boszormenyi-Nagy & Spark, 2015, S. 69).

Die familiäre Weitergabe traumatischer Erfahrungen geschieht nicht ausschließlich durch explizite Erzählungen, sondern oft durch das Unausgesprochene, wie zum Beispiel bewusstem Verschweigen, Geheimnissen und impliziten Erwartungen. Die genannten Gründe können zu einer „Ich-Spaltung“ führen, bei dem Betroffene einen Teil ihrer Persönlichkeit abspalten, um belastende Emotionen nicht fühlen zu müssen (Barwinski, 2013, S. 109). Besonders Kinder übernehmen durch ihre hohe Sensibilität unbewusst die emotionalen Zustände der Eltern. Somit kann eine Ich-Spaltung durch erzieherische und kommunikative Mechanismen stattfinden und zu einem interfamilären Narrativ werden (Langlotz, 2015, S. 28). Neuere Forschungen weisen darüber hinaus darauf hin, dass Traumata auch auf biologischer Ebene über Generationen weitergegeben werden können. Dabei verändern epigenetische Mechanismen die Genexpression in Reaktion auf Umweltfaktoren wie Stress, Angst oder Mangelzustände. Ein bekanntes Beispiel ist die „*Dutch famine birth cohort study*“, in der nachgewiesen wurde, dass die Hungersnot von 1944/45 nicht nur die unmittelbar Betroffenen, sondern auch deren Kinder und Enkelkinder epigenetisch beeinflusste (Drexler, 2019, S. 25/26).

Im Zusammenhang mit Bildungsprozessen lässt sich festhalten: Wenn internalisierte Traumata bei den Nachkommen stattfinden, können diese durch die emotionalen, psychischen und epigenetischen Zustände zu einem erschwerten Zugang zu Bildungswegen führen. Bildungsentscheidungen können beispielsweise durch innere Unsicherheit, mangelndem Selbstvertrauen und die Angst, familiäre Erwartungen zu enttäuschen, beeinflusst oder blockiert werden. Das Bildungssystem wird somit nicht nur als Institution, sondern kann auch als Ort der Identitätsverhandlung erlebt (Stadler, 2020, S. 334-336).

3.3.2 Familiäre Narrative, Schweigen und Bildungswerte

In postmigrantischen Familien können Narrative über Krieg, Flucht und Exil zentrale, wenn auch oft unausgesprochene Elemente familiärer Identität und Erinnerungskultur darstellen. Der Umgang mit diesen Erinnerungen beeinflusst maßgeblich, wie nachfolgende Generationen ihre Zugehörigkeit, Leistungsfähigkeit und Bildungsorientierung verstehen. Während manche Familien offen über die kollektive Vergangenheit sprechen, begegnen andere dieser Erfahrung mit Schweigen, Verdrängung oder Tabuisierung. Dies kann insbesondere für Kinder und Jugendliche zu inneren Konflikten und Deutungsunsicherheiten führen (Barwinski, 2013, S. 107; Unfried, 2013b, S. 49–51). Kinder können das Erzählte oder Verschwiegene im Licht eigener Erfahrungen interpretieren und daraus Erwartungen ableiten, wie zum Beispiel ein starkes Pflichtgefühl gegenüber der Familie oder die Idee, durch Bildung das erlittene Unrecht der Elterngeneration „wiedergutmachen zu wollen“ (Langlotz, 2015, S. 28/29). Diese narratives

„Erbe“ beeinflusst nicht nur das Selbstbild, sondern auch das Bildungsverständnis und die Motivation – häufig geprägt von Leistungsdruck, Ambivalenz oder einem Gefühl des Nicht-Genügens.

In vielen Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere aus dem Balkanraum, existiert eine spürbare Diskrepanz zwischen elterlichen Bildungsansprüchen – etwa der Erwartung sozialer Mobilität durch Bildung – und den realen strukturellen Hürden, mit denen die Kinder im deutschen oder österreichischen Bildungssystem konfrontiert sind (Stadler, 2020, S. 335/336). Diese Kluft kann zu Frustration auf beiden Seiten führen: Eltern erleben die Bildungssysteme der Aufnahmeländer oft als undurchsichtig und fremd, während Kinder das Gefühl entwickeln, familiären Erwartungen nicht gerecht zu werden – trotz objektiv erbrachter Leistungen. Gleichzeitig können positive familiäre Narrative auch resilienzstärkend wirken, etwa wenn Flucht- und Überlebensgeschichten als Belege für Stärke, Durchhaltevermögen und Hoffnung gedeutet werden. In solchen Fällen fungieren biografische Erzählungen als Ressourcen für die Bildungsaspiration und persönliche Zielsetzung (Kohli, 2011, S. 274).

3.4 Der Balkan und Diaspora

Im Folgenden werden zunächst die geografische und kulturelle Definition des Balkans erläutert, um anschließend zentrale Merkmale der diasporischen Lebenswelt und die damit verbundenen Identitäts- und Bildungsprozesse der zweiten Generation zu analysieren.

3.4.1 Definition Balkan

Die Balkanregion umfasst eine Vielzahl von Ländern, wobei sich die Literatur uneinig ist, welche Länder genau darunterfallen. Im engeren geopolitischen und historischen Sinne beziehen sich die Balkanländer im Kontext der Balkankriege der 1990er Jahre vor allem auf die Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens: Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Serbien, Montenegro, Nordmazedonien, Kosovo und Slowenien. Der Balkan gilt als Schnittstelle zwischen Ost und West, Christentum und Islam, Europa und dem Osmanischen Erbe, womit er von kultureller Heterogenität, Mehrsprachigkeit und religiöser Pluralität geprägt ist (Todorova, 1997). Zwischen den Jahren 1991 und 2001 wurde der Balkan von mehreren gewaltsamen Konflikten geprägt. Darunter zählen der Zerfall Jugoslawiens, ethnische Spannungen und nationale Unabhängigkeitsbestrebungen. Diese Kriege, insbesondere in Kroatien (1991–1995), Bosnien und Herzegowina (1992–1995) und im Kosovo (1998–1999), hatten massive humanitäre Folgen und führten zu millionenfacher Flucht, Vertreibung, ethnischer Säuberung und tiefgreifenden politischen Instabilitäten (Glenny, 2012). Die Konflikte gelten in der Literatur als einer der

blutigsten Auseinandersetzungen in Europa seit dem Zweiten Weltkrieg. Die Erinnerung daran beeinflusst bis heute das Selbstbild und die Außenwahrnehmung vieler Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien (Helms, 2013).

3.4.2 Kulturelle Merkmale des Balkans

Die Kultur des Balkans zeichnet sich durch Vielfalt, Durchmischung und Spannungsverhältnissen aus. Trotz der Vielfalt existieren gemeinsame kulturelle Elemente, die sich historisch entwickelt und gegenseitig beeinflusst haben. Dazu zählen unter anderem religiöse Diversität: Orthodoxes Christentum, römischer Katholizismus und Islam koexistieren historisch nebeneinander. Die Hauptstadt Bosniens Sarajevo wird in der Literatur oft als das „Jerusalem Europas“ bezeichnet (Bjelić & Savić, 2002). Ein weiteres verbindendes Element ist die gemeinsame slawische Sprachwurzel vieler Balkanländer, auch wenn sich die heutigen Standardsprachen, wie zum Beispiel Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch in Lexik und offizieller Verwendung unterscheiden. Daneben spielen familiäre und gemeinschaftsorientierte Werte eine zentrale Rolle: Die Gesellschaften auf dem Balkan gelten in der Forschung häufig als eher kollektivistisch geprägt, mit starkem generationsübergreifendem Zusammenhalt, traditioneller Rollenverteilung und einem hohen Stellenwert familiärer Loyalität (Hofstede Insights, 2023). Diese Werteorientierung zeigt sich unter anderem in der Erwartung, dass junge Erwachsene im Vergleich zu Peers länger im Elternhaus leben, familiäre Entscheidungen gemeinsam getroffen werden und geschlechtsspezifische Rollenvorstellungen, besonders hinsichtlich Autorität, Fürsorge und Ehre, stärker ausgeprägt sind als in westeuropäischen Gesellschaften (Brković, 2016). Dennoch befinden sich diese Rollenbilder, insbesondere in der Diaspora, im Wandel und werden von nachfolgenden Generationen zunehmend hinterfragt oder neu verhandelt.

3.4.3 Diaspora und die zweite Balkan-Generation

Nach den Kriegen in den 1990er Jahren migrierten viele Menschen der Balkan Region nach Deutschland, Österreich und in andere westeuropäische Länder, meist als Flüchtlinge oder Arbeitsmigrant*innen. Ihre Kinder, die heute zur zweiten Generation zählen, wachsen oft mit zwei oder mehreren kulturellen Bezugssystemen auf. Die mehrfachen Zugehörigkeiten können Spannungsfelder zwischen Herkunftskultur, Mehrheitsgesellschaft und der diasporischen Gemeinschaft erzeugen.

Die zweite Balkan-Generation zeichnet sich häufig durch das Sprechen mehrerer Sprachen, das Praktizieren von Religion auf individuelle Weise aus und bewegen sich zwischen traditionellen Familienwerten und modernen urbanen Lebenswelten. Dabei entwickeln viele eine hybride

Identität, die weder vollständig „österreichisch/deutsch“ noch dem Herkunftsland der Eltern zugehörig ist. In den meisten Fällen bildet sich eine transkulturelle situative und kontextspezifische Form der Zugehörigkeit (Welsch, 1999). Die Diaspora fungiert in diesem Zusammenhang nicht nur als Erinnerungsgemeinschaft, sondern auch als sozialer und kultureller Raum, in dem neue Identitäten entstehen. Über soziale Medien, Musik, Sport und familiäre Netzwerke wird ein Balkansein gepflegt, dass sowohl Stolz auf Herkunft als auch kreative Aneignung westlicher Lebensstile bedeuten kann (King & Christou, 2010). Dabei ist Mehrfachzugehörigkeit nicht nur Herausforderung, sondern auch Ressource: Sie erlaubt Jugendlichen, flexibel zwischen sozialen Welten zu navigieren, birgt aber zugleich das Risiko der Marginalisierung, wenn gesellschaftliche Anerkennung ausbleibt (El-Mafaalani, 2020). Swartz (2009) betont, dass in diasporischen Konstellationen kulturelle Identität nicht als statische Zugehörigkeit verstanden werden kann, sondern als ein dynamischer Prozess, der durch performative Praktiken und biografische Entscheidungen aktiv hergestellt wird. Performative Praktiken sind dabei wiederholte, bedeutungstragende Handlungen, beispielsweise sprachliche Ausdrucksformen, Kleidungswahl, religiöse Rituale oder Bildungsentscheidungen. Diese werden durch die Zugehörigkeit zu kulturellen Gruppen symbolisch zum Ausdruck gebracht und sozial verhandelt. Solche Akte formen und bestätigen die Identität und machen diese im sozialen Raum sichtbar.

3.5 Bildung als biografischer Prozess: Das *Currere*-Konzept

Bildungsprozesse werden in vielen traditionellen Curricula als linear betrachtet. Die erlernten Inhalte befähigen zu Kompetenzen, die dann in Prüfungen abgefragt werden können. William F. Pinar (2004) hingegen versteht Curricula als biografisch-reflexiven Prozess, der das individuelle Erleben und die Subjektwerdung fokussiert. Das Wort *currere* bedeutet aus dem lateinischen übersetzt *laufen* und verweist darauf, dass Bildung immer auch ein persönlicher, heterogener Prozess ist. Dabei durchläuft jeder Erfahrungsräume, die das Selbstbild, die Lernerfahrung und die Identitätsentwicklung beeinflussen (Pinar, 2004, S. 4).

Die Methode des *Currere* wird in vier Phasen gegliedert (Pinar, 2004, S. 55–57). Den Anfang bildet die regressive Phase, in der frühere Erfahrungen im Mittelpunkt stehen. Dabei können Fragen nach prägenden Erlebnissen aus Familie, Herkunft und Bildung im Hinblick auf die eigene Entwicklung aufgeworfen werden. Darauf folgt die progressive Phase, in der mögliche zukünftige Bildungswege entworfen und antizipiert werden – basierend auf individuellen Visionen und Zielen. Im Zusammenhang mit der Forschungsfrage können sich diese Zukunftsvorstellungen insbesondere im Kontrast zur elterlichen Migrationserfahrung herausbilden. Die analytische Phase widmet sich der Reflexion des gegenwärtigen Erlebens. Dabei wird

betrachtet, wie sich Vergangenheit und Zukunft in aktuellen Strukturen, Erwartungen und Handlungen miteinander verknüpfen. Den Abschluss bildet die synthetische Phase, in der die vorhergehenden Reflexionen zusammengeführt und in konkrete Bildungsentscheidungen sowie eine bewusste Selbstverortung im Bildungssystem überführt werden.

Currere bildet sowohl einen erkenntnistheoretischer wie auch einen methodischen Rahmen – speziell in der qualitativen Bildungsforschung. Die zu analysierende Bildungswege werden in dieser Masterarbeit als narrative, reflexive Prozesse gemäß dem *Currere* Konzept betrachtet. Im Kontext der zweiten Generation aus dem Balkanraum ermöglicht es:

- die biografische Auseinandersetzung mit transgenerationalen Migrationserfahrungen,
- die (Re-)Konstruktion von Identitäts- und Zugehörigkeitsnarrativen,
- die Förderung von subjektiver Handlungsmacht und Selbstverortung im Bildungssystem, trotz struktureller Benachteiligungen.

Damit leistet *Currere* einen wichtigen Beitrag zu einem inklusiven, individualitätsorientierten Bildungsverständnis, das nicht auf standardisierte Leistungsziele reduziert, sondern persönliche Bildungswege impliziert – insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationserfahrungen.

4. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung systematisch dargestellt. Grundlage der Untersuchung ist ein qualitatives Forschungsdesign, das halbstrukturierte Interviews mit Angehörigen der zweiten Balkan-Generation im deutschsprachigen Raum umfasst. Im Folgenden werden zunächst das Forschungsdesign und die Methodologie erläutert, anschließend die Auswahl und Beschreibung der Stichprobe, die Durchführung der Leitfadeninterviews, das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse sowie die Einhaltung qualitativer Gütekriterien.

4.1 Forschungsdesign und Methodologie

Die vorliegende Arbeit kombiniert eine systematische Literaturrecherche mit einer qualitativen Erhebung in Form halbstrukturierter Interviews. Zentrale Begriffe und Themen der Recherche wurden dem Theorieteil dieser Arbeit entnommen (Misoch, 2019). Die empirische Datenerhebung erfolgte durch insgesamt acht halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews mit Personen, die der zweiten Generation von Migrant*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien angehören. Ziel der Interviews war es, deren Perspektiven auf elterliche Kriegserfahrungen, familiäre Bildungsdynamiken sowie individuelle Herausforderungen und Motivationsquellen im akademischen Kontext zu erfassen. Die Ergebnisse der Literaturrecherche bildeten die Grundlage für die Entwicklung des Interviewleitfadens sowie für die spätere Kategorienbildung im Rahmen der Datenanalyse.

4.2 Auswahl und Beschreibung der Stichprobe

Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte auf Basis folgender festgelegter Kriterien:

1. **Zugehörigkeit zur zweiten Balkan-Generation:** Mindestens ein Elternteil mit Kriegs- und Migrationserfahrung aus dem ehemaligen Jugoslawien (insbesondere im Kontext des Jugoslawienkriegs 1992–1995)
2. **Migrationserfahrung der Eltern:** Migration nach Deutschland oder Österreich
3. **Soziale Herkunft:** Aufwachsen in einem nicht-akademischen Arbeiterhaushalt
4. **Akademischer Kontext:** Aktuell in einem Universitäts- oder Hochschulstudium oder Abschluss mindestens auf Bachelor-Niveau

Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte vorrangig über persönliche Netzwerke sowie über universitäre Kontakte. Insgesamt wurden acht Personen aus Deutschland und Österreich im Alter zwischen 21 und 30 Jahren befragt. Ziel war es, eine möglichst heterogene

Zusammensetzung in Bezug auf Geschlecht, Fachrichtung und Wohnort zu erreichen. Drei der Befragten identifizieren sich als männlich, fünf als weiblich. Dabei leben drei der Befragten in Deutschland und fünf in Österreich. Die vertretenen Fachrichtungen erstrecken sich über die Bereiche Gesundheit, Wirtschaft, Planungs- und Bauwesen, Informationstechnologie sowie Chemie.

4.3 Datenerhebung: Leitfadeninterviews

Die Datenerhebung erfolgte durch halbstrukturierte Interviews, welches sowohl inhaltliche Struktur als auch narrative Offenheit für subjektives Erfahrungswissen erlaubt (Helfferich, 2011; Misoch, 2019). Der Interviewleitfaden wurde entlang theoretischer Konzepte wie dem Currere-Modell (Pinar, 2004), Banduras Selbstwirksamkeitstheorie (1997) sowie einschlägiger Literatur zu Migration, Bildungsbiografien und transgenerationaler Weitergabe entwickelt. Er gliederte sich in sechs Phasen:

1. **Eröffnungsphase** – Aufbau von Vertrauen und Orientierung
2. **Bildungsbiografischer Hintergrund** – Rückblick auf den eigenen Bildungsweg
3. **Familiäre Einflüsse & transgenerationale Aspekte** – Rolle der Herkunftsfamilie
4. **Selbstwirksamkeit, Motivation und Resilienz** – Persönliche Ressourcen
5. **Zukunftsaussichten** – Progressive und synthetische Reflexion
6. **Abschlussphase** – Gesprächsreflexion

Alle Teilnehmenden wurden im Voraus des Interviews über den Inhalt der Studie informiert, unterzeichneten eine Einverständniserklärung und wurden über Datenschutz sowie Anonymität aufgeklärt. Die aufgezeichneten Interviews fanden online und in Person statt und dauerten zwischen 25 und 45 Minuten. Während der Durchführung wurde auf eine sensible Gesprächsführung geachtet, insbesondere bei potenziell belastenden Themen wie Kriegserfahrungen oder familiärem Erwartungsdruck.

Der gesamte Interviewleitfaden ist auf Anfrage erhältlich.

4.4 Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Interviews erfolgt nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015). Dieses Vorgehen wurde gewählt, da es eine systematische, regelgeleitete Analyse qualitativer Daten mit einer theoriegeleiteten Kategorisierung vereint. Zudem lassen sich subjektive Deutungen und latente Sinnstrukturen optimal in Textmaterialien herauszuarbeiten – jene Dimensionen, die im Zentrum dieser Arbeit stehen: *Motive*

akademischer Selbstwirksamkeit im Kontext transgenerationaler Migrationserfahrungen. Im Gegensatz zu rein hermeneutischen oder rein quantitativen Verfahren erlaubt die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eine strukturierte, nachvollziehbare und theoriegeleitete Bearbeitung großer Textmengen, ohne an inhaltlicher Tiefe zu verlieren. Durch die Möglichkeit, qualitative Inhalte frequenzbasiert zu erfassen, können zugleich überindividuelle Muster über die Häufigkeit der Daten und Gemeinsamkeiten in den Narrativen der Interviewten sichtbar gemacht werden, welches ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist.

4.4.1 Transkription

Die Aufzeichnungen der Interviews wurden zunächst mithilfe der Software „TurboScribe“ transkribiert und anschließend manuell überprüft, überarbeitet und minimal sprachlich geglättet. Dabei wurde eine inhaltlich orientierte, leicht bereinigte Transkriptionsweise angewendet. Dialektausdrücke wurden entfernt, ohne die Bedeutung oder Intention der Aussagen zu verändern. Füllwörter wie „also“ oder „ähm“ wurden größtenteils beibehalten, da sie in vielen Fällen auf Suchbewegungen oder emotionale Unsicherheit der Interviewten hinweisen – insbesondere bei sensiblen Themen wie Kriegserfahrungen oder familiärer Migration. Hier zeigte sich, dass die Teilnehmenden teilweise Schwierigkeiten hatten, Worte zu finden oder Gedanken klar zu formulieren. Paraverbale Elemente wie Pausen, Lachen oder Betonungen wurden nicht systematisch erfasst, da sie für die inhaltlich-thematische Auswertung nach Mayring nicht relevant waren. Die acht Transkripte wurden nachfolgender Analogie benannt:

- Langform: Interview; Interviewnummer-Geschlecht (weiblich/männlich)
- *Beispiel in verkürzter Form: II-w*

Personenbezogene Daten wie Namen, konkrete Wohnorte oder Berufe (inklusive die der Eltern) wurden aus den Transkripten entfernt. Alle Interviews wurden vollständig anonymisiert, um den Schutz der Teilnehmenden gemäß den ethischen Standards qualitativer Forschung sicherzustellen.

Die vollständigen Transkripte sind auf Anfrage erhältlich.

4.4.2 Ziel der Analyse

Ziel der Analyse war es herauszufinden, welche wiederkehrenden Motive, Erfahrungen und Deutungsmuster im Hinblick auf akademische Selbstwirksamkeit innerhalb der Zielgruppe der zweiten Balkan-Generation bestehen. Der Tonus wurde auf überindividuelle Muster gelegt, welches sich durch die Häufigkeit bestimmter Codes herausfinden ließ. Dabei wurde

besonderes Augenmerk auf die familiären Zusammenhänge gelegt, in denen Bildungsentscheidungen entstehen und wirken.

Konkret sollten durch die qualitative Inhaltsanalyse folgende Aspekte herausgearbeitet werden:

- Welche Motive führen zur Entscheidung, ein Studium aufzunehmen?
- Zu welchem Zeitpunkt und unter welchen Umständen festigt sich der Wunsch nach einem akademischen Bildungsweg?
- Welche Rolle spielen familiäre Vorbilder, elterliche Bindung und Erziehungsstile in der Herausbildung akademischer Selbstwirksamkeit?
- Wie wirken sich transgenerationale Migrationserfahrungen, insbesondere Krieg und Flucht, auf Bildungsaspirationen und Selbstbilder aus?
- Welche Geschlechterrollen und Differenzierungen lassen sich im Hinblick auf Selbstbestimmung und Bildungswege erkennen?

4.4.3 Analyseverfahren: Deduktiv-induktive Kategorienbildung

Zur Strukturierung des Interviewmaterials wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen nach Mayring (2015) gewählt. Zunächst wurden auf Basis des theoretischen Bezugsrahmens und der Forschungsfrage Hauptkategorien deduktiv abgeleitet, beispielsweise „*Bildungsmotivation*“, „*Resilienz*“, „*Erziehungsstil*“ und „*familiäre Bildungsaspirationen*“. Diese bildeten das Gerüst der Analyse. Anschließend wurden diese Kategorien induktiv anhand des konkreten Datenmaterials erweitert und differenziert. Dabei entstanden Subkategorien, die direkt aus den Aussagen der Interviewten hervorgingen. Auf diese Weise konnte sowohl der Theoriebezug gewahrt als auch offen auf neue Inhalte reagiert werden.

Die Analyse erfolgte entlang zweier inhaltlicher Ebenen:

1. Individuum

Es wurden persönliche Bildungsbiografien im Hinblick auf Motivationen, Studienentscheidungen, Resilienz und Selbstbilder untersucht. Ziel war es, wiederkehrende Deutungsmuster akademischer Selbstwirksamkeit zu identifizieren – darunter das Streben nach Sicherheit, Selbstverwirklichung, symbolischem Aufstieg oder Wiedergutmachung. Die Betrachtung folgt dabei dem Carrere-Verständnis von Bildung als biografisch-reflexivem Prozess: Erfahrungen aus Herkunft und Kindheit (regressive Phase), Vorstellungen der eigenen Zukunft (progressive Phase) und gegenwärtige

Handlungsspielräume (analytische Phase) greifen ineinander und prägen die subjektive Bildungsorientierung.

2. Familie

Im zweiten Analyseschritt wurde das familiäre Bezugssystem betrachtet, in dem Bildungsentscheidungen eingebettet sind. Hier standen Erziehungsstile, Bindungsstrukturen, Bildungswerte sowie Migrationserfahrungen und deren emotionale Verarbeitung im Fokus. Von besonderem Interesse war, inwiefern transgenerationale Erfahrungen, etwa kriegsbedingte Bildungsabbrüche oder Fluchtgeschichten, das Bildungsstreben der Befragten beeinflussen. Die Analyse ermöglichte es, soziale Erwartungshaltungen, normative Muster und emotionale Dynamiken innerhalb der Familie zu rekonstruieren.

Die qualitative Auswertung der einzelnen Transkripte wurde zunächst systematisch in einer Übersichtstabelle zusammengeführt, die personenübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede dokumentierte. Es wurde pro Kategorie erfasst, auf wie viele, und welche Personen bestimmte Merkmale, Aussagen oder Deutungen zutrafen. Dabei wurden die Transkripte von eins bis acht durchnummeriert und mit dem jeweiligen Geschlecht versehen: „w“ für weiblich, „m“ für männlich:

- *Beispiel in verkürzter Form: II-w*

Die Aussagen wurden dabei nicht sowohl auf ihre manifeste Inhaltsebene hin betrachtet, als auch hinsichtlich ihrer latenten Bedeutungsstrukturen analysiert – also im Hinblick auf implizite Sinngehalte, wiederkehrende Deutungsmuster und emotionale Tiefenschichten. Aussagen, die bei mindestens sieben aller Befragten auftraten, wurden als überindividuelle Muster gewertet. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede, etwa in Form von Selbstermächtigungsmotiven bei weiblichen Befragten, wurden berücksichtigt. Hier galt die Anzahl von mindestens vier der fünf weiblich Befragten als überindividuelles Muster. Insgesamt erwies sich die Kombination aus theoriegeleiteter Struktur und materialoffener Erweiterung als besonders geeignet, um sowohl generalisierbare Muster als auch individuelle Nuancen im Erleben akademischer Selbstwirksamkeit differenziert abzubilden.

4.4.4 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die qualitative Inhaltsanalyse orientierte sich an den zentralen Analyseprinzipien nach Mayring (2015, S. 59-60), die im Rahmen dieser Arbeit wie folgt umgesetzt wurden:

1. **Themenzentriertheit:**

Es wurden ausschließlich jene Textpassagen in die Analyse einbezogen, die in direktem Bezug zur Forschungsfrage standen – insbesondere zu akademischer Selbstwirksamkeit im Kontext transgenerationaler Migration. Irrelevante Passagen, etwa zu biografischen Randaspekten ohne Bildungsbezug, wurden ausgeklammert.

2. **Kategoriengeleitetheit:**

Die Interpretation des Interviewmaterials erfolgte entlang eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems. Dieses orientierte sich an zentralen Konzepten des Theorierteils und wurde im Analyseprozess durch materialgestützte Subkategorien erweitert.

3. **Regelgeleitetheit:**

Für die Anwendung der Kategorien wurde ein Kodierleitfaden erstellt, in den Definitionen, Zuordnungskriterien, typische Textbeispiele (Ankerbeispiele) sowie Abgrenzungen zwischen ähnlichen Kategorien festgelegt wurden. Dies diente der inhaltlichen Konsistenz und Systematik im Kodierprozess.

4. **Transparenz und Nachvollziehbarkeit:**

Alle Kodierschritte wurden dokumentiert und in einer systematischen Übersichtstabelle zusammengeführt, welche die Anzahl der zutreffenden Fälle pro Kategorie und geschlechterspezifisch erfasst. Diese Darstellung ermöglicht es, die Aussagen in ihrer Verteilung, Relevanz und thematischen Zuordnung transparent nachzuvollziehen.

5. **Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie:**

Die Interpretation der Aussagen erfolgte im ständigen Abgleich mit theoretischen Annahmen, insbesondere zu Selbstwirksamkeit, transgenerationaler Weitergabe und Bildungsaspirationen. Gleichzeitig wurden neue, aus dem Material entstandene Bedeutungsdimensionen berücksichtigt und bei Bedarf in die theoretische Rahmung zurückgeführt (z. B. Bildung als symbolische Wiedergutmachung oder als Mittel zur Emanzipation im Geschlechterverhältnis).

4.4.5 Kodierleitfaden und Auswertungsschritte

Die Analyse der Interviewdaten erfolgte anhand eines eigens entwickelten Kodierleitfadens, der die deduktiv-induktiv gebildeten Kategorien systematisch strukturierte. Der Leitfaden beinhaltete für jede Hauptkategorie eine Kurzdefinition, Kriterien zur inhaltlichen Abgrenzung, typische Textbeispiele (Ankerzitate) sowie Hinweise zur Unterscheidung ähnlicher Kategorien. Die deduktiv entwickelten Hauptkategorien basierten auf dem theoretischen Rahmen der Arbeit, insbesondere auf Konzepten wie der akademischen Selbstwirksamkeit, transgenerationale

Bildungsaspirationen und elterliche Einflüsse. Im Verlauf der Analyse wurden diese Kategorien durch induktiv gewonnene Subkategorien ergänzt und verfeinert – etwa zu Aspekten wie „Bildung als Wiedergutmachung“, „symbolischer Aufstieg“, „Mutter als emotionale Ankerfigur“ oder „Studienwahl als Emanzipationsprozess“. Es folgt eine Kurzversion der beiden Teile des Kodierleitfadens inklusive der Codes und Subcodes:

Kategorienübersicht – Teil 1: Individuum

Kategorie/Codes	Inhaltlicher Fokus	Beispiele für Subkategorien/Subcodes
1. Individuelle Bildungsmotivation	Gründe für das Studium	• Pionierrolle in der Familie • Transgenerationale Korrektur & Schuld • Sicherheit • Symbolischer Aufstieg • Vorbilder • Selbstbestimmung & Emanzipation
2. Studienwahl	Entscheidungsprozess und Einfluss	• Selbstbestimmt • Fremdbestimmt • Impulse von außen • Zeitpunkt
3. Charakteristika	Wahrnehmung Kompetenzen	• Resilienz • Ehrgeiz • Reflexion

Tabelle 2: Kodierleitfaden Teil 1: Individuum - Codes und Subcodes (Eigene Darstellung)

Kategorienübersicht – Teil 2: Familie

Kategorie/Codes	Inhaltlicher Fokus	Beispiele für Subkategorien/Subcodes
4. Bindungsstil	Qualität und Art der Beziehung zu Eltern	• asymmetrische Bindungserfahrung • symmetrische Bindungserfahrung • Mutter als emotionale Ankerfigur ○ vertrauensvoll ○ emotional nah ○ unterstützend ○ gesprächsbereit • Vater ○ liebevoll ○ distanziert ○ kontrollierend ○ schweigsam • alternative Bezugspersonen (z. B. Geschwister) als emotionale Ressource

5. Erziehungsstil & Partizipation	Erziehungsverhalten und Autonomie der Kinder	• Autoritativ • Autoritär • Permissiver / Laissez-faire-Stil • Mitbestimmung Kind • Keine Mitbestimmung Kind • Geschlechterrollen vorhanden • Geschlechterrollen nicht vorhanden • Respektvoll
6. Familiäre Narrative & Bildungsaspiration	Einstellungen und Erwartungen zur Bildung	• Bildung als moralische Verantwortung • Bildung als soziales Kapital / Statussymbol • Bildung als Rehabilitation elterlicher Biografien • Bildung als Pflicht gegenüber der Zukunft • Bildung versus körperliche Arbeit • Bildung als familiärer Leitwert / Normalität • Bildung als existenzielle Sicherheit
7. Kriegs- und Migrationserfahrungen	Verarbeitung familiärer Flucht- und Kriegserfahrungen	• Schweigen und Tabuisierung • Selektive Thematisierung durch Eltern • Emotionale Weitergabe ohne Sprache • Traumatische Trigger • Unwissenheit in Kindheit • Migration als Bruch und Neuanfang • Schuldgefühle und Dankbarkeit der Kinder • Krieg als latenter Familienhintergrund • Sprache und Rechtsunsicherheit im Ankunftsland • Bildung als Reaktion auf Fluchterfahrung

Tabelle 3: Kodierleitfaden Teil 2: Familie - Codes und Subcodes (Eigene Darstellung)

Die Auswertung erfolgte schrittweise gemäß folgendem Ablauf:

Zunächst gab es eine erste Sichtung und themenzentrierte Reduktion: Alle transkribierten Interviews wurden zunächst vollständig gelesen, um ein inhaltliches Gesamtverständnis zu

gewinnen. In einem ersten Durchgang wurden nur jene Passagen markiert, die in Bezug zur Forschungsfrage standen. Dadurch erfolgte eine themenzentrierte Reduktion auf relevante Inhalte im Sinne Mayrings. In einem zweiten Schritt wurden die markierten Passagen den deduktiv entwickelten Hauptkategorien zugeordnet. Dabei wurden typische Aussagen identifiziert, paraphrasiert und jeweils mit einem konkreten Fallbezug (Personennummer und Geschlecht) in eine systematische Auswertungstabelle übertragen. Während der Kategorisierung zeigte sich, dass bestimmte inhaltliche Nuancen und wiederkehrende Muster innerhalb der Hauptkategorien eine differenziertere Betrachtung erfordern. Daher wurden induktiv Subkategorien als nächsten Schritt gebildet, die spezifische Ausprägungen sichtbar machten, etwa zur Studienmotivation („Sicherheit“, „Dankbarkeit“, „Emanzipation“) oder zur Rolle familiärer Vorbilder. Quantitative Hinweise (z. B. „7/8 Befragte“) markierten häufige Muster. Aussagen, die bei sieben oder acht von acht Personen zutrafen, wurden als besonders aussagekräftige überindividuelle Muster gewertet. Abschließend wurden die Ergebnisse vergleichend betrachtet, sowohl zwischen den Befragten als auch zwischen den Kategorien. Besonderes Augenmerk galt transgenerationalen Dynamiken, der Frage, wie familiäre Kontexte individuelle Bildungsentscheidungen rahmen und geschlechtsspezifischen Unterschieden (z. B. bei Selbstermächtigungsnarrativen). Die Interpretation orientierte sich dabei am Wechselspiel zwischen empirischem Material und theoretischer Rahmung. Es wurden überindividueller Muster sowie latenter Sinngehalte ausgearbeitet unter Einbezug geschlechtsspezifischer Unterschiede und transgenerationaler Dynamiken.

Die Ergebnisse der Analyse wurden in einer Übersichtstabelle verdichtet dargestellt, in der zentrale Aussagen systematisch den jeweiligen Kategorien zugeordnet sind. Dieses Vorgehen ermöglichte eine differenzierte, zugleich regelgeleitete und theoriebasierte Rekonstruktion subjektiver Bildungsdeutungen im familiären und soziokulturellen Kontext.

Die Analyseauswertung ist auf Anfrage erhältlich.

5 Forschungsergebnisse

Die Auswertung erfolgt in zwei analytischen Teilen:

1. **Individuelle Ebene** – Fokussierung auf persönliche Bildungsentscheidungen, Selbstwahrnehmung und Motivation
2. **Familiäre Ebene** – Analyse von Bindungsmustern, Erziehung, Bildungsaspirationen und transgenerationalen Erfahrungen

Zur Strukturierung wurden thematisch orientierte Codes und Subcodes verwendet, um wiederkehrende Muster sichtbar zu machen.

5.1 Auswertung Teil 1 - Individuum

Im ersten Teil der Auswertung werden individuelle Bildungsbiografien analysiert, wobei der Fokus auf persönlichen Motivationen, Studienentscheidungen und Resilienzstrategien liegt.

5.1.1 Bildungsmotivation

Im folgenden Abschnitt werden zentrale Motive für den angestrebten Bildungsweg dargestellt und im Hinblick auf persönliche, familiäre und gesellschaftliche Beweggründe analysiert. Bildungsmotivation bezeichnet im Kontext dieser Arbeit die individuellen Beweggründe, die zur Entscheidung für ein Studium geführt haben. Als Code umfasst sie sowohl innere Antriebe als auch äußere Einflüsse, die das Bildungsstreben prägen. Die folgenden Subcodes differenzieren zentrale Motivationsdimensionen:

- **Pionierrolle in der Familie**

Der Wunsch, als Erste*r in der Familie akademische durchzustarten, familiäre Bildungsgrenzen zu durchbrechen und eine Vorbildfunktion für kommende Generationen einzunehmen.

- **Transgenerationale Korrektur und Schuld**

Bildung wird als Akt der Wiedergutmachung gegenüber elterlichen oder großelterlichen Entbehrungen empfunden. Studienentscheidungen sind oft von einem Gefühl moralischer Verpflichtung geprägt.

- **Sicherheit**

Das Studium wird als Mittel zur beruflichen, sozialen und ökonomischen Absicherung verstanden – etwa im Sinne von planbarer Zukunft, höherem Einkommen oder Schutz vor prekären Arbeitsverhältnissen.

- **Symbolischer Aufstieg**

Bildung erfüllt auch eine repräsentative Funktion: Sie steht für Anerkennung, Status, Stolz und gesellschaftlichen Aufstieg – insbesondere im Vergleich zur Herkunftsfamilie oder zur Herkunftskultur.

- **Vorbilder**

Die Entscheidung zu studieren ist inspiriert durch das Vorleben nahestehender Personen (z. B. Geschwister, Lehrer*innen), deren Bildungswege als Motivation oder Orientierungshilfe dienen.

- **Selbstbestimmung und Emanzipation**

Bildung wird als Weg zur persönlichen Unabhängigkeit und Selbstermächtigung erlebt – insbesondere bei weiblichen Befragten im Kontrast zu tradierten Geschlechterrollen.

5.1.1.1 Pionierrolle, Transgenerationale Korrektur und Symbolischer Aufstieg

Ein zentrales Motiv, das sich durch alle Interviews zieht, ist die stark biografisch und familiär geprägte Entscheidung für ein Studium. Bildung wird hier als symbolischer Akt innerhalb einer transgenerationalen Erzählung. Besonders deutlich tritt dabei die Pionierrolle innerhalb der Familie hervor, die eine Subkategorie der Bildungsmotivation ergab: Viele der Befragten sind die ersten in ihrer Herkunftsfamilie, die ein Studium aufnehmen, ein Status, der mit Stolz, Verantwortung und hoher Sinnhaftigkeit verbunden ist. So wird der Studienweg häufig als bewusster Bruch mit bisherigen Familienmustern gedeutet, als „Durchbrechen“ einer intergenerationalen Bildungsgrenze. Dies zeigt sich in Aussagen wie: *„wollte ich eben diejenige sein, auch in der Familie. Meine Brüder, muss ich sagen, die studieren auch nicht (II-w, Z.133/134)“*. Die Sprecherinnen positionieren sich hier bewusst als Grenzüberschreiterin innerhalb der eigenen Herkunftsfamilie. Der Ausdruck *„diejenige sein“* (Z.133) markiert ein aktives, identitätsstiftendes Selbstverständnis – es geht nicht nur um die Aufnahme eines Studiums, sondern darum, eine symbolische Rolle einzunehmen: Die erste zu sein, die einen neuen Bildungsweg beschreitet. Der Vergleich mit den Brüdern, die keinen akademischen Weg eingeschlagen haben, verweist auf eine implizite Geschlechterdimension in der Bildungsentscheidung. Während männliche Familienmitglieder als Referenzpunkt dienen, markiert die eigene Studienaufnahme eine Form des symbolischen Aufstiegs, die nicht nur ökonomische, sondern auch kulturelle und identitäre Bedeutungen trägt.

Die Interviewten berichten außerdem davon, dass in ihren Familien über Generationen hinweg keine akademische Ausbildung möglich war, etwa aufgrund von Armut, Migration oder Krieg.

Die eigene Möglichkeit zu studieren, wird entsprechend nicht als Selbstverständlichkeit wahrgenommen, sondern als wertschätzendes Privileg, welches es sinnvoll zu nutzen gilt:

Zum anderen ist es schön, diesen Zufluss zu haben. Man hat nicht studiert in der Familie über Generationen. Einfach das zu durchbrechen und vielleicht auch die erste Person zu sein, die das fortan fortführt. [...] Aber es war einfach schön, diese Option zu haben und es auch in Frieden machen zu können. Und auch die Unterstützung zu haben und die Infrastruktur, die es damals nicht gab (I2-w, Z.193-198).

Das Zitat verdeutlicht den doppelten Bedeutungsgehalt des Bildungsaufstiegs der Sprecherin: Zum einen versteht sie ihr Studium als bewusste Durchbrechung einer familiären Bildungsgrenze, da über Generationen hinweg kein akademischer Weg eingeschlagen wurde. Die Formulierung, „*die erste Person zu sein, die das fortan fortführt*“ (Z.193/194), weist auf den Anspruch hin, eine neue Tradition zu begründen und ihr Studium in einen kollektiven, familiengeschichtlichen Kontext einzubetten. Zum anderen reflektiert sie die strukturellen Voraussetzungen, die diesen Schritt ermöglichen – Frieden, funktionierende Infrastruktur und familiäre Unterstützung –, und kontrastiert diese mit den begrenzten Möglichkeiten früherer Generationen im Herkunftsland. Bildung erscheint damit zugleich als Pionierleistung und als historisch bedingtes Privileg, das Dankbarkeit hervorruft und mit einer empfundenen Verantwortung verbunden ist, diese Chance aktiv zu nutzen und weiterzugeben.

Eng damit verbunden ist ein weiterer Aspekt: Die transgenerationale Korrektur von Bildungsabbrüchen, insbesondere als Folge von Kriegserfahrungen. In weiteren Erzählungen wird deutlich, dass unterbrochene oder nie verwirklichte Bildungsbiografien der Eltern als biografische „Lücken“ empfunden werden, die durch das eigene Studium symbolisch geschlossen werden sollen. Ein Interviewzitat lautet: „*Ich will das abschließen, was er [Vater] nicht konnte* (I3-m, Z.237)“. Solche Aussagen verweisen auf eine tief empfundene emotionale Verpflichtung, familiäre Verluste durch eigene Leistungen auszugleichen oder zu „rehabilitieren“. Dieses Korrekturmoment ist häufig mit einem Gefühl von Schuld und Dankbarkeit verknüpft. Die Interviewten sehen sich in der Verantwortung, etwas aus dem eigenen Leben „zu machen“. Somit reicht die Motivation weit über individuelle Karriereambitionen hinaus, womit die Entscheidung für Bildung auch als intergenerationaler Wiedergutmachungsakt verstanden wird.

5.1.1.2 Berufliche und wirtschaftliche Sicherheit

Neben transgenerationalen Motiven spielt auch der Wunsch nach sozialer, beruflicher und finanzieller Sicherheit eine zentrale Rolle in der Bildungsmotivation der Befragten. In sieben von

acht Interviews wird der Bildungsweg als strategische Investition in eine stabile Zukunft verstanden. Der Studienabschluss erscheint als ein entscheidendes Mittel für sozialen Aufstieg. Mehrere Aussagen belegen eine Zertifikatslogik: Bildungsabschlüsse gelten als symbolische Eintrittskarten in ein anerkanntes und gesichertes Berufsleben. Wie eine Teilnehmerin betont: *„Du brauchst immer so [...] dein Papier, um irgendwo reinzukommen (I5-w, Z.167/168).“* In dieser Sichtweise wird der Studienabschluss zum Mindeststandard für gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Chancen. Besonders ausgeprägt bringt es folgende Aussage auf den Punkt: *„Wenn man nicht studiert, dann endet man auf der Baustelle“ (I7-m, Z.173/174).* Die Aussage verweist auf ein tief verankertes Narrativ innerhalb der Familie, in der Bildung nicht nur als Möglichkeit, sondern als Notwendigkeit für einen bestimmten Lebensstil konstruiert wird. Daraus ergibt sich ein deutlich erkennbares Sicherheitsbedürfnis: Bildung soll Türen öffnen und gleichzeitig vor Unsicherheit, Abhängigkeit oder körperlich anstrengender Arbeit schützen. In mehreren Interviews wird das Bedürfnis geäußert, *„etwas Festes in den Händen“* zu haben. Dieser Sicherheitsaspekt ist auch stark mit der Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität verknüpft: Der Arbeitsmarkt wird als kompetitiv und leistungsorientiert erlebt. In einem solchen Umfeld erscheint der akademische Weg als (einziger) Weg, um nicht unterzugehen. Bildung wird in diesem Zusammenhang auch als „Überlebensstrategie“ beschrieben: *„[...] ,dass du überleben kannst damit, [...] was später im Leben wichtig ist (I5-w, Z152-154).“*

5.1.1.3 Vorbilder

Ein weiteres zentrales Element individueller Bildungsmotivation liegt in der Beobachtung und Nachahmung nahestehender Bezugspersonen. Alle Teilnehmer nannten Bildungsvorbilder, fünf der acht Bildungsvorbilder waren Personen im Familienkreis, wie Geschwister oder weitere Verwandte. Die anderen drei waren richtungsweisende Mitschüler oder Lehrkräfte, die als Vorbilder wahrgenommen wurden. Die vorgelebten Bildungswege wurden aus Sicht der Befragten als eine implizite Vorlage dargestellt. So wird beispielsweise beschrieben, wie das Studium der Schwester zur „fixen“ Option wurde – nicht durch explizite Erwartung, sondern durch ein Vorbild, dem man „einfach folgt“. Diese Orientierung erfolgt meistens durch stilles Vorleben, Beobachtung und persönliche Nähe, wie folgende zwei Zitate exemplarisch verdeutlichen:

1. Dadurch das ich eine ältere Schwester habe, die dann auch studiert hat, war das [Studieren] eigentlich schon immer fix. Aber eben, ich glaube, weil meine Eltern ihr gesagt haben, gut, es gibt halt keine andere Option außer Studieren, dann wurde es [...] mir auch so überreicht eigentlich. (I7-m, Z.124-127)

2. Die (Geschwister) haben beide studiert [...] weil die studiert haben, dachte ich so, okay, ich versuche es dann auch mal (I4-w, Z.132/133)

Das erste Zitat verweist auf eine implizite Erwartungskultur innerhalb der Familie. Die Studienwahl wird hier nicht als aktiv getroffen, sondern als „überreicht“ empfunden – als etwas, das sich durch das Vorleben der Schwester und die Haltung der Eltern fast selbstverständlich ergeben habe. Interessant ist, dass nicht die Schwester als direkte Impulsgeberin genannt wird, sondern der Einfluss über sie kanalisiert wird. Dies zeigt, wie familiäre Bildungsnormen auch durch Geschwister vermittelt und verstärkt werden können. Die scheinbare Alternativlosigkeit („keine andere Option“) verweist auf eine Sozialisation, in der Bildung nicht verhandelt, sondern vorgelebt wird – als normative Leitlinie für die jüngeren Familienmitglieder. Auch das zweite Zitat zeigt, dass der Bildungsweg der älteren Geschwister direkt zum Motivationsimpuls werden. Der Gedanke, es ebenfalls „zu versuchen“, deutet auf eine Mischung aus Anpassung und Selbstverwirklichung. Das Studium erscheint nicht als Ziel, das aus innerem Antrieb entwickelt wurde, sondern als logischer nächster Schritt im familiären Rahmen – fast beiläufig, aber dennoch identitätsprägend. Es wird deutlich, dass Vorbilder in der Familie als legitime und vertraute Referenzpunkte fungieren, an denen sich Bildungsentscheidungen orientieren – insbesondere, wenn diese Vorbilder mit Erfolg, Stabilität oder Anerkennung verbunden sind.

5.1.1.4 Selbstbestimmung und Emanzipation

Ein weiterer zentraler Aspekt bei vier von fünf weiblichen Interviewpartnerinnen betrifft die Frage der Selbstbestimmung und Emanzipation. Der Zugang zu Bildung wird hier nicht nur als Möglichkeit des sozialen Aufstiegs, sondern auch als Strategie der Unabhängigkeit und Selbstermächtigung verstanden, insbesondere im Kontrast zu traditionellen Rollenbildern innerhalb patriarchal geprägter Familienstrukturen. Die Entscheidung für ein Studium – und oft sogar für ein „ungewöhnliches“ Fach – wird dabei als bewusster Akt der Abgrenzung gedeutet: „Ich wollte so ein bisschen herausstechen (I5-w, Z.415)“, heißt es in einem Interview. Die Wahl eines Studiengangs, den „nicht so viele Frauen machen (I5-w, Z.415)“, wird zur demonstrativen Selbstverortung gegen Konventionen, für Selbstständigkeit. Besonders auffällig ist die Motivation, auf keine Absicherung durch einen Mann angewiesen zu sein, wie folgendes Zitat zeigt:

Also mir wurde eher gesagt, dass ich gucken soll, dass ich einfach immer unabhängig bin, ja, immer einfach mein eigenes Geld verdiene, selber auf eigenen Beinen stehe, ganz unabhängig von einer anderen Männersicherung irgendwie (I6-w, Z.177-180).

Bildung fungiert somit als zentrales Mittel zur ökonomischen Selbstbestimmung. Gleichzeitig erscheint das Studium als eine Möglichkeit, sich symbolisch gegen männliche Autoritäten zu behaupten, die in der Herkunftsfamilie oft stark präsent waren:

[...] so ein bisschen die Macht zu haben, Männern meine Sachen zu sagen und dass ich dann, weil bei uns ist es Standard im Balkan, der Mann hat immer das Sagen, also das war auch damals in der Generation, der Mann ist der Herr des Hauses, bla bla bla (I5-w, Z.422-425).“

Die ausgewählte Passage zeigt das Bedürfnis nach Macht und Überlegenheit über das männliche Geschlecht, gekoppelt mit einem Streben nach Gerechtigkeit. Der Bildungsweg steht damit nicht nur für individuelle Entwicklung, sondern auch für die Auflösung familiärer Geschlechterhierarchien. Diese Form der Motivation speist sich häufig nicht aus konkreten Vorbildern, sondern aus einem innerlich verankerten Ideal von Unabhängigkeit: der Wunsch, das eigene Leben selbstbestimmt zu gestalten, ohne Abhängigkeit von anderen, insbesondere vom männlichen Geschlecht. Bildung ist hier nicht nur ein funktionales Mittel, sondern Ausdruck eines emanzipierten Selbstbildes, das mit Anerkennung, Respekt und „Ansehen“ verknüpft ist. Das Ziel dieser Emanzipation könnte Sichtbarkeit sein– als Frau, die „was geschafft“ hat, und damit neue Wege für andere aufzeigt.

5.1.2 Studienwahl

Die Entscheidung zur Studienaufnahme ist bei den meisten Teilnehmer*innen stark durch das familiäre und soziale Umfeld gerahmt, ohne dabei vollständig fremdbestimmt zu sein. Die Daten zeigen eine Mischform: In fünf von acht Fällen wurde die Art des Studiums weitgehend selbstbestimmt getroffen, drei Befragte berichten von entscheidenden Impulsen aus dem Umfeld, wie von Geschwistern oder Eltern. Zentral zu erwähnen ist, dass der Bildungsweg eines Studiums als solches kaum in Frage gestellt wurde. Es galt bei fast allen Befragten als „gesetzt“, häufig beschrieben mit Formulierungen wie *„Es war tatsächlich schon immer klar (I4-w, Z.182).“* oder *„wurde mir auch so überreicht (I7-m, Z.126)“*. Der Weg zum Studium ist damit weniger als eine individuelle Abwägung, sondern eher als eine implizite Norm innerhalb der Familie zu interpretieren. Diese Normalisierung des Studiums zeigt sich besonders dort, wo ältere Geschwister bereits diesen Weg gegangen sind oder wo Eltern früh kommunizierten, dass *„es [...] keine andere Option außer Studieren (I7-m, Z.126)“* gäbe.

Gleichzeitig bleibt jedoch die Wahl des konkreten Studiengangs vielfach offen und dem Individuum überlassen. Hier zeigt sich eine gewisse Autonomie, die durch Gespräche mit der

Familie begleitet, aber nicht dominiert wird. Besonders Väter nehmen dabei häufig eine beratende Rolle ein, etwa wenn es um Fragen der Zukunftsperspektive und finanzielle Sicherheit geht. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage, man habe gemeinsam mit dem Vater überlegt: *„Später für dein Leben, wie viel wirst du zum Ausgeben und zum Leben haben? (I5-w, Z.133/134)“*, was die Studienwahl in wirtschaftliche Überlegungen einbettet, ohne sie zu erzwingen. Auffällig ist, dass selbst dort, wo von einem gewissen „Zwang“ die Rede ist (*„Also es ist eigentlich so ein bisschen zwanghaft gewesen“ (I4-w, Z. 135/136)*), die Entscheidung nicht als autoritär aufgezwungen erlebt wird. Der Einfluss erfolgt eher subtil und orientierend als direkt steuernd – eine Art leichter Fremdbestimmung durch familiäre Vorbilder, wirtschaftliche Argumente oder emotionale Loyalität.

Insgesamt lässt sich festhalten: Die Studienwahl der Befragten bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen familialer Selbstverständlichkeit und individueller Ausgestaltung. Das Studium selbst wird kaum als Entscheidungsfrage erlebt, wohl aber die konkrete Ausrichtung. Dies weist auf die starke Verinnerlichung familiärer Bildungsaspirationen hin, bei gleichzeitig wachsender Gestaltungsfreiheit innerhalb dieses Rahmens.

5.1.3 Charakteristik der Resilienz

Alle Befragten weisen ausnahmslos ein hohes Maß an Resilienz und Handlungsfähigkeit auf. Bildung wird nicht nur als Mittel zum Zweck betrachtet, sondern als aktive Strategie, um schwierige Lebensbedingungen zu bewältigen und langfristig Kontrolle über das eigene Leben zu erlangen. In den Interviews zeigt sich durchgängig eine starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Ziele trotz Hürden zu erreichen. Diese Haltung spiegelt sich besonders deutlich in Aussagen wie: *„Wenn es wirklich hart auf hart kommt, dann kann ich auch arbeiten wie ein Pferd“ (I8-m, Z. 567)*. Dieser Satz steht sinnbildlich für das Selbstbild der Befragten als belastbare, ausdauernde Individuen, die mit hohem Einsatz ihre Bildungsziele verfolgen, unabhängig von strukturellen Hürden oder innerfamiliären Spannungen. Auch Disziplin und Zielstrebigkeit werden wiederholt betont. Aussagen wie *„Bei deinen Zielen zu bleiben, fokussiert bleiben“ (I1-w, Z. 510)* oder

[...] einfach machen und nicht so viel Angst haben. So, weil ja, von Angst kommt man irgendwie auch nicht weiter. Und auch wenn man denkt, ich schaffe das nicht, irgendwie schafft man es dann doch. (I6-w, Z. 360-363)

verdeutlichen eine hohe intrinsische Motivation. Die Wortwahl „einfach“ zeigt die Selbstverständlichkeit dieser Einstellung, als ob sie alternativlos sei. Viele der Befragten beschreiben ihre Vorgehensweise als pragmatisch und lösungsorientiert, getrieben vom Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung und Stabilität. Ein weiteres zentrales Merkmal ist die Tendenz zur Selbstverantwortung. Mehrfach wird davon berichtet, Herausforderungen eher allein anzugehen: *„Weil ich tendiere eher, dass da irgendwie alleine stemmen zu möchten“* (I7-m, Z. 684) ist ein Indiz für gelebte Selbstständigkeit, kann aber auch ein Hinweis auf hohen inneren Druck geben.

Insgesamt werden schwierigere Ausgangsbedingungen teilweise erst gar nicht als hürdenreich empfunden, sondern als gegeben akzeptiert, als Ausgangspunkt, von dem aus weitergemacht werden muss. Diese Haltung lässt sich als pragmatischer Realismus oder bewältigungsorientierte Resilienz beschreiben: Statt sich von widrigen Umständen entmutigen zu lassen, wird eine sachliche, lösungsfokussierte Perspektive eingenommen. Die damit verbundenen Anstrengungen werden als selbstverständlich, aber zugleich lohnend empfunden, Ausdruck eines tief verankerten Pflicht- und Verantwortungsgefühls. Wie ein Interviewausschnitt verdeutlicht:

Wenn ich mein Zeugnis in der Hand halte [...], wenn ich Mama und Papa dann lächeln sehe [...], denkt man sich so, man hat eigentlich schon alles richtig im Leben gemacht.
(I5-w, Z. 397-402)

5.2 Auswertung Teil 2 – Familie

Im zweiten Auswertungsteil richtet sich der Fokus auf familiäre Einflussfaktoren, in deren Kontext Bildungsbiografien entstehen. Im Zentrum stehen dabei Bindungserfahrungen, Erziehungsstile, familiäre Bildungswerte sowie die Verarbeitung von Kriegs- und Migrationserfahrungen. Diese Dimensionen bilden die soziale und emotionale Rahmung, in der individuelle Bildungswege entstehen.

Die nachstehenden Codes und Subcodes erfassen zentrale Struktur- und Deutungsmuster innerhalb des familiären Bezugssystems: Bindungsstil; Erziehungsstil und Partizipation; Kriegs- und Migrationserfahrungen; Familiäre Narrative und Bildungsaspirationen. Zunächst wird die Qualität der Beziehung zu den Elternteilen sowie das Vorhandensein alternativer emotionaler Bezugspersonen untersucht. Es wird zwischen symmetrischen (gegenseitigen) und asymmetrischen (einseitigen) Bindungserfahrungen differenziert, wobei insbesondere Mütter häufig als emotionale Ankerfiguren genannt werden. Daraufhin wird das elterliche

Erziehungsverhalten im Hinblick auf Kontrolle, Förderung, Autonomie und Geschlechterrollen analysiert. Unterschieden wird unter anderem zwischen autoritativen, autoritären oder permissiven Ansätzen sowie dem Ausmaß kindlicher Mitbestimmung. In der dritten Kategorie „Kriegs- und Migrationserfahrungen“ wird beleuchtet, wie familiäre Flucht- und Kriegserfahrungen weitergegeben, verarbeitet oder tabuisiert wurden. Hinzu kommt die emotionale Weitergabe ohne Sprache, das Entstehen von Schuldgefühlen oder Dankbarkeit sowie der Einfluss dieser Erfahrungen auf Bildungsentscheidungen. In der letzten Kategorie stehen Einstellungen, Erwartungen und Bedeutungszuschreibungen rund um Bildung im Mittelpunkt. Bildung wird vielfach als moralische Verpflichtung, als Normalität oder als existenzielles Sicherungsinstrument verstanden. Ebenso relevant sind familiäre Aufstiegsnarrative, Rehabilitationsmotive und der Gegensatz zu körperlicher Arbeit.

5.2.1 Bindungsstil

Die Auswertung der Bindungsstile innerhalb der Interviews zeigt ein differenziertes, aber überwiegend positives Bild familiärer Beziehungserfahrungen. Besonders auffällig ist die Unterscheidung der Beziehungen zu den jeweiligen Elternteilen:

[...] Mama ist [...] eher frei und unterstützend [...], wenn ich so etwas Schlimmes gemacht hätte, würde ich mich eher trauen, und auch als Kind eher zu meiner Mama zu sagen, einfach weil sie netter war. Mein Vater war schon eher streng, auch eher kontrollierend, ja. Ähm, genau. Aber ich habe das jetzt auch ehrlich gesagt nie als irgendwas arg Schlechtes aufgenommen. (I6-w, Z. 187-191)

Die Beziehung zu Mutter beziehungsweise zur mütterlichen Bezugsperson wird generell als stabil und vertrauensvoll beschrieben. Die Mutter wird häufig als emotionale Ankerfigur dargestellt, mit der persönliche Gespräche geführt und intime Themen geteilt werden. Aussagen wie „Mama war da eher gesprächiger“ (I7-m, Z. 352) oder „Meine Mutter hat viele solcher Geschichten auf jeden Fall mit mir geteilt, weil auch Interesse da war“ (I1-w, Z. 292/293) deuten auf eine offene Beziehung hin, die durch gegenseitiges Interesse und Verlässlichkeit geprägt ist. Demgegenüber ist die Beziehung zum Vater oft von einer gewissen emotionalen Distanz und Strenge gekennzeichnet. Vielmehr wird der Vater als kontrollierend, aber gleichzeitig unterstützend und verlässlich beschrieben. Typisch dafür ist die Formulierung aus dem bereits erwähnten Zitat aus I6-w, Z.189-191: „Mein Vater war schon eher streng, auch eher kontrollierend, ja.“ Diese Strenge wird jedoch nicht als belastend erlebt, sondern eher als

strukturegebend. Auch hier zeigt sich ein wertschätzender Umgangston: *„Also, er [Vater] hat alles richtig gemacht, würde ich sagen. Also, alles Positive, was du haben kannst, kannst du da eigentlich anklopfen.“* (I3-m, Z. 262/263)

Somit lässt sich ein sicherer, wenngleich asymmetrischer Bindungsstil erkennen. Emotionale Nähe wird eher der Mutter zugeschrieben, während der Vater eine regelsetzende, rahmengebende Rolle einnimmt. Die unterschiedlichen Rollenverständnisse werden von den Befragten nicht problematisiert, sondern als gegeben angenommen. Die emotionale Grundsicherheit in der Familie scheint dadurch nicht beeinträchtigt zu sein. Die Kombination aus emotionaler Unterstützung und klarer Struktur wirkt förderlich für Selbstregulation, Unabhängigkeit und das Gefühl von Verlässlichkeit in familiären Beziehungen.

5.2.2 Erziehungsstil

Die Analyse des elterlichen Erziehungsstils zeigt ein durchgehend unterstützendes und zugleich strukturegebendes Umfeld, das durch autoritativ-fördernde Elemente geprägt ist. In den Interviews wird deutlich, dass klare Regeln und Erwartungen in der Familie vorhanden waren, gleichzeitig jedoch Vertrauen, Freiheiten und Autonomie gewährt wurden. Aussagen wie *„Ich konnte alles machen, was ich wollte [...] aber es wurde halt schon immer so gesagt: zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen“* (I7-m, Z. 288-294) verdeutlichen diesen balancierten Erziehungsansatz. Eltern schufen demnach einen Rahmen, in dem Disziplin und Eigenverantwortung betont und Bildung priorisiert wurden. Die elterliche Kontrolle zeigte sich dabei in unterschiedlichen Abstufungen: In drei Fällen wurde kaum Kontrolle ausgeübt, in weiteren drei mittlere und in zwei eine eher starke Kontrolle berichtet – etwa in Form wiederholter Nachfragen oder fester Lernstrukturen, wie: *„Meine Mama kam jede Sekunde ins Zimmer, hast du jetzt die Hausis gemacht? [...] Also die war halt so von Tag eins dabei“* (I5-w, Z. 189/190). Trotz dieser Unterschiede wurde Kontrolle selten als Druck, sondern eher als Ausdruck von Fürsorge empfunden. Besonders auffällig ist, dass traditionelle Geschlechterrollen nur in Ausnahmefällen reproduziert wurden. Die meisten Interviewten sind mit Geschwistern des jeweils anderen Geschlechts aufgewachsen. In sieben von acht Fällen legten die Eltern großen Wert auf Gleichbehandlung der Geschlechter, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, unabhängig vom Geschlecht der Kinder. Damit war die Erziehung weniger an klassischen Rollenvorstellungen verhaftet.

5.2.3 Kriegs- und Migrationserfahrungen

Die elterlichen Kriegs- und Migrationserfahrungen bilden einen zentralen, wenn auch häufig nicht offen benannten Bezugsrahmen in den Bildungsbiografien der interviewten jungen Erwachsenen. In nur drei der acht Gespräche wurde das Thema explizit seitens der Eltern thematisiert. Dennoch zeigen sich in sieben Fällen deutliche emotionale Spuren – oft unausgesprochen, aber klar spürbar. Die Vergangenheit ist präsent, auch wenn sie nicht in Worte gefasst wird. Ein prägnantes Beispiel dafür ist die Aussage:

[...] mein Papa war selber im Krieg und redet da ganz arg ungern drüber, also da wird auch eigentlich nicht wirklich drüber geredet, ich glaube, er will da auch gar nicht, gar nicht drüber sprechen richtig, also da weiß ich tatsächlich nicht viel. Also wenn ich da was weiß, dann, ja, von meiner Mama. (I6-w, Z. 216-219)

Dieses Zitat beschreibt ein Schweigen, das nicht gleichzusetzen ist mit Verdrängung, sondern eher als Rückzug verstanden werden kann. Der Vater bleibt emotional und erzählerisch distanziert, die Informationsvermittlung über seine Vergangenheit erfolgt indirekt über die Mutter. Diese Dynamik zeigt sich ebenfalls in den asymmetrischen Bindungsstilen zu den jeweiligen Elternteilen. Diese Konstellation verweist auf ein nicht aufgearbeitetes Trauma, das dennoch Einfluss auf die nächste Generation hat. Die Unsicherheit des Kindes gegenüber den historischen Familienumständen bleibt bestehen und prägt das Verständnis von Herkunft und Verantwortung. Auch in Bezug auf die Mütter lassen sich belastende Erfahrungen erkennen, die jedoch in selektiven Momenten, meistens auf Nachfrage, geteilt werden. So beschreibt eine Interviewpartnerin:

Meine Mama [...], wenn sie jetzt Gewitter [...] oder Donner hört, kriegt sie halt irgendwie Flashbacks und Traumata von den Bomben und allem von damals. [...] es wird halt gesprochen, [...] wenn halt ein Thema kommt, aber jetzt so täglich muss man nicht drüber sprechen und es sind negative Sachen, darüber will man nicht sprechen. Aber es wurde nie verdrängt. (I5-w, Z. 310-315)

In dieser Passage zeigt sich ein differenzierter Umgang: Die Mutter reagiert körperlich und emotional auf bestimmte Reize, wie Donner, die traumatische Erinnerungen hervorrufen. Die Familie weiß davon, aber es besteht kein täglicher Gesprächsbedarf. Der Umgang mit der Vergangenheit ist vorsichtig, nicht leugnend, aber auch nicht zentral. Es geht hervor, das „Negatives“ vorhanden, aber nicht offen kommuniziert werden will, womit eine Differenzierung des

Werts der Emotion stattfindet. Die Belastung bleibt im Raum, ohne vollständig benannt zu werden. Mehrere Interviewte beschreiben, dass sie in ihrer Kindheit nicht verstanden haben, weshalb die Familie ausgewandert war. Eine Person sagt rückblickend:

Ich war mir jetzt nie ganz sicher, wieso wir eigentlich hergekommen sind. Ich habe gedacht, wir sind hergekommen, weil hier einfach die Situation besser war als unten. Ich glaube, ich habe dann erst später, wo ich ein bisschen älter war, habe ich dann das verbinden können. Eigentlich sind wir nicht deswegen hergekommen, sondern weil da halt Krieg war. (I8-m, Z. 387-392)

Diese rückblickende Erkenntnis verweist auf ein fehlendes Narrativ, dass erst im Laufe des Erwachsenwerdens zusammengesetzt werden musste. Die Vergangenheit war zwar spürbar, aber lange Zeit nicht erklärbar. Erst mit zunehmendem Alter wird das Geschehen kontextualisiert. Auch strukturelle Hürden wie Sprachbarrieren oder Unkenntnis rechtlicher Grundlagen kommen zur Sprache. Ein Teilnehmer schildert aus der Sicht seiner Eltern: „*Man kommt in ein Land, wo man die Sprache nicht kann [...], die eigenen Rechte kennt man nicht*“ (I7-m, Z. 352-354). Diese Aussage verweist auf die Unsicherheit, mit der Eltern und Familien nach der Flucht konfrontiert waren, welche von den Kindern als implizite Erwartung interpretiert werden kann. Diese Zusammenhänge erzeugen bei vielen eine Mischung aus Dankbarkeit und Pflichtgefühl, wie etwa in folgender Reflexion:

[...] ich tue trotzdem das Ganze anerkennen, dass ich eigentlich ursprünglich von dort stamme, also meine Eltern zumindest, ich bin halt hier geboren und ich denke mir jetzt schon auch manchmal, ja, wie wäre das Leben eigentlich, wenn der Krieg gar nicht passiert wäre? Dann wäre ich überhaupt nicht in Wien, dann wäre ich gar nicht in Österreich, dann wäre ich jetzt unten, keine Ahnung was ich unten machen würde, ob ich dort studieren würde. (I8-m, Z. 427-432)

Das Denken in Alternativen – was wäre ohne den Krieg geschehen? – zeigt die emotionale Tiefe, mit der Migration und Verlust erlebt werden. Dabei ist die Dankbarkeit für den jetzigen Bildungsweg eng verknüpft mit dem Bewusstsein, dass dieser nur durch die Entbehrungen der Elterngeneration möglich wurde.

Es lässt sich festhalten, dass die transgenerationalen Erfahrungen von Krieg, Flucht und Neuanfang zwar selten direkt thematisiert, aber dennoch tief in den Bildungsentscheidungen verankert sind. Die biografischen Brüche der Eltern sind in Form emotionaler Atmosphären,

unausgesprochener Erwartungen und indirekter Erzählungen präsent. Bildung wird dadurch nicht nur als individueller Aufstieg verstanden, sondern als Antwort auf das, was vorher nicht möglich war – als Fortsetzung und gleichzeitig als Korrektur einer unterbrochenen Familiengeschichte.

5.2.4 Familiäre Bildungswerte & -aspirationen

In den biografischen Erzählungen der Befragten zeigt sich deutlich, dass Bildung innerhalb der Familie nicht nur als individuelle Option, sondern als kollektiver Wert mit hoher ideeller und praktischer Bedeutung verstanden wird. Sie erfüllt mehrere Funktionen – sie ist Chance, Schutz, Pflicht und Vermächtnis zugleich. Dabei entsteht ein vielschichtiges Bild familiärer Bildungsaspirationen, das sowohl auf expliziten Erwartungen als auch auf impliziten Deutungsmustern beruht.

Zunächst wird Bildung eindeutig als Aufstiegschance und Mittel zur Absicherung verstanden. Eine zentrale Aussage hierzu lautet: *„Ich glaube, es ist immer noch so, dass man denkt, okay, Studium, dann ist mein Gehalt besser“* (I2-w, Z. 120/121). Bildung fungiert in dieser Perspektive als Schutzmechanismus – vor körperlicher Arbeit, vor Unsicherheit, vor sozialem Abstieg. In einem anderen Interview heißt es: *„Wenn man nicht studiert, dann endet man auf der Baustelle“* (I7-m, Z.173/174). Diese Formulierung bringt die mit Bildung verbundene klare Grenzziehung zum Ausdruck: Akademische Qualifikation gilt als Voraussetzung für ein besseres, selbstbestimmteres Leben, während körperliche Arbeit sinnbildlich für das zu vermeidende Alternativszenario steht. Neben der Funktion als Absicherung steht Bildung auch als Ausdruck elterlicher Werte und unerfüllter Lebenswege. In vielen Familien war das Studium aus äußeren Umständen – etwa Krieg oder wirtschaftlichen Bedingungen – nicht möglich. Eine Befragte erinnert sich: *„Meine Mama fand es voll schade, dass sie keine [Jobbezeichnung] wurde“* (I5-w, Z.169/170). Diese unerfüllte Ambition der Elterngeneration wird nicht als Vorwurf, sondern als Erbe verstanden, das es weiterzuführen gilt – nicht nur im Sinne einer persönlichen Verwirklichung, sondern auch als Akt der Anerkennung und Würdigung. Eine erinnerte Aussage der Eltern lautet: *„[...] du das mitnehmen kannst, was wir nicht mitnehmen konnten“* (I5-w, Z.184/185). Dieser Ausdruck kann als stille, aber nachhaltige intergenerationelle Bildungsaufgabe verstanden werden, die den Kindern symbolisch übergeben wurde. In dieser Weitergabe schwingt auch ein generationenübergreifendes Verantwortungsgefühl mit. Die Aussage *„Er hat alles dafür getan, dass alle von uns studieren“* (I3-w, Z.107) verdeutlicht, wie Bildung zum familiären Gesamtprojekt wird. In solchen Fällen geht es nicht nur darum, dass ein Kind studiert, sondern dass durch Bildung ein kollektiver Weg besritten wird, der die familiäre

Situation langfristig verbessern soll. Das Studium wird nicht nur als individueller Erfolg, sondern als gemeinsamer Aufstieg verstanden. Diese kollektive Ausrichtung der Bildungsidee äußert sich auch in alltäglichen Routinen und Prioritäten:

Also generell haben sie immer gesagt, dass Schule bei uns immer auf Nummer eins ist eigentlich. Also alle anderen Sachen sind nebensächlich, Sport kommt immer als nächstes, Musik kommt immer als nächstes, Freunde, das ist alles schön und gut, gehört alles dazu, aber Schule muss immer auf Nummer eins sein. Und ich glaube, das hat halt schon auch einen Einfluss gehabt. (I8-m, Z.163-167)

Das Zitat veranschaulicht, dass Bildung oberste Priorität im Familienleben genießt und als zentraler Grundpfeiler für die Zukunft angesehen wird. Schule wird klar über andere Lebensbereiche gestellt, ohne diese völlig auszuschließen, sondern in eine Hierarchie einzuordnen. Damit spiegelt das Zitat eine elternorientierte Bildungsaspiration wider, die sportliche, musikalische und soziale Aktivitäten zwar anerkennt, ihnen aber gegenüber schulischem Erfolg nachrangige Bedeutung beimisst. In vielen Erzählungen wird betont, dass Lernzeit organisiert und unterstützt wurde: *„Ich habe zum Beispiel auch immer Nachhilfe gezahlt gekriegt von meinen Eltern“* (I6-w, Z.117/118). Dieses Engagement signalisiert nicht nur Unterstützung, sondern auch ein klares Ziel: Bildung als Investition mit hoher Rendite. Mit diesem hohen Stellenwert geht auch eine moralische Verpflichtung einher. In mehreren Interviews wird von einem inneren Gefühl gesprochen, *„etwas zurückgeben“* (I3-m, Z.292) zu müssen – sei es an die Eltern, an die Großeltern oder an die Geschichte der Familie insgesamt. *„Wir wären für dich glücklich, wenn du das halt durchziehst“* (I5-w, Z.209), meinte eine Mutter zu ihrer Tochter – ein Satz, der weder Druck noch Zwang ausdrückt, sondern den Wunsch nach Sinnstiftung für das familiäre Engagement. Diese familiäre Bildungsmentalität ist schließlich auch mit einem gewissen Stolz verbunden – und dem Wunsch, diesen weiterzugeben. Eine Befragte schildert: *„Egal, mit wem ich in meiner Familie geredet habe, alle waren super positiv für, dass ich studier“* (I2-w, Z.204/205). Hier zeigt sich: Bildung hat Symbolcharakter, sie ist nicht nur Mittel zum Zweck, sondern auch ein Zeichen für Zugehörigkeit, Fortschritt und Status.

Insgesamt zeigt sich, dass Bildung im familiären Kontext der Interviewten nicht als rein individuelle Entscheidung verstanden wird, sondern als Ausdruck einer vielschichtigen Loyalität – gegenüber der Herkunft, der Geschichte, den Eltern und der Zukunft. Der Bildungsweg ist damit sowohl persönlicher Fortschritt als auch kollektiver Auftrag.

6. Diskussion

Die Diskussion greift die zentralen Ergebnisse der empirischen Analyse auf und ordnet sie in den theoretischen, wie auch gesellschaftlichen Rahmen dieser Arbeit ein. Im Fokus steht die Frage, wie sich akademische Selbstwirksamkeit bei jungen Erwachsenen der zweiten Balkan-Generation im deutschsprachigen Raum herausbildet, insbesondere im Zusammenhang mit transgenerationalen Kriegs- und Migrationserfahrungen. Kapitel 5 verdeutlichte, dass Bildung für die Befragten vielfache Motive hat. Sie fungiert unter anderem als Ausdruck familiärer Verantwortung, sozialer Sicherheit und persönlicher Emanzipation. Aufbauend auf dem Currere-Konzept wird Bildung dabei als biografisch-reflexiver Prozess verstanden, der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verbindet.

6.1 Interpretation & Reflexion – Teil 1: Individuelle Bildungsentscheidungen

In diesem Abschnitt werden die individuellen Bildungsentscheidungen der Befragten aus dem ersten Teil der Auswertung interpretiert und reflektiert. Im Zentrum steht die Frage, welche persönlichen Motive, biografischen Erfahrungen und inneren Haltungen das Streben nach akademischer Bildung prägen.

6.1.1 Biografie und Motivation nach dem Currere-Konzept

Die Bildungsentscheidungen der Befragten lassen sich im Sinne des Currere-Konzepts nach Pinar (2004) als biografisch-reflexive Prozesse verstehen. In ihren Erzählungen zeigen sich deutlich die vier Phasen von Currere (regressiv, progressiv, analytisch und synthetisch) als strukturierende Elemente der Selbstverortung.

In der regressiven Phase blicken die Interviewten auf familiäre Erfahrungen zurück, insbesondere auf kriegsbedingte Änderungen, Migration und elterliche Bildungsabbrüche. Diese Vergangenheit wird nicht nur erinnert, sondern auch emotional bewertet, zum Beispiel als Verlust, Verpflichtung oder Antrieb. Aussagen wie *„Ich will das abschließen, was er [mein Vater] nicht konnte“ (I3-m, Z.237)* zeigen, wie stark die biografische Rückbindung das individuelle Bildungsstreben prägt. Zudem wird die enge Verwobenheit transgenerationaler Erfahrungen sichtbar, die vom Schweregrad mit einer sekundären Traumatisierung nach Sängler & Udolf (2013) eingeordnet werden kann. In der darauffolgenden progressiven Phase artikulieren die Befragten klare Vorstellungen ihrer Zukunft. Akademische Bildung wird als Mittel gesehen, ein anderes Leben zu führen als die Elterngeneration. Die „andere“ Lebensweise kann als performativer Akt der Identitätsbildung (Swartz, 2009), Aneignung westlicher Lebensstile (King & Christou, 2010) und Habitustransformation (Bourdieu, 1986) gedeutet werden. Dabei spielen Motive wie

Sicherheit, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung eine zentrale Rolle. Bildung wird in diesem Zusammenhang nicht nur angestrebt, sondern aktiv als symbolisches Instrument der Veränderung verstanden. In der analytischen Phase zeigt sich eine Reflexion aktueller Lebenslagen. Viele Befragte verbinden ihre Studienwahl mit einer bewussten Bewertung familiärer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, als Aushandlung zwischen zwei Lebenswelten (Welsch, 1999). Sie verhandeln aktiv zwischen den Erwartungen ihres Umfelds und den eigenen Vorstellungen, wie etwa wenn betont wird, dass das Studium zwar von klein auf „*immer klar*“ (I4-w, Z.182) war, die konkrete Richtung aber selbst gewählt wurde. Dies weist auf eine starke Bildungsaspiration hin, welches nicht ausschließlich aus eigener Motivation geprägt wurde, sondern als intergenerationale Zielvorstellungen (Ditton, 2007). Die letzte Phase schließlich verbindet Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu einer konsistenten Bildungsbiografie. Die Entscheidung zu studieren, wird als sinnstiftender Akt der Selbstverortung im Spannungsfeld von Selbstermächtigung und familiärer Loyalität verstanden. Bildung erscheint dabei als Antwort auf die familiäre Geschichte und der individuellen Zukunft zugleich, welches erneut den transgenerationalen Aspekt unterstreicht und das Verschwimmen der eignen Bildungsaspiration mit denen der Eltern aufzeigt (Ditton, 2007; Unfried, 2013b; Rauwald, 2013).

Insgesamt zeigt sich, dass die interviewten Personen Bildung nicht nur funktional reflektieren, sondern auch biografisch und jede Phase in enger Verwobenheit mit familiären Dynamiken stattfindet.

6.1.2 Resilienz und Handlungsfähigkeit

In Anlehnung an der Definition nach Wustmann (2005, S. 15) zeigt sich, dass alle Befragten sich erfolgreich an Belastungssituationen und Widrigkeiten, wie dem Bildungsstreben aus einem Nicht-Akademiker Haushalt oder sekundären Traumatisierungen, anpassen. Interessant zu beobachten ist, dass keiner aktiven Erholung, wie sie bei Wustmann (2005, S. 15) die Rede ist, bedarf. Die Resilienz wird im Kontext der zweiten Generation eher als eine Grundlebenseinstellung gedeutet, als Ausdruck eines pragmatisch-realistischen Umgangs. Schwierigkeiten wurden selten dramatisiert, sondern meist als gegebene Ausgangslage angenommen, auf die aktiv reagiert werden muss. Dabei wurde deutlich, dass Resilienz nicht als Ausnahmezustand verstanden wird, sondern als alltägliche Grundhaltung: „*Einfach Augen zu und durch*“ (I6-w, Z.294). Diese Haltung lässt sich im Sinne der Funktionselemente von Resilienz nach Rutter (1987) verstehen: Die Interviewten aktivieren Schutzfaktoren, wie etwa familiäre Verantwortung, Selbstdisziplin oder den Rückhalt durch einzelne Bezugspersonen – um die Wirkung belastender Umstände zu mildern. Gleichzeitig zeigen sie ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit:

Herausforderungen werden lösungsorientiert und mit innerer Stabilität angegangen. Risikofaktoren wie emotionale Unsicherheiten oder gesellschaftliche Benachteiligungen werden durch Eigeninitiative, Zielstrebigkeit und Bildungsorientierung bewusst kompensiert oder umgangen. Diese pragmatische Bewältigungslogik lässt sich vielmehr als individuell verinnerlichter Antrieb deuten, einen familiären Bruch zu vollziehen, die Chance auf sozialen Aufstieg zu ergreifen und die Möglichkeit zur Veränderung der eigenen sowie der familiären Lebensrealität bewusst zu nutzen. Bildung wird hier zur zentralen Ressource, um sich Sicherheit, Stabilität und Anerkennung zu erarbeiten – aber auch, um Kontrolle über das eigene Leben zu gewinnen.

Es stellt sich die Frage, ob Resilienz als individuelles Kapital begriffen werden sollte, also als persönliche Stärke, oder vielmehr als notwendige Reaktion auf ungleiche Ausgangsbedingungen. Die hohe Belastbarkeit der Interviewten erscheint als Anpassungsleistung auf biografisch wie systemische Ungleichheiten und das Bedürfnis, familiäre Belastungen in eine neue Zukunft zu überführen. Resilienz steht damit in engem Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit und Bildungsaufstieg. Wer sich als handlungsfähig erlebt, hält Bildung für einen realisierbaren Weg – unabhängig von den Startbedingungen. Die Entscheidung zu studieren ist insofern nicht nur ein Ausdruck von Zielstrebigkeit, sondern auch von Vertrauen in die eigene Bewältigungskompetenz. Bildung wird zum Raum, in dem Resilienz als Durchhaltevermögen, Selbstdisziplin und Glaube an sich, zum Ausdruck kommt: *„Ich weiß, was ich auch schaffen kann“ (I1-w, Z.376).*

6.1.3 Geschlechtsspezifische Bildungsaspirationen

Ein zentrales Muster in den Erzählungen betrifft die geschlechterspezifische Bedeutung von Bildung, insbesondere für weibliche Befragte. Für sie ist der Bildungsweg nicht nur Mittel zur beruflichen Sicherheit, sondern vor allem zur Selbstbestimmung und Emanzipation. Bildung eröffnet Handlungsspielräume, die innerhalb patriarchal geprägter Kultur- und teilweise Familiensysteme oft begrenzt sein können (Brković, 2016). Vor dem Hintergrund diasporischer Lebensrealitäten gewinnt diese Bildungsemanzipation eine doppelte Bedeutung: Viele der weiblichen Befragten bewegen sich im Spannungsfeld hybrider Identitäten – geprägt durch die Herkunftskultur der Eltern, die Werte der Mehrheitsgesellschaft und die geteilten Erinnerungen innerhalb der Diaspora. Diese transkulturelle Positionierung (vgl. Welsch, 1999) eröffnet einerseits die Möglichkeit, neue Rollenbilder zu verhandeln, andererseits verstärkt sie die Notwendigkeit, sich zwischen widersprüchlichen Erwartungen zu behaupten. Mehrere Interviewpartnerinnen berichten, dass sie durch das Studium unabhängig sein wollen, sowohl finanziell als auch in Bezug auf kulturelle Rollenerwartungen. Aussagen wie *„auf eigenen Beinen stehen, ganz unabhängig von einer anderen Männersicherung irgendwie“ (I6-w, Z. 180)*

verdeutlichen den Wunsch nach Autonomie. Bildung wird zur Grenze zwischen traditionellen Geschlechterrollen und einem selbstbestimmten Leben. Dabei geht es nicht nur um persönlichen Aufstieg, sondern auch um eine neue Positionierung innerhalb der Familie. Besonders im Kontrast zu autoritären, männerdominierten Strukturen wird das Studium als Mittel zur Selbstbehauptung verstanden. Die Wahl eines „*untypischen*“ Studiengangs oder das bewusste Setzen anderer Lebensziele sind Ausdruck dieser stillen, aber konsequenten Selbstermächtigung und teilweise auch stillen Rebellion, welchen einen respektvollen Rahmen wahrte.

Insgesamt bewegen sich viele weibliche Befragte im Spannungsfeld zwischen familiärer Loyalität und individueller Freiheit. Ihr Bildungsweg wird so auch zum Akt des Widerstands gegen tradierte Geschlechterbilder – getragen von Ehrgeiz, Reflexion und dem Wunsch nach Gleichberechtigung. Im diasporischen Kontext erscheint Bildung zugleich als individuelle Ressource und kollektives Symbol: Sie wird nicht nur als Weg zur Selbstverwirklichung, sondern auch als kulturelle Strategie verstanden, um zwischen Herkunft und Ankunft neue Räume von Zugehörigkeit und Handlungsmacht zu erschließen.

6.2 Interpretation & Reflexion – Teil 2 Die Rolle der Familie im Bildungsprozess

Der nachfolgende Teil baut auf Teil zwei der Analyse auf. Sie beleuchtet welchen Einfluss familiäre Beziehungen, Erziehungsstile und generationale Erfahrungen auf die Bildungswege der Befragten ausüben.

6.2.1 Familiäre Bildungswerte, Erziehung und intergenerationale Auftragserzählungen

Die Interviews verdeutlichen, dass Bildung im familiären Kontext der zweiten Balkan-Generation weit über eine individuelle Lebensentscheidung hinausgeht. Vielmehr wird sie als kollektives Projekt verstanden, das eng mit familiären Aufträgen, moralischer Verpflichtung und symbolischer Wiedergutmachung verbunden ist. In zahlreichen Aussagen der Befragten wird Bildung als Mittel zur Anerkennung elterlicher Lebensleistungen und Opfer wahrgenommen – insbesondere vor dem Hintergrund von Flucht- und Kriegserfahrungen der Eltern. So beschreibt ein Interviewpartner: „*Er hat alles dafür getan, dass wir studieren können*“ (I3-m, Z.107), was den emotional aufgeladenen Charakter familiärer Bildungsziele unterstreicht. Dieser Befund lässt sich in den theoretischen Rahmen intergenerationaler Auftragserzählungen einordnen. Wie Bourdieu (1986) beschreibt, wird Bildung in milieuspezifischen Kontexten häufig als symbolisches Kapital verstanden, das soziale Anerkennung erzeugen und Ungleichheiten ausgleichen soll. In Familien mit Migrationserfahrung dient Bildung zudem der Stabilisierung kollektiver Identität und als Brücke zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland (El-Mafaalani, 2020).

Die Interviewten erleben sich nicht selten als „Pioniere“ im familiären Kontext, die den Bildungsaufstieg stellvertretend für die gesamte Familie vollziehen, häufig getragen von einem stillen Pflichtgefühl.

Elterliche Unterstützung wird ambivalent erlebt: Einerseits berichten viele Befragte von einer hohen Bildungsorientierung im Elternhaus, etwa durch Nachhilfe, regelmäßiges Nachfragen oder emotionale Begleitung: *„Meine Mama kam jede Sekunde ins Zimmer, hast du jetzt die Hausis gemacht? [...] Also die war halt so von Tag eins dabei“* (I5-w, Z. 189/190). Andererseits kann diese Zuwendung zugleich als unterschwelliger Druck verstanden werden, den familiären Erwartungen gerecht werden zu müssen. Der Satz *„etwas zurückgeben“* (I3-m, Z.292) fällt mehrfach – ein Hinweis auf eine verinnerlichte Verpflichtung gegenüber der Elterngeneration.

Die in den Interviews geschilderten Beziehungserfahrungen deuten überwiegend auf einen sicheren Bindungsstil hin (Bowlby, 1982; Ainsworth et al., 1978). Mütter werden dabei als verlässlich, gesprächsbereit und unterstützend beschrieben, Väter als strukturgebend und regelsetzend. Diese Aufgabenteilung zwischen emotionaler Nähe (Mutter) und struktureller Orientierung (Vater) wird nicht als defizitär, sondern als komplementär erlebt, was im Sinne von Luthar & Eisenberg (2015), Selbstregulation und Unabhängigkeit fördern kann. Das Erziehungsverhalten weist deutliche Merkmale des autoritativen Stils auf (Baumrind, 1991), der Orientierung und Autonomie verbindet (Darling & Steinberg, 1993). Kontrolle wird überwiegend als Fürsorge interpretiert, was nach der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) günstige Bedingungen für Motivation schafft, auch wenn extrinsische Faktoren wie familiäre Verpflichtungen präsent sind. Bemerkenswert ist, dass trotz teilweise vorgelebter klassischer Rollenmuster in der Erziehung der eigenen Kinder bewusst auf Gleichberechtigung geachtet wird: Unabhängig vom Geschlecht sollen alle gleiche Chancen erhalten und die Möglichkeit haben, ein Studium aufzunehmen. Diese Haltung verweist auf eine Form von kulturellem Kapital (Bourdieu, 1986), die sowohl eine hohe Bildungsorientierung als auch egalitäre Werte umfasst und langfristig die sozialen Teilhabechancen verbessert.

Bildung, insbesondere in Form eines Hochschulstudiums, wird nicht nur als berufliche Perspektive verstanden, sondern als symbolischer Akt, der familiäre Loyalität ausdrückt, intergenerationelle Sinnstiftung ermöglicht und eine aktive Neupositionierung innerhalb transkultureller Räume markiert (Welsch, 1999). Gleichzeitig zeigt sich eine potenzielle Spannung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung in Hinblick auf die Bildungsaspiration. Während die

Bildungsziele häufig internalisiert werden, bleibt offen, inwieweit sie aus autonomen Entscheidungen resultieren. Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) betont, dass echte intrinsische Motivation nur dann entsteht, wenn Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit gleichermaßen erfüllt sind. Liegt der Fokus hingegen stark auf familiären Erwartungen und symbolischer Verpflichtung, kann laut der Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles et al., 1983) zwar ein hoher subjektiver Wert der Bildung bestehen, jedoch überwiegend auf extrinsischer Grundlage. Dies birgt das Risiko, dass Motivation langfristig stärker von äußeren Verpflichtungen als von selbstgesetzten Zielen geprägt ist.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Kombination aus sicherem Bindungsstil und autoritativer Erziehung eine stabile psychosoziale Basis schafft, die hohe Bildungsziele ermöglicht, auch wenn unter Bedingungen latenten Erwartungsdrucks. Familiäre Unterstützung ist damit sowohl Ressource für Bildungsaufstieg als auch Träger einer moralisch aufgeladenen Bildungsmission.

6.2.2 Migration und transgenerationale Weitergabe

Die Interviews zeigen deutlich, dass Migrationserfahrungen, insbesondere jene, in Verbindung mit Krieg und Flucht, weitreichende Spuren in den Bildungsbiografien der zweiten Balkan-Generation hinterlassen. Die Weitergabe dieser Erfahrungen erfolgt dabei nicht immer explizit, sondern häufig über das, was eine Befragte als „sprechendes Schweigen“ bezeichnet:

„Du wusstest halt immer als Kind auch, wusstest du schon, dass da irgendetwas los ist, dass unten irgendetwas passiert. Aber du hattest halt keine Ahnung, was das genau war“ (I8-m, Z. 378/379).

Diese implizite Form der Weitergabe traumatischer Erfahrungen entspricht dem Konzept der transgenerationalen Weitergabe, wie es unter anderem von van Ee, Kleber und Jongmans (2016) und Sänger & Udolf (2013) beschrieben wurde. Sie findet nicht nur über Worte, sondern auch über Emotionen, Verhaltensmuster und symbolische Handlungen statt. Die Interviewten berichten beispielsweise von emotionaler Uberkontrolle oder der ständigen Betonung von Sicherheit und Zukunftsvorsorge. Vor diesem Hintergrund wird Bildung zu einer symbolischen Ressource, die nicht nur dem eigenen sozialen Aufstieg dient, sondern auch als Reparaturversuch einer biografischen Lücke verstanden wird. Mehrere Befragte formulieren ihre Studienentscheidung explizit als eine Form der Wiedergutmachung gegenüber den Erfahrungen ihrer Eltern: *„[...] du das mitnehmen kannst, was wir nicht mitnehmen konnten“ (I5-w, Z.184/185).* Bildung erhält damit eine doppelte Bedeutung. Sie wird sowohl

zur Zukunftsinvestition als auch zum Bindeglied zur Vergangenheit. Die Interviewten nehmen Bildung als Möglichkeit wahr, die familiäre Geschichte von Verlust und Entwurzelung umzuschreiben. Auch Swartz (2009) betont, dass in diasporischen Konstellationen kulturelle Identität nicht statisch, sondern durch performative Praktiken und biografische Entscheidungen, wie etwa Bildungswege, konstruiert wird. Nicht zuletzt verweist das auf die emotionale Aufladung von Bildung in diasporischen Kontexten: Sie wird zur Projektionsfläche kollektiver Hoffnungen und Ängste. Aussagen wie die nachfolgende stehen exemplarisch für den Versuch, Vergangenheit und Zukunft symbolisch miteinander zu versöhnen:

Wenn ich mein Zeugnis in der Hand halte [...], wenn ich Mama und Papa dann lächeln sehe [...], denkt man sich so, man hat eigentlich schon alles richtig im Leben gemacht.
(15-w, Z. 397-402)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Migration und die damit einhergehenden Erfahrungen nicht nur strukturell wirken, sondern auch psychodynamisch und symbolisch auf Bildungsaspirationen. Sie sind in das Selbstbild der zweiten Generation eingeschrieben und formen eine Haltung, die Bildung als Chance auf Kontrolle, Würde und Zugehörigkeit begreift – nicht nur für sich selbst, sondern im Namen der ganzen Familie.

6.3 Kritische Reflexion

Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern Einblicke in die komplexen Zusammenhänge zwischen familiären Erfahrungen, transgenerationalen Prägungen und der Entwicklung akademischer Selbstwirksamkeit bei jungen Erwachsenen der zweiten Balkan-Generation. Eine Stärke der Forschung liegt in der Genauigkeit der qualitativen Daten, die verdeutlichen, wie biografische Brüche, familiäre Auftragsnarrative und subjektive Bildungsziele miteinander verknüpft sind. Besonders deutlich wurde, dass die Motive der zweiten Balkan-Generation über klassische Motivationstheorien hinausgehen. Während Modelle wie die Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield, 2002) oder das Selbstwirksamkeitskonzept nach Bandura (1997) stark auf individuelle Kognitionen und Nutzenabwägungen fokussieren, zeigen sich in den Erzählungen zusätzliche, tief verwurzelte Beweggründe: transgenerationale Korrektur, symbolischer Aufstieg, moralische Verpflichtung oder Emanzipation. Diese Aspekte erweitern bestehende Theorien, indem sie die Bedeutung familiärer, kollektiver und kultureller Einflussfaktoren betonen.

Gleichzeitig werden Spannungsfelder sichtbar, die die Interpretation komplexer machen. Besonders die Frage nach Selbst- und Fremdbestimmung bleibt ambivalent: Zwar berichten viele Befragte, ihre Bildungsentscheidungen selbst getroffen zu haben, dennoch sind diese häufig

eng mit internalisierten familiären Erwartungen verwoben. Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) verdeutlicht, dass echte intrinsische Motivation nur dann vorliegt, wenn Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit gleichermaßen erfüllt sind. In einigen Fällen scheinen jedoch extrinsische Motive – etwa das „etwas zurückgeben“ (I3-m, Z.292) – dominant zu sein. Im Sinne der Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles et al., 1983) wird zwar ein hoher subjektiver Wert der Bildung erzeugt, langfristig kann allerdings das Risiko bestehen, Motivation stärker an äußere Verpflichtungen als an selbstgesetzte Ziele zu knüpfen. Ein weiteres Spannungsfeld betrifft Geschlechterrollen: Während vor allem weibliche Befragte tradierte Rollenerwartungen als hinderlich erlebten und Bildung explizit als Mittel zur Emanzipation nutzten, schilderten männliche Teilnehmer überwiegend ein Nicht-Vorhandensein konservativer Strukturen. Unklar bleibt, ob diese Unterschiede auf tatsächliche Abweichungen in der Erziehung zurückzuführen sind oder auf unterschiedliche Wahrnehmungen und Deutungsmuster. Darüber hinaus weist die Studie auf eine bemerkenswerte Resilienz der Befragten hin, die sich nicht nur als kurzfristige Bewältigungsstrategie, sondern als grundlegende Lebenshaltung darstellt. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob diese Belastbarkeit als individuelles Kapital im Sinne einer Stärke gedeutet werden sollte oder als notwendige Anpassungsleistung an strukturelle Ungleichheiten, gesellschaftliche Barrieren und transgenerationale Belastungen.

Schließlich gilt es kritisch zu reflektieren, dass der Einfluss familiärer Strukturen auf akademische Selbstwirksamkeit nicht isoliert betrachtet werden kann. Neben den in dieser Arbeit untersuchten Faktoren können auch schulische Erfahrungsräume, Peergruppen, sozioökonomische Rahmenbedingungen sowie individuelle Persönlichkeitsmerkmale maßgeblich wirken. Diese Aspekte konnten im Rahmen der Untersuchung nicht vertiefend analysiert werden, markieren jedoch zentrale Ansatzpunkte für zukünftige Forschung.

6.4 Limitationen

Dieser Abschnitt soll auf die Begrenzungen eingehen, die bei der Einordnung der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. Eine zentrale Limitation stellt die geringe Stichprobengröße dar: Die Anzahl der Interviews erlaubt zwar tiefgehende Einblicke, schränkt jedoch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Die Aussagen der Befragten sind nicht repräsentativ für die gesamte zweite Balkan-Generation im deutschsprachigen Raum, sondern bilden acht subjektive Perspektiven einzelner Bildungsbiografien ab. Zu erwähnen ist zudem, dass es viele Gegenbeispiele mit denselben Startbedingungen gibt, die den akademischen Weg nicht beschritten haben. Hinzu kommt, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig erfolgte, wodurch es zu einer gewissen Selbstselektion kommen kann. Möglicherweise fühlten sich vor allem jene

angesprochen, die ihre Bildungswege bereits reflektiert haben. Diese Offenheit könnte bestimmte Perspektiven, beispielsweise von Personen, die ihr Studium abgebrochen haben oder Bildung als belastend empfinden, systematisch ausschließen. Auch auf Ebene der Datenauswertung bestehen Einschränkungen: Die Interpretation qualitativer Interviews ist zwangsläufig von subjektiven Deutungsmustern geprägt, auch wenn sie theoriegeleitet und transparent erfolgt. Die Auswahl und Gewichtung von Codes, die Einordnung von Zitaten und die Bildung von Kategorien beruhen auf interpretativen Entscheidungen, die nicht zwingend frei von persönlicher Vorstrukturierung sind. Trotz dieser Einschränkungen bieten die Ergebnisse wichtige Hinweise auf wiederkehrende Muster und strukturelle Zusammenhänge, die für zukünftige Forschung anschlussfähig sind.

6.5 Beitrag der Arbeit

Diese Arbeit leistet einen methodischen Beitrag, indem sie eine qualitativ-biografische Analyse einer bislang wenig untersuchten Zielgruppe, junge Erwachsene der zweiten Balkan-Generation im deutschsprachigen Raum, vornimmt. Durch die Verbindung von narrativen Interviews mit theoretischer Reflexion werden subjektive Bildungswege in ihrem familiären und historischen Kontext sichtbar gemacht. Gesellschaftlich bietet die Arbeit eine Sensibilisierung für die emotionalen und kulturellen Tiefendimensionen von Bildung im Migrationskontext. Sie lenkt den Blick auf eine Nischengruppe, deren Bildungsentscheidungen stark von transgenerationalen Erfahrungen, familiären Erwartungen und biografischen Brüchen geprägt sind. Dabei macht sie deutlich, wie familiär vererbte Aspirationen, unausgesprochene Aufträge und individuelle Resilienz zusammenwirken und schafft so Bewusstsein für die komplexe Realität migrantischer Bildungsbiografien.

7. Fazit und Ausblick

Das abschließende Kapitel fasst die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammen, verortet ihren Beitrag im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext und gibt einen Ausblick auf weiterführende Forschungs- und Praxisperspektiven. Ziel war es, die Motive akademischer Selbstwirksamkeit junger Erwachsener der zweiten Generation aus dem Balkan im deutschsprachigen Raum zu untersuchen und deren mögliche Verknüpfung mit transgenerationalen Kriegs- und Migrationserfahrungen herauszuarbeiten.

7.1 Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Motive der akademischen Selbstwirksamkeit nicht als rein individuelle Leistung zu verstehen ist, sondern sich aus einem komplexen Zusammenspiel von persönlichen Antrieben, familiären Einflussfaktoren und transgenerationaler Erfahrungen ergibt. Die Forschung hat ergeben, dass transgenerationale Erfahrungen den Bildungsweg der zweiten Generation erheblich beeinflussen. Bildung erscheint in diesem Kontext als biografisch aufgeladener Weg, der emotionale, soziale und generationale Dimensionen miteinander verknüpft.

Die Empirik zeigte, dass der Entschluss zu studieren auf verschiedenen Motiven beruht. Bildung wird dabei oft als implizite Reaktion auf elterliche Entbehrungen verstanden. Es ist der Versuch, Bildungsabbrüche der Elterngeneration zu korrigieren oder ein gemeinsames Ziel weiterzuführen. Die zentralen Motive lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das Streben nach beruflicher und wirtschaftlicher Sicherheit, das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Emanzipation, die Orientierung an Vorbildern sowie das Erfüllen einer Pionierrolle als symbolischer Aufstieg und transgenerationale Korrektur elterlicher Erfahrungen. Hierbei zeigt sich Resilienz als übergeordnete Bewältigungsstrategie, die als erlernte Handlungskompetenz und innere Haltung, trotz widriger Umstände etwas erreichen zu wollen, zu verstehen ist. Zum Zeitpunkt der Entscheidung für einen akademischen Bildungsweg zeigt sich, dass dieser bereits in der frühen Jugend konkretisiert wird, welcher allerdings als „schon immer dagewesen“ beschrieben wird. Familiäre Bildungsaspirationen und Vorbilder, wie zum Beispiel ältere Geschwister, führen zu einem impliziten Entschluss, der im weiteren Verlauf kaum infrage gestellt wird.

Ein Blick auf die familiären Bindungen der Zielgruppe zeigt eine besondere Beziehung zu der mütterlichen Bezugsperson, welche emotional stabilisierend und unterstützend wirkt. Väter übernehmen eher strukturierende Rollen. Der Erziehungsstil erweist sich meist als autoritativ-förderlich, geprägt von Vertrauen, klaren Regeln und geschlechtergerechter Partizipation.

Transgenerationale Kriegs- und Migrationserzählungen zeigen sich nur vereinzelt auf Nachfrage der Kinder. Dem hingegen werden emotionalen Spannung im Elternhaus wahrgenommen, sei es durch Schweigen oder selektiver Thematisierung. Bildung wird in diesem Zusammenhang als symbolischer Ausgleich gedeutet, als Fortsetzung unterbrochener Biografien, Ausdruck von Dankbarkeit und individueller Aufstiegschance. Weibliche Befragte betonen besonders den emanzipatorischen Charakter, wobei der akademische Weg als Strategie der Selbstbehauptung und Unabhängigkeit erscheint. Transgenerationale Migrationserfahrungen in Verbindung mit Krieg und Flucht, wirken sich tiefgreifend auf Bildungsaspirationen und das Selbstbild der zweiten Generation aus. Die Erlebnisse der Eltern – häufig mit Verlust, Unsicherheit und Neuanfang verbunden – werden von ihren Kindern oft in Form eines unausgesprochenen Auftrags internalisiert. Bildung erscheint in diesem Kontext als moralische Verpflichtung, als Mittel der „Wiedergutmachung“ für erlittene familiäre Opfer und als Weg, Stolz und Zugehörigkeit innerhalb der Familie sowie in der Mehrheitsgesellschaft zu erlangen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen für die oftmals übersehenen emotionalen und familiären Voraussetzungen sensibilisieren. Es geht hervor, dass trotz ungleicher Startbedingungen, unsichtbarer Belastungen und transgenerationaler Brüche individuelle Bildungswege möglich sind. Bildungsentscheidungen entstehen im Spannungsfeld biografischer Selbstverortung, innerfamiliärer Werte und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Bildung darf kein impliziter Auftrag der Elterngeneration bleiben, sondern muss allen offenstehen – wie es die EU-Grundrechtecharta formuliert: als Recht, das unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder Geschichte jedem zusteht (Europäische Union Agentur für Grundrechte, 2024). Ob und wie dieses Recht wahrgenommen wird, muss dem Individuum selbst überlassen bleiben, worin der Kern der eigentlichen Selbstwirksamkeit liegt.

7.2 Ausblick

Die vorliegende Arbeit legt wichtige Grundlagen und öffnet zugleich neue Forschungsfelder. Langzeitstudien könnten aufzeigen, wie sich biografische Bildungsentscheidungen über mehrere Lebensphasen hinweg entwickeln und welche Faktoren langfristig für akademischen Erfolg oder Abbruch entscheidend sind. Zudem wäre ein Vergleich mit anderen Herkunftsregionen oder Migrationsgenerationen aufschlussreich, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede transgenerationaler Muster sichtbar zu machen. Besonders ergiebig erscheint auch eine sogenannte Gegenforschung: Warum schlagen manche Kinder mit ähnlichem biografischem Hintergrund keinen akademischen Weg ein? Stehen familiäre, soziale oder emotionale Blockaden im Raum? Solche Erkenntnisse könnten helfen, Bildungsbarrieren gezielter abzubauen.

Für die Bildungspraxis ergeben sich zentrale Impulse: Biografieorientierte Bildungsberatung sollte insbesondere für Schüler*innen mit Migrationsgeschichte – vor allem in Hinblick auf aktuellen außenpolitischen Entwicklungen, wie der Migrationsbewegung aus der Ukraine (Eurofound, 2024; Massumi, 2025) – gestärkt werden. Auch die kultursensible Einbindung von Eltern als emotionale und strukturelle Ressource stellt ein zentrales Handlungsfeld dar. Darüber hinaus braucht es Anerkennung und Förderung nicht-normativer Bildungswege, die sich nicht an linearen Modellen orientieren, sondern individuellen Lebensrealitäten Rechnung tragen.

Quellenverzeichnis

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barwinski, R. (2013). *Trauma und Identität in der zweiten Generation: Narrative Konstruktionen bei Kindern von Holocaustüberlebenden*. Springer VS.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Family transitions*. Lawrence Erlbaum.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (2015). *Unsichtbare Bindungen: Die Dynamik familiärer Loyalität*. Klett-Cotta.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2014). *Migrationsbericht 2013*. Abgerufen am [08.08.2025], auf <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.html>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). Guilford Press.
- Danieli, Y. (1998). *International handbook of multigenerational legacies of trauma*. Springer.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deutsches Studentenwerk. (2025). *Studium mit Migrationshintergrund*. Servicestelle Interkulturelle Kompetenz. <https://www.studentenwerke.de/de/content/studieren-mit-migrationshintergrund>
- Ditton, H. (2007). Bildungsaspiration und Bildungserfolg. In H. Ditton (Hrsg.), *Bildung und soziale Ungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drexler, G. (2019). *Epigenetik: Wie Erfahrungen vererbt werden und unser Verhalten beeinflussen*. Springer.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Edelstein, B., & Grellmann, R. (2023). *Bildungsungleichheit in Deutschland: Ursachen, Entwicklungen, Perspektiven*. Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton.
- Eurofound. (2024, March 28). *Social impact of migration: Addressing the challenges of receiving and integrating Ukrainian refugees* (Promoting social cohesion and convergence). Research report. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Europäische Union Agentur für Grundrechte. (2024). *Charta der Grundrechte der Europäischen Union*. Abgerufen am [08.08.2025], auf <https://fra.europa.eu/de/eu-charter>

- Ferguson, A. A. (2003). *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity*. University of Michigan Press.
- Fischer, G., & Riedesser, P. (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4. Aufl.). Schattauer.
- Fritzsche, I. (2012). *Transgenerationale Weitergabe von Traumata: Theoretische Konzepte und klinische Erfahrungen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuchs, L. (2005). *Selbstwirksamkeit und Schulangst: Zusammenhänge und Interventionsmöglichkeiten*. Klinkhardt.
- Götz, T. (2017). *Emotionen im Unterricht: Einblicke in die Emotionspsychologie und ihre Bedeutung für die Lehr-Lern-Forschung*. Springer VS.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1991). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 143–154.
- Hans-Böckler-Stiftung. (2010). *Studierende mit Migrationshintergrund: Soziale Herkunft und Bildungswege*. [https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_203.pdf]
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helms, E. (2013). *Innocence and victimhood: Gender, nation, and women's activism in postwar Bosnia-Herzegovina*. University of Wisconsin Press.
- Hochschulbildungsreport. (2020). *Hochschulbildung für das digitale Zeitalter – Herausforderungen und Perspektiven*. [<https://www.hochschulbildungsreport2020.de>]
- Hofstede Insights. (2023). *Country comparison: Cultural dimensions*. Abgerufen am [08.08.2025], <https://www.hofstede-insights.com>
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, G., & Buchholz, G. (2017). *Wie Träume wahr werden: Die Entfaltung unserer Möglichkeiten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Isserstedt, W., Kandulla, M., & Middendorff, E. (2020). *Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)/Stiftung Mercator. Abgerufen am [08.08.2025], <https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw>
- Jon, J. E. (2010). Student mobility and transnationalism: The experience of international students. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(6), 975–991.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- King, R., & Christou, A. (2010). Diaspora, migration and transnationalism: Insights from the study of second-generation “returnees”. *Southeast European and Black Sea Studies*, 10(1), 45–57.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit in der Schule: Grundlagen, Befunde und Förderansätze*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kohli, R. (2011). Working to ensure safety, belonging and success for unaccompanied asylum-seeking children. *Child Abuse Review*, 20(5), 311–323.
- Kolan, B. (2013). Bildung und soziale Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft. In B. Sauer & B. Kolan (Hrsg.), *Bildung – Migration – Geschlecht*. Springer VS.
- Konrad, N. (2015). Psychodynamische Aspekte transgenerationaler Traumatisierung. In B. Behrens (Hrsg.), *Transgenerationale Weitergabe von Trauma und Schuld*. Psychosozial-Verlag.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivation: Aspekte der Selbstregulation im Bildungskontext. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Beltz.

- Kühl, A. (2022). *Generation Daueronline: Digitale Medien und soziale Ungleichheit*. Beltz Juventa.
- Langlotz, A. (2015). *Familiäre Narrationen und Bildungserfolg bei Migrantenjugendlichen*. Beltz Juventa.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Luthar, S. S., & Eisenberg, N. (2015). Resilient adaptation among at-risk children: Harnessing science toward maximizing salutary environments. *Child Development*, 86(2), 406–426.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. Wiley.
- Massumi, M. (2025, January 24). Herausforderungen von Schulen mit Blick auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. *bpb.de*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am [08.08.2025], auf <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/regionalprofile/deutschland/558637/herausforderungen-von-schulen-mit-blick-auf-neu-zugewanderte-kinder-und-jugendliche/stiftung-mercator.de>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand.
- Mielke, R. (1984). *Lernen durch Beobachtung: Einführung in die Theorie der sozialen Lerntätigkeit*. Beltz.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung*. Deutsches Studentenwerk. Abgerufen am [08.08.2025], auf <https://www.sozialerhebung.de/21-sozialerhebung>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg.
- Montag, C., Lachmann, B., Herrlich, M., & Zweig, K. (2019). *Digitale Psychologie: Leben in smarten Welten*. Springer.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pervin, L. A. (2000). *Personality: Theory and research*. Wiley.
- Pinar, W. F. (2006). *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization*.
- Rauwald, H. (2013). Transgenerationale Weitergabe von Traumata: Wege der Übertragung und der Bewältigung. In B. Behrens (Hrsg.), *Transgenerationale Weitergabe von Trauma und Schuld*. Psychosozial-Verlag.
- Röll, F. (2023a). *Soziale Medien und die psychische Gesundheit Jugendlicher*. Beltz Juventa.
- Röll, F. (2023b). *Vergleichskultur auf Instagram und TikTok: Selbstwert im digitalen Zeitalter*. Beltz Juventa.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

- Sandner, M. (2021). Bildungserfolg zwischen Anspruch und Realität: Eine Analyse sozialer Selektionsprozesse. In A. Klein & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Sozialbericht 2021*. Beltz Juventa.
- Sänger, G., & Udolf, M. (2013). *Transgenerationale Traumatisierung: Zur Weitergabe von Traumaerfahrungen in Familien*. Klett-Cotta.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Beltz.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In S. J. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults*. Springer.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Stadler, C. (2020). *Postmigrantische Bildungsrealitäten: Intersektionale Perspektiven auf Migration und Bildung*. transcript Verlag.
- Statistik Austria. (2024). Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Abgerufen am [08.08.2025], von <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuengerung/migrationshintergrund>
- Swartz, D. (2009). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. University of Chicago Press.
- Todorova, M. (1997). *Imagining the Balkans*. Oxford University Press
- Unfried, B. (2013b). Familienerinnerungen und transgenerationale Kommunikation. In B. Behrens (Hrsg.), *Transgenerationale Weitergabe von Trauma und Schuld*. Psychosozial-Verlag.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255–266.
- Urton, K. (2017). *Motivation im Klassenzimmer: Selbstwirksamkeit und schulisches Handeln*. Waxmann.
- van Ee, E., Kleber, R. J., & Mooren, T. T. M. (2012). War trauma lingers on: Associations between maternal posttraumatic stress disorder, parent–child interaction, and child development. *Infant Mental Health Journal*, 33(5), 459–468.
- van Ee, E., Kleber, R. J., & Jongmans, M. J. (2016). Parental PTSD, parent–child interaction, and child development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(3), 252–270.
- Walper, S., & Retzlaff, R. (2008). Familiäre Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In U. Lösel, D. Bender & T. Bliesener (Hrsg.), *Risikofaktoren und Prävention kriminellen Verhaltens*. Springer.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Wustmann, C. (2005). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern im Vorschulalter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yildiz, E. (2020). *Erinnern stören: Der Migrationshintergrund im deutschen Erinnerungsdiskurs*. transcript Verlag.
- Zaussinger, S., Unger, M., Kulhanek, A., Dibiasi, A., Grabher, A., Thaler, B. et al. (2024). *Studierenden-Sozialerhebung 2023: Bericht zur sozialen Lage der Studierenden in Österreich*. Institut für Höhere Studien (IHS) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Abgerufen am [08.08.2025], <https://www.sozialerhebung.at>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.