

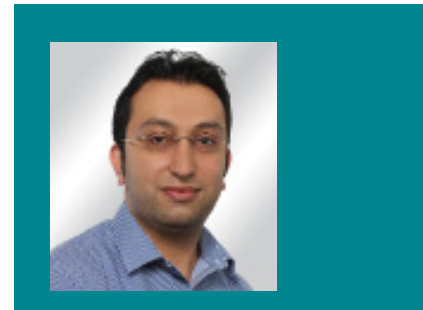
# Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft?

Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung:  
Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist

## Der Autor

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse Wien.

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA  
Universität Graz  
Institut für Katechetik und Religionspädagogik  
Heinrichstraße 78B  
A-8010 Graz  
e-mail: [senol.yagdi@uni-graz.at](mailto:senol.yagdi@uni-graz.at)



# Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft?

Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung:  
Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist

## Abstract

Der vorliegende Beitrag versteht sich als kritische Auseinandersetzung mit dem Buch von Susanne Wiesinger Kulturkampf im Klassenzimmer. Es wird der Versuch unternommen, unter Berücksichtigung der von mir verfassten bildungswissenschaftlichen Dissertation zum Thema Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund, ausgewählte Erfahrungen, Argumente und Schlussfolgerungen von Susanne Wiesinger mit einer wissenschaftlich kritischen Sicht zu konfrontieren. Der Fokus dieses Beitrages richtet sich auf die zentralen Themen Bildung und Migration sowie die damit verbundenen Diskussionen zur Frage der Integration türkischer MigrantInnen der zweiten Generation in Österreich. In diesem Zusammenhang spielt insbesondere der Islam eine wichtige Rolle, weil sein Einfluss auf MigrantInnen in der österreichischen Öffentlichkeit sehr ambivalent wahrgenommen und diskutiert wird. Auf Grundlage der zentralen Ergebnisse meiner Dissertation möchte ich einige Aspekte aus dem Buch herausgreifen und kritisch betrachten. Dabei wird weder der Anspruch erhoben, das Buch in seiner Gesamtheit zu untersuchen, noch geht es um eine apologetische Haltung gegenüber Wiesingers Auffassungen. Im Mittelpunkt steht eine kritische Auseinandersetzung aus Sicht der Migrations- und Bildungsforschung, die komplexe Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund türkischer Herkunft der zweiten Generation ressourcenorientiert in den Blick nimmt. Es geht darum, für die Verbesserung der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsstatus pädagogisch relevante Impulse bzw. Denkanstöße anzuregen, statt die vorhandenen Defizite ins Zentrum zu rücken.

*Schlagnvorte: Kulturkampf – Bildungskampf – Bildungsaufstieg – Migration – MigrantInnen der ersten Generation türkischer Herkunft – Kinder und Jugendliche der zweiten Generation türkischer Herkunft – Islam – Defizitorientierung – Ressourcenorientierung – Bildungspolitik – pädagogische Impulse/Denkanstöße*

# Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft?

Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung:  
Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist

***Cultural clash vs. Educational clash in a migration society.***

***The new aspect of educational disadvantage: How a working class daughter from the countryside turned into a migrant's son***

The present article is meant to be a critical discussion of the book *Cultural clash in the classroom* by Susanne Wiesinger. Based on my thesis in educational sciences *Educational upward with migrant background*, the attempt was undertaken to analyse selected experiences, arguments and conclusions from Wiesinger's book in a scientifically critical way. This piece of writing focuses on essential topics i.e. education and migration as well as the relating discussions concerning the integration of second generation Turkish migrants into Austrian society. In this context, Islam plays an important role as its influence on migrants is perceived and discussed in an ambivalent way by the Austrian public. Based on the central findings of my thesis, I selected some paragraphs of the book that are legitimate subjects for debate and investigated upon them critically. It is not claimed that the book as a whole was analysed or that an apologetic attitude towards Wiesinger's notion was taken. The centre of attention is a critical discussion from the view point of migration and educational research that considers the complex educational progress of second generation Turkish children and adolescents with migration background and that formulates pedagogically relevant impulses or to be precise thoughts on how to improve the educational situation of children and adolescents with migration status instead of focusing existing shortcomings.

***Keywords: cultural clash – educational clash – educational climb – migration – first generation Turkish migrants – second generation Turkish children and adolescents – Islam – deficit-oriented approach – resource-oriented approach – educational policy – pedagogical impulses/ thoughts***

## Einleitung und Problemaufriss

Die Idee zu diesem Beitrag entstand aus verschiedenen Gründen.<sup>1</sup> In der Auseinandersetzung mit dem Buch von Susanne Wiesinger *Kulturkampf im Klassenzimmer*<sup>2</sup> möchte ich deshalb nicht lediglich die Perspektive eines ‚armchair-scientists‘ einnehmen, sondern ich beziehe mich auch auf meine autobiographischen Erfahrungen und meine Tätigkeit als islamischer Religionslehrer an öffentlichen Schulen in Österreich. Nachdem ich das Buch von Susanne Wiesinger *kritisch* gelesen habe und vor kurzem meine Dissertation<sup>3</sup> abschließen konnte, dachte ich daran, die Ergebnisse meiner Dissertation den Aussagen des Buches gegenüberzustellen. Dabei wurde ich von Prof. Wolfgang Weirer, der das Projekt *Integration durch interreligiöse Bildung* an der Karl-Franzens-Universität Graz leitet, in meinem Vorhaben bestärkt, eine wissenschaftliche Kritik des Buches von Susanne Wiesinger zu verfassen.

Mein Eindruck ist, dass die soziokulturellen Hintergründe der Migrationsperspektive im bildungspolitischen Kontext zu wenig berücksichtigt werden. Damit meine ich, dass im österreichischen Schulkontext fast ausschließlich die Defizite (mangelnde Deutschkenntnisse und damit verbundene schwache Schulleistungen etc.) der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt stehen. Für mich stellt sich die Frage, welche Ressourcen durch die Migration für den Bildungsaufstieg der Kinder und Jugendlichen aus einem bildungsfernen Milieu entstehen können und wie sie gefördert werden können. Diesem Aspekt wird in der österreichischen Bildungsdebatte wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es existieren dazu auch nur vereinzelt wissenschaftliche Studien, weshalb ich einen ressourcenorientierten Diskurs stets vermisst habe.

Der Ausdruck *bildungsfern*<sup>4</sup> bezieht sich insbesondere auf MigrantInnen der ersten Generation türkischer Herkunft als Teil der Migrationsgeschichte. Aufgrund der Tatsache, dass viele Migranteneltern insbesondere aus ländlichen Gebieten

---

1 Ein Ansatzpunkt war die Beschäftigung mit einem Beitrag von Rainer Geißler, der einen Wandel in der Bildungsbenachteiligung konstatiert. In der aktuellen Forschung wurde die konfessionelle Bildungsbenachteiligung lange Zeit nicht mehr berücksichtigt. Unter den Bedingungen der Migration spielt dieser Aspekt erneut eine wichtige Rolle, weshalb dieser Umstand im gewählten Untertitel des Beitrages zum Ausdruck gebracht wird. Heute wird im wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr die Bildungsbenachteiligung katholischer Kinder untersucht, sondern über die muslimischen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geforscht, wobei Jungen und Mädchen gleichermaßen betroffen sind. Vgl. GEISLER, Rainer: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: BERGER, Peter /KAHLERT, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Wiesbaden: Springer 2014, 71–103.

2 WIESINGER, Susanne: *Kulturkampf im Klassenzimmer*, Wien: Edition QVV 2018.

3 YAĞDI, Şenol: *Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund. Aufstiegsrelevante Ressourcen und Strategien der zweiten Generation türkischer MigrantInnen in Österreich*, Klagenfurt 2018 (= Dissertation Alpen-Adria-Universität Klagenfurt).

4 Die Bezeichnung *bildungsfern* bedeutet im Kontext dieses Beitrags, dass die Eltern lediglich einen Pflichtschulabschluss aufweisen, der sie nicht zu einem Universitätsstudium berechtigt.

der Türkei mit geringer Bildung in Österreich ansässig geworden sind, können sie als bildungsfern bezeichnet werden, nicht zuletzt, weil sie bereits im Herkunftsland zu der ökonomisch schwächeren sozialen Schicht gehörten. In den ländlichen, agrarwirtschaftlich geprägten Gebieten Zentralanatoliens und anderen östlichen bzw. kurdischen Regionen der Türkei hatten/haben sie kaum Kontakt zur städtischen Kultur.<sup>5</sup> Nach Karaka o lu gehören „die Einwanderer türkischer Herkunft überwiegend zum urbanen Subproletariat. Damit sind sie auf dem Arbeits-, Wohn- und Bildungsmarkt nicht nur gegenüber der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch gegenüber anderen Migrantengruppen benachteiligt“.<sup>6</sup> In den meisten Fällen haben sowohl die Väter als auch die Mütter nur einen Pflichtschulabschluss absolviert. Aufgrund der patriarchalischen Strukturen ist besonders den Frauen eine höhere Bildung verwehrt geblieben. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass viele Frauen der ersten Generation nicht lesen und schreiben können. Vielen türkischen Eltern mangelt es an deutschen Sprachkenntnissen, weil sie wenig Kontakt zur einheimischen Bevölkerung haben, was den Spracherwerb begünstigen könnte. Die Väter haben im Vergleich zu den Müttern bessere Deutschkenntnisse, weil sie sich zumindest im Berufsleben situationsbedingt ausdrücken können müssen. Andererseits gestaltet sich das Erlernen der deutschen Sprache für die Eltern auch deshalb schwierig, weil sie bereits in der Türkei aus soziokulturellen und ökonomischen Gründen fast keine Schulbildung erfahren haben und es ihnen daher an Lernerfahrungen und den nötigen Lernstrategien fehlt. Als Resultat der mangelnden Bildungserfahrung im Herkunftsland fällt es ihnen auch in Österreich schwer, sich am Aufbau des Bildungssystems zu orientieren. Durch diese spezifischen Bedingungen unterscheiden sich die MigrantInnen aus einem strukturschwachen Milieu von bildungsfernen Einheimischen. Wir können daher von einer doppelten Benachteiligung dieser MigrantInnen sprechen. Die genannten Umstände müssen berücksichtigt werden, wenn wir die Situation von Kindern und Jugendlichen muslimischen Glaubens türkischer Herkunft besser verstehen und verändern wollen.

An dieser Stelle möchte ich auch einige die Ghettobildung begünstigende Faktoren, die ich aus eigener Erfahrung kenne, im Zusammenhang mit der Darstellung Wiesingers reflektieren. Es ist keineswegs Zufall, dass beispielsweise im 10. Bezirk viele türkische Familien ansässig sind. Wie bereits diskutiert, verfügen viele MigrantInnen der ersten Generation über geringes kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital, weshalb sie auf günstigen Wohnraum und Beziehungen zu

---

5 Damit soll darauf hingewiesen werden, dass es auch türkische MigrantInnen gibt, die in ihrem Herkunftsland den Zugang zu einer guten Schulbildung hatten und sich im Einwanderungsland in die höheren Schichten gut integrieren konnten.

6 KARAKAŞOĞLU, Yasemin: Türkische Arbeitswanderer seit Mitte der 1950er Jahre, in: BADE, Klaus Jürgen u.a. (Hg.): Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Paderborn: Schöningh Verlag 2007, 1054–1061, 1060.

Personen gleicher oder ähnlicher Herkunft angewiesen sind. Aber aus eigener Erfahrung wage ich zu behaupten, dass auch der 10. Bezirk weit weniger homogen in seiner sozialen Zusammensetzung ist als er nach außen hin erscheint.

Wenn wir an die Situation der bildungsfernen türkischen MigrantInnen der ersten Generation denken, ist ein weiterer Aspekt zu berücksichtigen, nämlich die Religion. Demgemäß müssen wir uns die kritische Frage stellen, welche Art von Islam die MigrantInnen der ersten Generation nach Österreich mitgebracht haben und ausüben.<sup>7</sup> Die TürkInnen der ersten Generation, die in den ländlichen Gebieten aufgewachsen sind, befinden sich mit ihrer Religiosität in einem Dilemma zwischen einer radikalen Kritik durch den streng laizistischen Kemalismus auf der einen Seite und dem Islamismus, der ihnen vorwirft, die Religion mit Kultur zu vermischen, auf der anderen. Viele der MigrantInnen bringen ihre kulturell geprägte Religiosität nach Österreich mit, die an ihre Sozialisation gekoppelt ist und die sie im Einwanderungsland bewahren möchten, weil der Islam für sie in der Fremde eine identitätsstiftende Funktion übernimmt. Ihre bildungsferne Sozialisation hat einen Einfluss auf die Art ihrer Religiosität: Diese enthält ländliche Kulturelemente, deren sie sich als TrägerInnen allerdings nicht immer bewusst sind. Es ist wichtig zu erwähnen, dass diese Form der Religiosität nicht mit dem politischen oder radikalen Islam verwechselt werden darf (wie das m. E. bei Susanne Wiesinger teilweise geschieht), nicht zuletzt aufgrund des Umstandes, dass religiöser Extremismus bzw. Fundamentalismus im Zuge der Migration in Österreich über Jahrzehnte keine Rolle gespielt haben. Dabei ist es wichtig, die internationale Ausbreitung des politischen Islam nicht mit den MigrantInnen der zweiten und dritten Generation in Verbindung zu bringen – ohne jedoch die auftretenden Einzelfälle negieren zu wollen. Es handelt sich also, wie oben diskutiert, um einen Islam, der mit der türkischen Kultur verwoben ist, der aber kein starres Konzept darstellt, sondern sich von Generation zu Generation verändert. Darüber hinaus wandelt sich die Religiosität aufgrund von Migrationserfahrungen, weil sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bzw. das soziale und kulturelle Umfeld auf die religiöse Identität der hier Geborenen auswirkt. Somit kann der Islam bzw. dessen Verständnis im Einwanderungsland eine kontextabhängige Ausprägung annehmen, wie sie für den Islam auch in der Geschichte, im Zuge seiner Ausbreitung von Region zu Region, eine unterschiedliche Rolle gespielt hat. Der Islam unterliegt wie jede Religion einem Wandel, der von den gesellschaftlichen Strukturen mitbestimmt wird.

---

7 In ihrem Buch bemerkt Wiesinger selbst, dass mehr Informationen über den Islam nötig wären: „Wir wollen Hintergrundinformation über die Herkunftsländer und über die verschiedenen Glaubensrichtungen im Islam.“ Dabei wird immerhin eingeräumt, dass es unterschiedliche Ausprägung des Islams gibt und vor allem, dass ein Informationsdefizit seitens der Lehrkräfte vorhanden ist, dem entgegengearbeitet werden muss. Vgl. WIESINGER 2018 [Anm. 2], 151.

Unter Berücksichtigung dieser kritischen Hintergrundinformationen, die sich sowohl aus meinen autobiographischen Erfahrungen als Sohn eines Gastarbeiters in Österreich aus einem bildungsfernen kurdischen Milieu als auch aus meiner wissenschaftlichen Expertise auf dem Gebiet der religionspädagogischen Forschung ergeben, möchte ich das viel diskutierte Buch von Susanne Wiesinger einer kritischen Betrachtung unterziehen. Eine sachliche Debatte jenseits ideologischer Befangenheit gegenüber der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsstatus liegt mir am Herzen. Es geht mir nicht um Apologetik, sondern um einen kritischen Diskurs, der differenziert Perspektiven für eine positive Entwicklung des Schulsystems für alle in Österreich eröffnet. Die österreichische Gesellschaft ist schon längst plural an Kulturen, Religionen und Weltanschauungen geworden. Dementsprechend kann unser Schulsystem nur verbessert werden, wenn diese Pluralität an den öffentlichen Schulen ernst genommen wird. Dabei ist es entscheidend, die für den jeweiligen Standort spezifischen Faktoren zu identifizieren und dementsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Aus den Überlegungen von Susanne Wiesinger lässt sich nicht schließen, dass muslimische Lehrkräfte sowie SchülerInnen an öffentlichen Schulen von diesen Problemen betroffen sind, weil sich aus der Perspektive einer konkreten Schulsituation keine allgemeinen Schlussfolgerungen ableiten lassen.

Unbestreitbar ist bei manchen türkisch-stämmigen MigrantInnen, die in Österreich in weniger qualifizierten Berufen als GastarbeiterInnen tätig waren und sind, ein schwieriger Prozess auf dem Weg zur Integration zu erkennen. Diese Problematik darf nicht ausschließlich den bildungsfernen MigrantInnen zugeschrieben werden, sondern auch die Integrationspolitik trägt hier eine Verantwortung. Gleichzeitig haben diese Personen in den 60er- und 70er-Jahren einen wichtigen Beitrag zum Wirtschaftsaufschwung in Österreich geleistet und sind wichtiger Bestandteil des österreichischen Wohlfahrtsstaates.

Wenn Kinder und Jugendliche der zweiten Generation auf ihrem Bildungsweg scheitern, werden die VertreterInnen der ersten Generation oft in einem kritischen Licht betrachtet. Ihnen wird zum Vorwurf gemacht, dass sie ihre Kinder in ihrer Schullaufbahn nicht aktiv unterstützen. Eine Tatsache wird m. E. genau an dieser Stelle ausgeblendet, nämlich, dass die Elterngeneration aufgrund ihrer strukturschwachen Milieuprägung als bildungsferne MigrantInnen mit dieser Aufgabe überfordert ist. Man darf den Umstand nicht übersehen, dass eine Habitus-transformation ein langer, schwieriger Prozess ist, der ohne die entsprechenden Ressourcen (Weiterbildung, Sprachkurse, Berufsausbildung etc.) nicht erfolgreich bewältigt werden kann. Da die meisten türkischstämmigen GastarbeiterInnen als zentrales Migrationsmotiv die ökonomische Statusverbesserung (ökonomisches



Kapital) angestrebt haben, war ihnen der Wert der Bildung bzw. des kulturellen Kapitals nicht bewusst. Die Relevanz von Bildung wurde ihnen im Aufnahmeland auch nicht ausreichend vermittelt. Andererseits gelingt es vielen durch die Migration, den Wert der Bildung, die ihnen im Herkunftsland als Folge von sozialen, kulturellen und vor allem wirtschaftlichen Krisen verwehrt geblieben ist, zu erkennen. Die Rahmenbedingungen (besseres Schulsystem, schulische Fördermaßnahmen, höhere Löhne etc.) in Österreich sind günstiger als im eigenen Herkunftsland. Als paradigmatisches Beispiel wäre zu nennen, dass die Bildung der Töchter in den ländlichen Gebieten in der Türkei aufgrund der frühen Heirat verhindert wird. Analoges lässt sich über die seit Beginn der großen Fluchtbewegungen 2015-2016 neu immigrierten Personen sagen: Habitustransformation braucht Zeit und Unterstützung. Wie die MigrantInnen türkischer Herkunft Zeit und öffentliche Förderung benötigen, um sich zu integrieren, wird es eben solche Prozesse erfordern, um den neu zugewanderten MigrantInnen aus anderen Ländern eine ähnliche Entwicklung zu ermöglichen.

Die früher noch wenig berücksichtigten kulturellen Unterschiede werden heute in Österreich plötzlich als Differenzkategorie<sup>8</sup> ins Zentrum gerückt. Die Hervorhebung der kulturellen Differenz zwischen Einheimischen und MigrantInnen aus bildungsfernen Schichten ist das Resultat problematischer Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft. Nach gängiger Überzeugung würden sich MigrantInnen türkischer Herkunft in eine Subkultur zurückziehen und isoliert von der Mehrheitsgesellschaft leben. Als mögliche soziale Konsequenz derartiger Sozialisationsprozesse bleibt die Erstsprache in der kindlichen Lebenswelt dominant, wodurch das Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache erschwert wird. Damit ist nicht gesagt, dass der Gebrauch der Erstsprache in den bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund an sich ein Problem darstellen muss. Im Gegenteil kann behauptet werden, dass die Anerkennung der Erstsprache eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bildet. Gleichzeitig ist jedoch zu betonen, dass eine große familiäre Verantwortung darin besteht, den Kindern den Raum und die Möglichkeiten zu geben, die Zweitsprache in der Begegnung mit einheimischen Kindern erwerben zu können. Exakt an dieser Stelle spielt die Schule eine entscheidende Rolle, weil auch durch zusätzliche kulturelle Aktivitäten der Spracherwerb gefördert wird.

Ich möchte im Folgenden einen kurzen Überblick über das Buch von Susanne Wiesinger geben. Aus Platzgründen greife ich nur diskussionswürdige Passagen aus dem Buch heraus, ohne dabei willkürlich vorzugehen.

---

8 An dieser Stelle ist auf den migrationspädagogischen Diskurs über *Othering* von Paul Mecheril zu verweisen. Vgl. MECHERIL, Paul u.a. (Hg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim / Basel: Beltz 2010.



## Kulturkampf im Klassenzimmer:

### Ein kurzer thematischer Überblick

Susanne Wiesinger versucht in ihrem Buch Erfahrungen wiederzugeben, die sie im Laufe ihrer Tätigkeit als Lehrerin an einer sogenannten Brennpunktschule (Neue Mittelschule) im 10. Wiener Gemeindebezirk gemacht hat. Daneben enthält es aber auch empirisch kaum begründete Behauptungen, Interpretationen, Generalisierungen und Schlussfolgerungen, die einer Differenzierung bedürfen, wenn sie, wie die Autorin behauptet, einen Beitrag zu einer Verbesserung der Situation leisten sollen. Bereits der Titel und das Layout des Umschlags sind problematisch, weil das Schriftbild an einen Säbel erinnert und auf diese Weise der Islam mit Gewalt verbunden wird. Der Begriff des Kulturkampfes geht auf die bekannte Publikation Samuel Huntingtons<sup>9</sup> zurück. Auf dieses Werk und die scharfe Kritik, die es erfahren hat, wird jedoch nicht Bezug genommen.

Nach einer Einleitung durch den Co-Autor beschreibt Susanne Wiesinger zunächst das ihr entgegengebrachte Unverständnis, als sie mehrmals versuchte, auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, die ihrer Auffassung nach aus der zunehmenden Anzahl muslimischer SchülerInnen in den Klassen resultier(t)en.<sup>10</sup> Da insbesondere in diesem Zusammenhang deskriptive, verständnisvolle und um Lösungen bemühte Passagen mit Abschnitten abwechseln, die als unzulässige Verallgemeinerungen hinsichtlich der ‚Natur‘ (bzw. des ‚Wesens‘) des Islam betrachtet werden müssen, ist ihre Darstellung aus wissenschaftlicher Sicht nicht von einer Kritik zu unterscheiden, auch wenn der Problemgehalt insbesondere der aus Erfahrung gespeisten Passagen nicht zu leugnen ist.

In den anschließenden Kapiteln erläutert die Autorin zunächst, wie sich der Unterricht in den von ihr betreuten Klassen verändert hat. Generell sieht sie dabei zwei Ursachen für die negativen Veränderungen als zentral an: mangelnde Sprachkenntnisse und ‚den islamischen Glauben‘<sup>11</sup> der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.<sup>12</sup> Dies hätte zu einem Absinken des Bildungsniveaus geführt, weil – unterstützt durch einen als fundamentalistisch bezeichneten Islam – Lehrinhalte von den SchülerInnen nicht nur kaum verstanden, sondern darüber hinaus aus religiösen Gründen abgelehnt würden. Alle beschriebenen Phänomene, wie Bildungsferne der Eltern, kulturell geprägte fragwürdige religiöse

---

9 HUNTINGTON, Samuel Phillips: *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster 1996.

10 Vgl. WIESINGER 2018 [Anm. 2], 14.

11 Die einfachen Anführungszeichen verweisen im Zusammenhang mit dem Islam auf die unzulässige Verallgemeinerung der Aussagen und die damit einhergehende mangelnde Differenzierung der Phänomene.

12 Vgl. EBD., 23.

Überzeugungen, Gewalt, ethnische Konflikte zwischen MigrantInnen unterschiedlicher Herkunft, problematischer Umgang mit elektronischen Medien etc., werden ausschließlich auf ‚den Islam‘ zurückgeführt. Die ökonomischen, sozialen und kulturellen Aspekte der Problematiken werden kaum berücksichtigt. Die Lehrkräfte selbst sind, das wird von Susanne Wiesinger eingestanden, mit der Situation deutlich überfordert. Erst am Schluss des Buches wird sie versuchen Lösungen vorzuschlagen, die jedoch fast ausschließlich die Perspektive einer einzelnen Lehrkraft berücksichtigen.

Nach der allgemeinen Darstellung der veränderten Situation in den Schulen behandelt das Buch verschiedene Facetten des Islam aus der Sicht der Autorin.<sup>13</sup> Dabei stehen die normativen Vorgaben ‚des Islam‘ und deren – für die Schule – problematischen Konsequenzen im Mittelpunkt. Insbesondere werden ‚die fundamentalistische Moral‘ ‚des Islam‘, der islamische Religionsunterricht (kurz: IRU) (und dessen angeblich weit verbreitete Antiquiertheit laut Wiesinger), die Kleidungsvorschriften, der Glaube und die Familie<sup>14</sup> als Gefängnis, die Sprachlosigkeit, das Phänomen der Zwangsverheiratung und der Ausbruch von Gewalt an den Schulen behandelt.

Als islamischer Religionslehrer möchte ich darauf hinweisen, dass Wiesinger im Abschnitt über den IRU auf wichtige Probleme hinweist, die ich aus einer Innerperspektive nicht leugnen würde. Allerdings, wenn man genauer hinsieht, zeigt sich, dass die Relevanz eines IRUs in Österreich nicht genug reflektiert wird. Die negativen Erfahrungen mit den islamischen ReligionslehrerInnen prägen die Perspektive der Autorin. Sie schreibt: „Der islamische Religionsunterricht, wie er bei uns in den Schulen sehr häufig praktiziert wird, baut keine Brücken zu unserer Kultur. Er fördert nicht das Zusammenleben in der Schule. Er baut eher noch Mauern auf, indem man den Kindern beibringt, was ein guter Muslim und eine gute Muslima sind. Genau diese Inhalte stehen unseren pädagogischen Vorstellungen oft im Weg.“<sup>15</sup> Es erscheint problematisch, den islamischen Religionsunterricht pauschal als integrationshemmend zu bezeichnen. Ebenso fragwürdig ist es, das Engagement und den Beitrag zur Integration von islamischen ReligionslehrerInnen über Bord zu werfen. Der Autorin gelingt es nicht, über ihre eigenen Erfahrungen hinaus, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Kulturen sind durch dynamische Prozesse gekennzeichnet, die einem Wandel unterliegen, weshalb es

---

13 Vgl. EBD., 51–108.

14 Susanne Wiesinger schreibt dazu: „Die religiöse Einstellung vieler Familien, die ich in den vergangenen Jahren kennengelernt habe, ist schlicht bildungsfeindlich, man kann es nicht anders beschreiben.“ Darauf wird im Zusammenhang der Analyse des Buches genauer einzugehen sein. In der Einleitung wurde bereits versucht diesbezügliche Differenzierungen anzubringen. EBD., 82.

15 EBD., 58.

unmöglich ist, von einer homogenen, in sich geschlossenen Kultur auszugehen. Das Herzstück des islamischen Religionsunterrichts ist im europäischen Kontext, die Kinder und Jugendlichen sowohl zu guten BürgerInnen als auch zu guten MuslimInnen zu erziehen. Ein Religionsunterricht, der ein harmonisches Zusammenleben nicht unterstützt, ist jedenfalls kritikwürdig. Ebenso problematisch ist es jedoch, wenn die Autorin unterstellt, ein guter Muslim oder eine gute Muslima würden im Widerspruch zur europäischen Kultur stehen. Dabei wird ein mit Vorurteilen behaftetes Bild von Gläubigen, in diesem Fall MuslimInnen, erzeugt, das nicht verallgemeinerbar ist.

Mit Susanne Wiesinger teile ich die Überzeugung, dass ein gelungener Religionsunterricht offene Diskussionen ohne dogmatische Befangenheit fördern sollte. Die Autorin weist auf die Relevanz einer Diskussionskultur im Religionsunterricht hin: „Ich bin katholisch erzogen worden. Mit niemandem habe ich so viel diskutiert und gestritten wie mit meinem Religionslehrer. Natürlich hat er oft eine andere Meinung vertreten, aber er hat sich auf einen Austausch eingelassen. Er hat uns zum Diskutieren animiert. Genau das vermisse ich bei vielen islamischen Religionslehrern, die ich kenne. Die wollen nicht diskutieren. Weder mit mir noch mit den muslimischen Schülern.“<sup>16</sup> Für eine reflexionsfähige und kritische Religiosität, die meiner Auffassung nach zu einem guten Muslim bzw. zu einer Muslima gehört, sind das Diskutieren und die Bildung einer eigenen Meinung im Religionsunterricht von großer Relevanz. Nach den schlechten Ergebnissen bei den PISA-Studien hat sich die Notwendigkeit gezeigt, jenseits der Stoffvermittlung die Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit etc. bei den SchülerInnen zu fördern. Dazu kann auch der islamische Religionsunterricht seinen Teil beitragen, indem er versucht, die erzieherischen Defizite zu kompensieren, die im Elternhaus, in der Moschee bzw. in der Gemeinde entstehen können. Deshalb gehört es zu den zentralen Aufgaben des IRUs, den SchülerInnen zu ermöglichen, auf der Basis gesicherter Erkenntnisse und reflektierter Erfahrungen, eigenverantwortlich eine Haltung zum Islam und der islamischen Lebensweise einzunehmen.<sup>17</sup>

Die folgenden Abschnitte beinhalten Aspekte der Verwaltung bzw. deren angebliches Versagen (insbesondere von Jugendamt und Stadtschulrat), wobei anschließend die Sicht der Lehrkräfte ebenfalls etwas genauer dargestellt wird. Kritik übt die Autorin dabei an der mangelnden Fortbildung und den Gewerkschaften. Der Abschnitt mit dem Titel ‚Was Lehrer brauchen‘ formuliert knapp einige Vor-

---

16 EBD., 60.

17 Vgl. BEHR, Harry Harun: Islamische Bildungslehre, in: KADDOR, Lamy (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, Berlin: LIT 2008, 49–65, 64.

schläge, die aber kaum über sehr allgemeine Überlegungen respektive Empfehlungen hinausgehen. Den Schluss bilden ein kurzes Nachwort, die Zusammenstellung einiger ausgewählter Daten zur Schulentwicklung und ein Glossar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Buch von Susanne Wiesinger verschiedene Problemfelder identifiziert. Einerseits ist es begrüßenswert, dass sie Schwierigkeiten und Herausforderungen im österreichischen Schulsystem thematisiert und damit einen notwendigen Diskussionsprozess ausgelöst hat. Eine wichtige Frage wird sein, ob es gelingt, die (wenn auch sehr allgemeinen) Vorschläge und Anregungen von Wiesinger – unter der Voraussetzung, dass sie sich als praktikable erweisen – umzusetzen, oder ob sich der defizitorientierte Teufelskreis der bisher diskutierten Phänomene fortsetzt. Andererseits können pauschale Urteile, Verallgemeinerungen etc. wie sie ebenfalls im Buch vorkommen, die keine objektiven Faktoren zum Ausdruck bringen, zu einem ideologischen Missbrauch des Buches führen. Die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels hängt jedoch davon ab, ob es möglich ist, Generalisierungen im Hinblick auf den Islam zu überwinden und ein differenziertes Bild des Einflusses der Religion auf das Zusammenleben der Menschen zu zeichnen. Darüber hinaus ist es für die Schulpolitik wichtig, die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus einem bildungsfernen Milieu, deren bildungsrelevante innerfamiliäre Ressourcen gering sind, nicht auf die Kulturdifferenz oder die damit verbundenen religiösen Differenzen zu reduzieren.

Nun möchte ich unter Bezugnahme auf die wichtigsten Ergebnisse meiner Dissertation auf die Komplexität des Bildungsaufstieges von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus einem bildungsfernen Elternhaus eingehen. In deren Selbstthematization über ihre Bildungsverläufe haben die Studierenden von ihren Erfahrungen im österreichischen Bildungssystem berichtet, die sie mit jenen SchülerInnen verbinden, über die Wiesinger erzählt.

Da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der gesellschaftlichen Diskussion, wie auch im Buch von Susanne Wiesinger, zumeist nur in Hinblick auf ihre sprachlichen und leistungsbezogenen Defizite sowie auf kulturelle Differenzen betrachtet werden, zielten die Ergebnisse meiner Arbeit darauf ab, ihre Potenziale und migrationsbedingte Lebenssituation in Bezug auf ihren komplexen Bildungsverlauf ins Blickfeld zu rücken. Darüber hinaus spielte der bildungspolitische bzw. schulpädagogische Anspruch eine Rolle, Denkanstöße zu liefern, die zu einem besseren Verstehen der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Verbesserung beitragen können.

## Zentrale Ergebnisse der Studie

Im Rahmen der Studie wurden leitfadengestützte Interviews mit dreißig türkischstämmigen in Österreich lebenden Studierenden aus bildungsfernem Elternhaus durchgeführt, um zu ergründen, welche Einflussfaktoren, Ressourcen, Probleme und Herausforderungen im Bildungsaufstieg der InterviewpartnerInnen relevant waren, wie sie ihren Bildungsaufstieg aus dem Zusammenspiel dieser Bedingungen begründen und wie sich diese unterschiedlichen Bedingungen für den Bildungsaufstieg und die damit verbundenen Handlungsstrategien der Personen systematisieren lassen. Von den dreißig Interviews wurden zwölf mittels einer thematischen Kodierung und Kategorienentwicklung sowie einer Typenbildung ausgewertet.

Anhand der Vergleichsdimensionen innerfamiliäre Bedingungen, außerfamiliäre Bedingungen und eigene Bildungsaspirationen sowie einer Betrachtung des zeitlichen Verlaufs der Bildungswege wurden die einzelnen Fälle in klar abgegrenzten Begründungsmustern für den Bildungsaufstieg erfasst und insgesamt vier Typen von Bedingungen und Handlungsstrategien gebildet:

- **Der Typus des defizitüberwindenden Abgrenzungsprozesses (Typ I)**
- **Der Typus des familiengestützten Aufstiegsprozesses (Typ II)**
- **Der Typus der innerfamiliären Normerfüllung (Typ III)**
- **Der Typus der eigenverantwortlichen Bildungsplanung (Typ IV)**

Diese verschiedenen Typen zeigen, dass die gemeinsame Ausgangsbedingung eines bildungsfernen Elternhauses zu sehr unterschiedlichen Konfigurationen von Bedingungen und Handlungsstrategien führen kann, und machen die Komplexität der Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich, die sich aus ihrer Zugehörigkeit zu einem Milieu ergibt, das von einer doppelten Bildungsbenachteiligung (bildungsferne Herkunft plus Migrationshintergrund) gekennzeichnet ist. Damit der Bildungsaufstieg gelingt, müssen sie ihre migrationsspezifischen Erfahrungen verwerten und daraus Perspektiven und Handlungsstrategien entwickeln.

Es konnte festgestellt werden, dass hohe Bildungsaspirationen im Elternhaus eine positive Voraussetzung für den Bildungserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund darstellen können, selbst wenn diese nur in idealistischer Form vorliegen und keine konkreten Unterstützungsleistungen vonseiten der Eltern möglich sind. Diese idealistischen Bildungsaspirationen im Elternhaus führen dazu, dass die Eltern den eigenen unerfüllten Aufstiegswunsch an die Kinder delegieren (inter-

generationale Transmission von Bildungsaufträgen), da Bildung in der Familie oft als Mittel zur Statusverbesserung bzw. des sozialen Aufstiegs gesehen und daher im Rahmen der Möglichkeiten gefördert wird. In diesem Zusammenhang ist es möglich, ein migrationsspezifisches kulturelles Kapital zu erkennen, welches seinen Ursprung in den Migrationserfahrungen der Eltern hat. Inkorporierte Werte, Orientierungen und Aspirationen bilden eine wichtige Grundlage für einen möglichen Bildungsaufstieg. In Familien mit Migrationshintergrund kann die Bildung im Sinne einer Verbesserung des sowohl sozialen als auch ökonomischen Status eine wesentliche Rolle spielen, oftmals aus dem Grund, dass die Eltern selbst aufgrund sozio-ökonomischer und kultureller Ursachen in Österreich keinen höheren Status erreichen konnten.

Zumeist setzen sich vor allem die Mütter stark für den Bildungsaufstieg ihrer Kinder, insbesondere der Töchter, ein, da sie selbst im Herkunftsland keinen Zugang zu höherer Bildung hatten. Höhere Bildung wird von den Müttern somit als wichtige Chance zur Erreichung von Unabhängigkeit und Emanzipation ihrer Töchter erkannt. Weil die Väter wegen ihrer Bildungsferne als (Gast-)Arbeiter sehr zeitintensiven und/oder körperlich anstrengenden Tätigkeiten nachgehen (z. B. als Bauarbeiter, Hilfsarbeiter etc.), delegieren sie häufig die Bildungsaufgaben an die Mütter. Ein Bereich, in dem Väter trotzdem eine aktivere Rolle als die Mütter einnehmen, ist die LehrerInnen-Eltern-Kommunikation, da sie aufgrund ihrer beruflichen Situation in der Regel der deutschen Sprache eher mächtig sind.

Es konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass Bildungsaspirationen alleine nicht ausreichend sind, wenn keine konkreten Fördermaßnahmen im Sinne von realistischen Bildungsaspirationen ergriffen werden. Besonders kritisch stellt sich die Situation dar, wenn neben mangelnden Fördermöglichkeiten auch kaum idealistische Bildungsaspirationen vorhanden sind. Von den befragten Studierenden wurde die fehlende Unterstützung der Eltern kritisch reflektiert, wenn sie auch rückblickend teilweise Verständnis für deren migrationsbedingte Einschränkungen (bildungsfernes Milieu, geringe Ausbildung, mangelnde Deutschkenntnisse etc.) zeigten. Ein weiteres Manko besteht darin, dass die bildungsfernen Eltern oft über keine ausreichenden Kenntnisse zu den unterschiedlichen Schultypen oder Fördermöglichkeiten in Österreich verfügen, sodass sie keine informierten Bildungsentscheidungen für ihre Kinder treffen können, was diese vor die Herausforderung stellt, Bildungsentscheidungen selbstständig treffen zu müssen.

Das fehlende kulturelle Kapital der Eltern kann in manchen Fällen durch ältere Geschwister kompensiert werden, insbesondere, wenn sie ein Gymnasium besuchen oder bereits einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben. Ihre Erfahrun-



gen können als wichtige intragenerationale Ressource dienen, damit sich die jüngeren Geschwister bildungsrelevantes Kapital aneignen und auf diese Weise den Bildungsaufstieg erreichen.

Wenn das bildungsferne Elternhaus nicht in der Lage ist, den Schulerfolg der Kinder angemessen zu fördern, ist es wichtig, dass die Eltern bei dieser Aufgabe nicht auf sich allein gestellt sind. Um die mangelhafte innerfamiliäre Ressourcenausstattung zu kompensieren, haben sich außerfamiliäre Ressourcen wie private soziale Kontakte (z. B. einheimische NachbarInnen), fördernde LehrerInnen oder institutionelle Förderangebote als zentral herausgestellt. So haben sich zum Beispiel Bildungsvorbilder aus dem eigenen Milieu, das heißt bildungserfolgreiche Personen mit Migrationshintergrund, als inspirierende Quelle erwiesen. Aber auch dem Lehrpersonal kommt eine entscheidende Rolle zu. LehrerInnen fungieren nicht nur als WissensvermittlerInnen und zentrale Gatekeeper für den Zugang zu höherer Bildung, sondern können auch emotionale Unterstützung anbieten und eine Vorbildfunktion haben, wenn sie das Bildungspotential ihrer SchülerInnen anerkennen und aktiv fördern, anstatt nur die Defizite der SchülerInnen wahrzunehmen. LehrerInnen können versuchen, die vom Elternhaus mitgebrachten Defizite in ihrer Rolle als BrückenbauerInnen auszugleichen, sodass der in der Familie erworbene primäre Habitus durch die schulische Sozialisation in einen sekundären Habitus modifiziert werden kann.

In Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache hat sich ein früh erfolgreicher Spracherwerb als positiver Faktor für den weiteren Bildungsverlauf gezeigt. Vor allem der frühe Kontakt zu autochthonen, österreichischen Kindern, etwa im Kindergarten, aber auch die gezielte Förderung in der Volksschule hat sich als hilfreich erwiesen. Die deutsche Sprache ist dabei nicht nur als Kommunikationsmittel und Bildungssprache Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, sondern auch ein Mittel der sozialen Anerkennung.

Die Frage nach der eigenen Identität war für die befragten Studierenden von großer Bedeutung. Sie erleben ihre Identität und Religiosität als sehr dynamisch und empfinden ein doppeltes Zugehörigkeitsgefühl zur Herkunftskultur der Eltern und der österreichischen Gesellschaft. Ein positiv empfundenenes Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich steht durchaus in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungsaufstieg. Anders als die Elterngeneration, die von den traditionellen Strukturen ihrer Herkunftskultur geprägt ist, schafften es die Kinder, denen der Bildungsaufstieg gelungen ist, mit kulturellen Zuschreibungen einer türkischen vs. österreichischen Identität im Rahmen ihrer biographischen Erfahrungen positiv umzugehen. Diese kritische Reflexivität in Bezug auf Identität, Integration und



Tradition ermöglicht es ihnen, an der österreichischen Gesellschaft zu partizipieren. Die in der defizitorientierten Literatur diskutierte Perspektive der Kultur- und Modernitätsdifferenz, traf für die untersuchte Zielgruppe daher nicht vollständig zu, wodurch bestätigt wird, dass kulturelle Unterschiede nicht im kausalen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg stehen.

Die stark biographisch geprägte Selbstreflexivität zeigt sich auch darin, dass den persönlichen Einstellungen zu Bildung und den individuellen Faktoren, wie Ehrgeiz und Fleiß von den InterviewpartnerInnen eine bedeutende Rolle für den Bildungserfolg zugeschrieben wurde. Diese intrinsischen Faktoren stehen in Wechselwirkung mit dem Umfeld und dem eigenen biographischen Entwicklungsprozess. Biographische Erfahrungen wie Umbruchprozesse, biographische Brüche oder Diskriminierungserfahrungen, konnten als Ressourcen identifiziert werden, die zur Entwicklung von Bildungsaspirationen und zu einer Habitustransformation geführt werden.

Aufgrund des qualitativen Charakters meiner Studie, in der nur eine begrenzte Stichprobe der im Fokus stehenden Zielgruppe untersucht werden konnte, kann kein umfassendes Erklärungsmodell für den Bildungsaufstieg türkischer MigrantInnen der zweiten Generation entwickelt werden. Mein Anliegen ist vielmehr, dass aus den Erfahrungen und Handlungsstrategien dieser Gruppe erfolgreicher BildungsaufsteigerInnen Anregungen und Lösungsansätze abgeleitet werden können, die zur Verbesserung der Gesamtsituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen können. Die Intention meiner Arbeit lag darin, Denkanstöße bzw. Impulse für ein besseres Verständnis der notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen anzubieten, welche für den Bildungsaufstieg von Bedeutung sind.

## Implikationen der Ergebnisse für die pädagogische Praxis und die Bildungspolitik

Meine Arbeit zielte nicht darauf ab, die existierenden Schwierigkeiten in Frage zu stellen, jedoch lag der Fokus darauf, die ebenfalls vorhandenen Potentiale der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hervorzuheben und deren Ressourcen und Handlungsstrategien darzustellen, mit deren Hilfe ein Bildungsaufstieg trotz Bildungsferne der Eltern gelungen ist.

Ein Blick auf das österreichische Bildungssystem zeigt, dass viele Chancen, die spezifischen Potentiale von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern, ungenutzt bleiben. Daraus ergeben sich nicht nur volkswirtschaftliche Nachteile, sondern auch mögliche Konflikte in der multikulturellen und multireli-

giösen Gesellschaft, welche durch die Erhöhung der Aufstiegschancen bzw. sozialer Mobilität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemäßigt werden könnten.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass es für schulpädagogische Ansätze eine bleibende Herausforderung darstellt, die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Elternhäusern zu verbessern und ihnen zu einem Bildungsaufstieg zu verhelfen. Grund dafür sind unterschiedliche Faktoren und Bedingungen, welche den individuellen Bildungsweg der Kinder bzw. Jugendlichen beeinflussen und sich entweder vorteilhaft oder nachteilig auf den Bildungsaufstieg auswirken.

In diesem Kontext ist das Konzept einer rationalen Pädagogik von Bourdieu bedeutsam, welches sich von der Illusion der Chancengleichheit distanzieren will. Dies soll ein Bewusstsein für Differenz erzeugen, welches in weiterer Folge die Grundbedingung für ein möglichst transparentes System der Wissensvermittlung sein kann. Grundannahme der rationalen Pädagogik ist die Tatsache, dass SchülerInnen durch ihre bestehende Kapitalausstattung und ihren spezifischen erworbenen Habitus ungleiche Startbedingungen im Schulkontext haben. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer differenzierten bzw. gezielten Förderung, um grundlegende Benachteiligungen zu kompensieren und so zu einer Chancengerechtigkeit für alle beitragen zu können.

Eine fundierte Analyse zeigt, dass die spezifischen Unterstützungsformen, welche offeriert werden, einen wesentlichen Anteil am Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben können, zumal diese den Mangel an kulturellem Kapital zum Teil kompensieren und so einen Platz an einer weiterbildenden höheren Schule sichern können.

Da in den Schulen nicht genügend Fördermaßnahmen angeboten werden, waren die interviewten Studierenden oftmals gezwungen, auf außerschulische Angebote zurückzugreifen. Diese bedeuteten bei entgeltlicher Nachhilfe eine zusätzliche finanzielle Belastung für die Familie. Hierbei handelt es sich um einen wichtigen Kritikpunkt am österreichischen Schulsystem.

In diesem Zusammenhang ist nicht nur die Deutschförderung von Bedeutung, sondern auch die Förderung der Erstsprache. Eine Vielzahl wissenschaftlicher Studien belegt und mehrere der interviewten Studierenden heben hervor, dass die Beherrschung der Erstsprache auf bildungssprachlichem Niveau eine wichtige Ressource für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist. Das bildungsferne Milieu der

Eltern der interviewten Studierenden hat zur Folge, dass diese Förderung der Erstsprache im Elternhaus nicht genügend vorgenommen werden kann. Folglich wäre eine Ausweitung des muttersprachlichen Unterrichts in den Schulen sowie die Aufklärung der Eltern von Bedeutung, da diese oft nicht um die Relevanz der Erstsprache wissen und dem Erlernen der deutschen Sprache einen höheren Stellenwert beimessen.

Was die Ausgestaltung von Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem betrifft, sind immer die spezifischen Bedürfnisse dieser Kinder, die aus strukturschwachen Familien kommen, in den Fokus zu stellen. Um die mangelnde Ressourcenausstattung im Elternhaus möglichst früh zu kompensieren, sollten diese Fördermaßnahmen bereits im Kindergarten ansetzen. Der Kindergarten ist nicht nur für den frühen Spracherwerb wichtig, sondern trägt auch zur Leistungsentwicklung bei. Diese Entwicklung erlaubt es den Kindern, dem Regelunterricht in der Schule zu folgen. Nicht zu vernachlässigen ist die Bedeutung des Kindergartens in Hinblick auf die Sozialisation der Kinder, da dieser den Kindern eine grundlegende Orientierung für den späteren Schulverlauf bietet und Mängel in der elterlichen Sozialisation ausgleichen kann. Daraus ergibt sich, dass auch im Bereich des Kindergartens Konzepte mit gezielten Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund bereitgestellt werden müssen.

Im Schulsystem kann eine Förderung in Form einer Gesamtschule oder während der Volksschulzeit erfolgen. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass es sich dabei um eine integrative Förderung im Regelunterricht handeln sollte. Mit anderen Worten, SchülerInnen mit Deutschdefiziten sollen nicht (ausschließlich) in separaten Förderklassen, sondern gemeinsam mit autochthonen SchülerInnen unterrichtet werden. Dadurch soll *peer-to-peer* Lernen gefördert werden. Der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen aus unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Milieus wurde auch von den interviewten Studierenden explizit als essentielle Maßnahme hervorgehoben. Grund hierfür sind die persönlichen Erfahrungen vieler der Studierenden, die sie beim Erlernen der deutschen Sprache gemacht haben. Der dauernde Austausch mit Peers stellt sich häufig als wertvoller dar als separate Förderkurse, welche häufig auf die Vermittlung und das Üben sprachlicher Strukturen beschränkt sind, anstatt ihren pädagogischen Fokus auf die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten zu legen. Getrennte Förderklassen tragen darüber hinaus zur verstärkten Stigmatisierung bestimmter SchülerInnengruppen bei. Dieses Phänomen liegt darin begründet, dass eine defizitorientierte Perspektive überhandnimmt und so auch das Selbstwertgefühl der SchülerInnen negativ beeinflusst werden kann.

Eine wichtige Erkenntnis stellt die Relevanz des pädagogischen Handelns der LehrerInnen dar. Viele der interviewten Personen berichten, dass eine Professionalisierung des pädagogischen Handelns im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund notwendig wäre. Damit soll nicht behauptet werden, dass die spezifische Förderung von SchülerInnen notwendig an den Migrationshintergrund gebunden werden muss. Darüber hinaus erweist sich eine spezifische Wahrnehmungskompetenz im Umgang mit den betreffenden Kindern und deren biographischen Erfahrungen vonseiten der LehrerInnen als wichtig, um die Herausforderungen (herkunftsbedingte Nachteile bzw. mitgebrachte ungleiche Ressourcen, Spracherwerb, mangelnde Unterstützung durch die Eltern) der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deuten und verstehen zu können. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse scheint die Förderung interkultureller und interreligiöser Kompetenzen als integraler Bestandteil der LehrerInnenausbildung eine zentrale Herausforderung darzustellen. Dieser interreligiöse Aspekt wird von Wiesinger in ihrem Buch nicht ausreichend berücksichtigt, weil sie mehr Wissen nur in Hinblick auf die verschiedenen Ausprägungen des Islam fordert.

Die Ausbildung und Förderung von LehrerInnen mit Migrationshintergrund innerhalb des österreichischen Bildungssystems könnte ebenfalls dazu beitragen, dass der Umgang mit kulturellen Differenzen im Schulkontext zu einer Selbstverständlichkeit wird. LehrerInnen mit Migrationshintergrund (insbesondere türkischer Herkunft) können aufgrund ihrer ähnlichen Erfahrungen als Bildungsvorbilder dienen und durch ihre Präsenz in der Schule bei den autochthonen LehrerInnen ein Bewusstsein für die Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stiften.

Kulturelle und religiöse Vielfalt sind längst ein wichtiger Bestandteil der österreichischen Gesellschaft. Dieser Umstand spiegelt sich selbstverständlich auch im Schulalltag wieder. Dieser Wandel stellt eine Bereicherung und eine Herausforderung dar. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, pädagogische Handlungsstrategien zu entwickeln, die es ermöglichen, der interkulturellen und interreligiösen Verfassung der Schulrealität gerecht zu werden. Anhand der bis jetzt vorgestellten bildungspolitischen Impulse möchte ich kritisch darauf hinweisen, dass es letztendlich um die Entwicklung eines pluralitätsfähigen Habitus der LehrerInnen geht, damit das eigentliche Ziel der Schule, Lernen, Wissen und Bildung, zu fördern, erreicht werden kann.

## Kritischer Rückblick

Die diskutierten Ergebnisse meiner Studie haben deutlich gemacht, dass der Bildungs(miss)erfolg der SchülerInnen mit Migrationshintergrund als komplexes Produkt einer Vielzahl von Faktoren zu sehen ist. Anstatt zu rasch die Verantwortung für den häufigen Bildungsmisserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im bildungsfernen Elternhaus bzw. in ihrem islamischen Glauben zu verorten, müssen im österreichischen Bildungswesen bewusster reflektierte Lösungsansätze entwickelt werden, um die Potenziale aller SchülerInnen herkunftsneutral fördern zu können.

Mit ihrem Buch hat Wiesinger einen Prozess in Gang gebracht, der Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen des gegenwärtigen österreichischen Schulsystems thematisiert. Dabei handelt es sich jedenfalls um ein Verdienst. Jedoch müssen ihre Erfahrungen und insbesondere Urteile weiterreflektiert werden, um einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und adäquate, zielführende Maßnahmen in der Bildungspolitik ergreifen zu können. Ein wichtiger Akzent, den ich mit diesem Beitrag setzen möchte, ist, dass man die Bildungsmisserfolge von Kindern und Jugendlichen türkischer Herkunft nicht auf die Thematik der Migration reduziert. Der Bildungsdiskurs darf nicht ein Diskurs der Migration sein. Damit wird die Relevanz von Migration für bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussionen nicht geleugnet, jedoch ist zu betonen, dass sie nicht den dominanten Fokus bilden soll. Die Rationale Pädagogik bildet einen wichtigen pädagogischen Ansatz, der sich der benachteiligten SchülerInnengruppen annimmt und nicht alle SchülerInnen gleich behandelt, weil sonst die Prozesse der Benachteiligung fortbestehen würden. Rationale Pädagogik fokussiert auf die Ungleichheit der Startbedingungen, die die SchülerInnen mitbringen und versucht auf diese Weise ausgleichend zu wirken.

Um rationale Pädagogik mehr ins Zentrum zu rücken, müssen die Bedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse von SchülerInnen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus einem bildungsfernen Milieu im Rahmen wissenschaftlicher Studien vermehrt erforscht werden. Die gewonnenen Erkenntnisse können einen ressourcenorientierten Perspektivenwandel in den wissenschaftlichen Diskurs einbringen. Darüber hinaus stellt es eine wichtige Forschungsperspektive dar, ob aus der Migration spezifische Ressourcen entstehen, die als Potenziale für sozialen Aufstieg genutzt werden können. Meine Dissertation hat viele Fragen aufgeworfen, die sowohl qualitative als auch quantitative Untersuchungen an der Schnittstelle von Migrations- und Bildungsforschung erfordern. Die in diesem Beitrag vorgestellten Erkenntnisse müssen durch quantitative Studien ergänzt werden,

um alternative bzw. ergänzende Ansätze zum Bildungsaufstieg der sozial benachteiligten Schichten im Schulsystem entwickeln zu können, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Repräsentativität basieren.