

»Kampfes gegen die Islamophobie«: Der Bildungsweg als politisierte *Muslima* wird konsequent weiterverfolgt – islamisch begründete grösstmögliche Bildungsaspiration stellt neben der Politisierung einen »sozialisatorische[n] Effekt szeneinterner Vergemeinschaftung« (Meinert/Seeliger 2013: 49) dar. Bei »islamophobem« Widerstand der Gesellschaft in der Verfolgung dieser Bildungsaspiration greift die religiöse Gemeinschaft zudem unterstützend und notfalls auch mit juristischen Mitteln ein, falls wegen einer dezidiert religiösen Lebensführung der berufsbiografische Weg nicht verfolgt werden kann.

Die »Taktik« der kämpferischen Selbstbehauptung und Selbstrepräsentation als *Muslima* – quasi des »sich zu Nutze Machens« oder der Umdeutung einer stigmatisierenden Differenzkategorie ist bei beiden Ausprägungen identisch. Dank der »Taktik« der kämpferischen Selbstbehauptung als *Muslima*, transformieren Frauen, welche sich diese »Taktik« zunutze machen, die Differenzkategorie »Muslimin« bildungsbiografisch gesehen von der intersektionalen wirkenden Kategorie zur Ressource einer gesellschaftlichen Selbstpositionierung. Sie eignen sich die Differenzkategorie in De Certeaus Sinne (1988: 89) an und deuten sie um.

## 5.2 Typus 2: »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens

### 5.2.1 Xhemile

Als ich Xhemile (24) das erste Mal in ihrer Wohnung in einem grossen Block treffe, stellt sie sich vor und meint plötzlich, ich könne sie auch Simone nennen – die meisten Schweizer\*innen könnten sich ihren Namen nicht merken, deswegen habe sie sich einen Schweizer Vornamen für sich ausgedacht. Auf die Idee gekommen sei sie im Gymnasium als sich der Biologielehrer ihren Namen nie merken konnte und sie deshalb kaum aufrief.

Als Xhemile ein Kleinkind war, holte ihr Vater die Mutter und die anderen drei Geschwister aus Südosteuropa in die Schweiz, wo er eine Stelle als Imam innehatte. Xhemile ist als Kind quasi »in der Moschee aufgewachsen«, wie sie erzählt. Die Moschee habe ihr als »Zufluchtsort« gedient, insbesondere im Grundschulalter, als sie sich noch sehr fremd in der Schweiz fühlte. Jeden Tag nach der Schule ging sie direkt zur Moschee des Vaters, welche nur drei Minuten vom Elternhaus entfernt lag. Später besuchte sie dort jedes Wochenende den religiösen Unterricht.

Xhemile stammt aus einem Milieu, in dem Bildung grossgeschrieben wird. Von Kindsbeinen an wurde ihr insbesondere vom Vater vermittelt, dass sie sich in der Schule anstrengen soll und lernen, um etwas zu erreichen. Ihr Vater arbeitet als engagierter Imam und verfügt über einen Studienabschluss in Islamwissenschaften aus einem arabischen Land. Beide Grossväter, mütterlicher- und väterlicherseits, sind ebenfalls Imame. Xhemiles Mutter verfügt kaum über schulische Bildung, sie kümmert sich um die Kinder und den Haushalt, besuchte jedoch intensiv Deutschkurse, es ist ihr wichtig, sich zu integrieren.

Obwohl das Milieu, aus dem Xhemile stammt, bildungsaaffin ist, hatte sie – als älteste Tochter und erstes eingeschultes Kind der Familie – aufgrund der Migrationssituation zunächst grosse Schwierigkeiten, sich im Bildungssystem und dem frühen Selektionsverfahren zurecht zu finden. Ihre Eltern kannten das schweizerische Schulsystem kaum und konnten sie nicht unterstützen. Sie musste sich, wie sie erzählt, alles »autodidaktisch« beibringen. So musste sie z.B. einen Weg finden, ein Diktat zu lernen, da ihr niemand vorlesen konnte. Ihre Geschwister hätten dann, wie sie erzählt, später von ihren Erfahrungen profitieren können und es deshalb viel leichter gehabt.

Wie Xhemile erzählt, habe sie schon als Kleinkind gewusst, was sie beruflich einmal erreichen wolle: Lehrperson werden. Sie sieht diesen Beruf als ihre Berufung an. Von Anfang an richtete sie ihre ganze Schulkarriere auf dieses Bildungsziel aus: Xhemiles »Taktik« des Bildungszugangs durch zielstrebiges Aufsteigen zeigte sich denn auch bereits an der ersten Selektionsschwelle, in der Mittelstufe. So wurde sie zunächst in die Real eingestuft; als sie jedoch realisierte, dass sie die Sekundarstufe erreichen musste, wenn sie Lehrerin werden wollte, strengte sie sich an und krempelte den Selektionsentscheid zielstrebig mittels grösster Anstrengung innert weniger Monate um und schaffte es, in die Sekundarstufe aufgenommen zu werden. Bereits früh traf sie ihre Bildungsentscheidungen auf sich allein gestellt und mittels im Vergleich zu privilegierten Lernenden ungleich gröserer Anstrengung – zielgerichtet und stets mit ihrem Plan, Lehrerin zu werden, vor Augen.

Ausschlusserfahrungen im Schulsystem aufgrund ihres »Migrationshintergrundes« begegnete Xhemile ebenfalls mit der »Taktik« der Zielstrebigkeit: Als ihr der Schulleiter sagte, sie solle nicht auf das Gymnasium gehen, das sei zu schwierig für sie und Englisch solle sie besser auch nicht belegen, es sei eine Fremdsprache zu viel, nahm sie das als gegenteiligen Ansporn und schaffte zielstrebig schliesslich die beste Empfehlung für das Gymnasium – als Einzige ihrer Klasse erreichte sie die Maximalpunktzahl. Ihre Zielstrebig-

keit führte sie bis zur strategischen Auswahl von Peers: Bereits während der Schulzeit tat sie sich mit denjenigen Schülerinnen zusammen, die viel lernten und nicht »in den Ausgang« gingen. Mit den Schulkolleginnen, die aus demselben Land in Südosteuropa zugewandert waren wie ihre Eltern und von denen sie sagte, sie würden sich nur für Kleidung und ihr Äusseres interessieren, wollte sie nichts zu tun haben. Heute ist der grösste Teil ihres Freundeskreises akademisch gebildet, was sie in dem Moment, als ich sie nach der Zusammensetzung ihres Freundeskreises frage, selbst erstaunt feststellt.

Xhemile wurde religiös sozialisiert. Sie ist glaubensgewiss und ist als Tochter eines studierten Imam in religiösen Belangen auch formal hochgebildet – sie spricht und liest den Koran auf Arabisch. Religiöse Praxis sowie religiöse Vergemeinschaftung bilden für Xhemile zudem eine habituell verankerte Selbstverständlichkeit. Wie ihr Vater vertritt sie einen intellektuellen Zugang zum Islam; sie reflektiert Glaubensinhalte kritisch. Obwohl sie sehr glaubensgewiss ist, hat Xhemile einen pragmatischen Zugang zur religiösen Praxis, sie tradiert die pragmatische Haltung ihres Vaters gegenüber religiösen Pflichten – im Zweifelsfalle ordnet sie diese ihrem Bildungs- und Aufstiegsprojekt unter. Als die Moschee-Besuche und die religiöse Bildung mit ihrer schulischen Ausbildung zeitlich zu konkurrieren beginnen, ist der Vater sofort bereit, Xhemile von diesen Verpflichtungen zu entbinden: Ihr zielstrebiges Aufsteigen soll nicht durch religiöse Pflichten behindert werden. Ein Grundsatz, auf den auch Xhemile sehr bedacht ist: Ihrer Mutter, die es gerne sehen würde, dass Xhemile sich bedeckt, erklärt sie kurzerhand, dass sie nicht so lange studiert habe, um sich dann ihr berufliches Ziel durch ein Kopftuch zunichte machen zu lassen.

Aufgrund ihrer pragmatischen Haltung gegenüber religiöser Praxis betont sie, sie sei »nicht so der Vorzeigemoslem«. Ihr Scheitern am konsequenteren Verrichten des täglichen Gebets vergleicht sie mit einer Diät. Immer wieder nähme sie es sich vor, aber dann gelinge es nach ein paar Tagen nicht mehr. Dennoch: Das Freitagsgebet lasse sie nie aus, wie sie unterstreicht. Für regelmässige Besuche in der Moschee oder persönliches Engagement in religiösen Vereinen fehle ihr die Zeit.

Auch bezüglich ihrer Ausbildung und ihres zukünftigen Berufs lebt Xhemile ihren Glauben pragmatisch: In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sie sich mühelos darauf ein, sich von religiösen Dogmen zu distanzieren und Wissensinhalte, die sich von ihrem persönlichen Glauben unterscheiden, zu unterrichten.

Nicht nur im schulischen, sondern auch im privaten Bereich geht Xhemile zielstrebig vor. Als sie sich in einen Mann in Südosteuropa verliebt, der für ihre Familie nicht infrage kommt, setzt sie alles daran, ihr Ziel, ihn in die Schweiz zu holen und – notfalls gegen den Willen der Familie – zu heiraten. Sie nimmt dafür einen emotional sehr belastenden zeitweiligen Bruch mit dem Vater und den totalen Bruch mit dem Grossvater in Kauf. Dieses Erlebnis ist für sie biografisch sehr einschneidend, sie weint, wenn sie von dieser Zeit erzählt. Dennoch erreichte Xhemile ihr Ziel: Sie holte ihren zukünftigen Mann in die Schweiz, schlug sich ohne finanzielle Unterstützung ihrer Eltern neben ihrem Studium mit Aushilfejobs durch und arbeitete monatelang sieben Tage die Woche, um sich und ihrem zukünftigen Mann das Leben zu finanzieren. Sie erreichte ihr Ziel und heiratete den Mann ihrer Träume schliesslich ohne Anwesenheit der Eltern. Nach einer schwierigen ersten Phase arrangierte sich der Vater mit seinem neuen Schwiegersohn.

Selbst in dieser anstrengenden Zeit verlor Xhemile ihre Bildungsaspiration nie aus den Augen und mittels ihrer »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens gelang es ihr in dieser grossen Belastungsphase den Vorkurs zur Pädagogischen Hochschule zu absolvieren, sie lernte in »Nachtschichten«.

Die interviewten Frauen, bei denen sich die »Taktik« des Bildungszugangs durch zielstrebiges Aufsteigen nachzeichnen liess, wurden meist religiös sozialisiert. Sie sind glaubengewiss und verfügen zudem über ein fundiertes, formales religiöses Wissen. Ihre Eltern sind in der Regel in moscheegebundenen religiösen Vereinen aktiv. Sie sind hinsichtlich der Ausbildung ihrer Kinder – Töchter wie Söhne – aufstiegsorientiert. Die jungen Frauen tradieren das elterliche Aufstiegsprojekt und verhalten sich hinsichtlich der elterlichen Bildungsaspirationen angepasst. Konstitutiv für die »Taktik« des Bildungszugangs durch zielstrebiges Aufsteigen ist der Versuch des Kompensierens von strukturellen Ausschlusserfahrungen durch eine ungleich zielstrebige Aufstiegsorientierung.

Die Ausübung alltäglicher, religiöser Pflichten in Zusammenhang mit Bildungsbelangen (z.B. Kollision Gebetszeiten mit Vorlesungszeiten) handhaben die interviewten Frauen pragmatisch. Im Zweifelsfalle ordnen sie ihre religiöse Praxis dem Bildungs- und Aufstiegsprojekt unter. Anders als bei der »Taktik« des Typus 1 wird die religiöse Selbstdarstellung von den Frauen nicht zur gesellschaftlichen Positionierung genutzt, sondern Religion und religiöse Praxis dient in erster Linie als persönliche Ressource. Unter den Frauen befinden sich sowohl solche, die sich bedecken als auch solche, die sich dagegen

entschieden haben oder nur situativ, in religiös konnotierten Kontexten wie bspw. bei Moscheebesuchen einen *Hijab* tragen.

Die gesellschaftliche Marginalisierung von Muslim\*innen in der Schweiz wird von den Frauen zwar durchaus wahrgenommen und problematisiert, sie besitzt jedoch gemäss ihren biografischen Erzählungen wenig persönliche Relevanz im tertiären Umfeld, in dem sich die Frauen bewegen. Ausschluss erfahrungen im Kontext von Bildungsinstitutionen werden zwar gemacht, jedoch durch hartnäckige Zielverfolgung und durch verstärkte Anstrengungen im Erreichen der (Bildungs-)Ziele kompensiert. Die Differenzkategorie »Muslimin« kommt bei diesen Frauen im Vergleich zu Bildungsverläufen, die mit der »Taktik« des Typus 1 einhergehen, als Bildungsbarriere deutlich weniger stark zum Tragen.

### 5.2.2 Bildungsbiografisches Bestehen durch die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens

Nach diesem einleitenden Portrait von Xhemile wird die »Taktik« des Bildungszugangs durch zielstrebiges Aufsteigen nun unter Beziehung weiterer Fälle und anhand der folgenden Kapitel spezifiziert, es sind dies: a) *Herkunftsmilieu im Zusammenhang mit der »Taktik«*; b) *Die Rolle der Religion und der Differenzkategorie »Muslimin« hinsichtlich der Bildungsbiografie* und c) *»Taktik« gesellschaftlicher Selbstpositionierung bezüglich der Bildungsbiografie*.

Es konnten zwei unterschiedliche Ausprägungen religiöser Selbstrepräsentation ausgemacht werden: Es handelt sich um die Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als »pragmatische« *Muslima* einerseits (hier am Fallbeispiel von Xhemile illustriert) und andererseits um die Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als »engagierte« *Muslima* (aufgezeigt anhand der prototypischen Fallbeispiele von Sahar und Hannan). Die Ausprägungen unterscheiden sich insbesondere in der Art, wie die religiöse Praxis ihrer Eltern tradiert wird: Während bei der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als pragmatische *Muslima* die Bedeutung der religiösen Praxis gegenüber der Elterngeneration abnimmt, wird bei der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als engagierte *Muslima* die religiöse Praxis der Eltern, insbesondere das Engagement in religiösen Vereinen tradiert.

#### a) Herkunftsmilieu im Zusammenhang mit der »Taktik«

Die interviewten Frauen, bei denen sich die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens rekonstruieren liess, stammen aus bildungsorientierten Milieus. In

der Regel verfügen beide Elternteile oder mindestens ein Elternteil über einen tertiären Bildungsabschluss, der jedoch in der Schweiz nicht anerkannt wird oder aber über eine höhere religiöse Ausbildung. Die Eltern von Frauen wünschen sich eine »bessere Zukunft« für ihre Kinder. Das Erreichen dieses Ziels sehen sie in erster Linie durch eine bestmögliche Ausbildung ihrer Kinder gewährleistet: Bildungsorientierung stellt für sie eine habituell verankerte Selbstverständlichkeit dar, auch wenn sie ihre Kinder im hiesigen Schulsystem kaum unterstützen können. Die Bildungsaspiration der Eltern wird von den Frauen tradiert: Sie verfolgen ein tertiäres Ausbildungsziel.

Als Xhemile knapp 5-jährig war, holte ihr Vater ihre Mutter und ihre Geschwister aus Südosteuropa per Familiennachzug in die Schweiz. Bereits als junges Schulkind hat Xhemile ein klares Berufsziel vor Augen: Sie will Lehrerin werden.

»Ja ich weiss – ich habe eigentlich immer Lehrerin werden wollen – von klein an, meine Mutter hat mir auch schon immer erzählt, als sie mich gefragt haben, die Verwandten, was ich werden will, immer von klein an immer gewusst: Lehrerin. Das hat sich eigentlich durchgesetzt, jahrelang, also...« (Xhemile, A 37).

Zielstrebig und allen Widerständen zum Trotz verfolgt sie ihr früh gefasstes Bildungsziel jahrelang: heute studiert sie an einer pädagogischen Hochschule (vgl. Kap. 5.2.2 c).

Sie beschreibt, wie wichtig es ihrem Vater war, dass sie eine gute Ausbildung absolviert und wie er sie und ihre Geschwister dazu angespornt habe. Wenn sie und ihre Geschwister sich bspw. beklagt haben, dass sie nicht lernen können, wenn sie zu viert ein Zimmer teilten, liess er das Argument nicht gelten und beschrieb ihnen, wie er während seines gesamten Islamwissenschaftsstudiums in einem Schlafrakt mit siebzig Studenten gelebt habe und so habe lernen müssen (Feldprotokoll, September 2014). Er spornte Xhemile von Anfang an dazu an, aufs Gymnasium zu gehen, obwohl er, wie sie erzählt, zu dieser Zeit das schweizerische Schulsystem kaum kannte, und nicht genau wusste, wie ein Bildungsweg darin aussehen könnte. Er habe einfach von anderen Vätern gehört, es sei gut, aufs Gymnasium zu gehen (Xhemile, A 59) und war stets bemüht, Xhemiles Bildungserfolg im Rahmen seiner Möglichkeiten zu unterstützen. So war er bspw. sofort bereit, sie von dem Koranunterricht in seiner Moschee zu entbinden, als sie die Zeit fürs Lernen beanspruchte.

Xhemile stammt aus einer in der männlichen Abstammungslinie religiös gebildeten Familie: Beide Grossväter sowohl mütterlicher- wie auch väterli-

cherseits sowie einer ihrer Onkel sind Imame. Xhemiles Vater hat als Imam, wie sie erzählt, in der Schweiz »ziemlich (...) Karriere gemacht« (A 145). Nach einer Ausbildung an einer arabischen Hochschule in Islamwissenschaften migrierte er in die Schweiz und ist nach verschiedenen Jobs heute in einer grossen Moschee in der Deutschschweiz als leitender Imam tätig. Er gilt als engagierter, sogenannt »liberaler« Imam, der sich öffentlich für einen interreligiösen Dialog einsetzt. Das Bemühen um die Integration von Muslim\*innen in der Schweiz ist sein oberstes Credo, er ruft dazu auf, dass Integration auch Anpassung an die Lebensumstände in der Schweiz erfordere und begründet dies mit seinem Religionsverständnis.

Xhemiles Mutter verfügt über keine Ausbildung, sie übernimmt zunächst die Rolle einer Familienfrau, arbeitet indessen später, als die Kinder älter sind, in einer Reinigungsfirma. Sie tradiert zwar eine klassische Frauenrolle, übernimmt jedoch den Integrationsanspruch ihres Mannes:

» (...) sie hat so Deutschkurse gemacht, ja sie hat sich auch integrieren wollen, also sie hat sich immer bemüht, dass wir vorankommen, also dass wir auch u-unsern Platz hier in der Schweiz finden, ähm... ja sie hat die Fahrprüfung nachher auch gemacht hier, dass sie ziemlich auch selbstständig wird...« (Xhemile, A 145).

In der Schilderung von Xhemile wird deutlich, wie sehr die Mutter sich darum bemüht, sich gesellschaftlich zu integrieren und durch die Fahrprüfung Mobilität und eine gewisse Unabhängigkeit von ihrem Mann zu erlangen. Hierin durchbricht sie die traditionelle Frauenrolle ein kleines bisschen. Gleichzeitig wird in dem Zitat eine gewisse Aufstiegs- bzw. Zielorientierung der Mutter deutlich, denn sie habe sich immer bemüht »dass wir vorankommen«. Dieses (familiale) »Vorankommen« beinhaltet »auch« Integration – verdeutlicht durch die Aussage »dass wir unsren Platz hier in Schweiz finden«.

Xhemiles Eltern, das ist typisch für das Milieu, aus dem Frauen dieser »Taktik« stammen, legen grossen Wert auf eine Integration in die hegemoniale Gesellschaft. Diese Integration soll nicht nur, so die Vorstellung, aber insbesondere auch durch Aus- und Weiterbildung erfolgen. Die Frauen ihrerseits orientieren sich entweder an den elterlichen Bildungswünschen oder tradierten elterlichen Bildungsaspirationen, welche den Eltern selbst aufgrund der Migrationssituation oder der Anerkennung von Bildungstiteln verwehrt blieben. Die elterliche Bildungsorientierung und deren Aufstiegswille sind habituell verankert. Anders als bei der »Taktik« des Typus 1 bestehen seitens der Eltern dieser Frauen kaum genderstereotype Vorstellungen bezüglich der

nachobligatorischen Ausbildung. So gilt die elterliche Bildungsaspiration für ihre Kinder gleichermaßen für Mädchen wie für Jungen.

Betrachtet man bei Xhemile die Tradierung der Berufe in der Familie väterlicherseits, könnte man die These aufstellen, dass der Lehrberuf die grösstmögliche Annäherung an den Beruf des Vaters ist, Imamin stellt für sie als Frau keine Option dar. Der Vater ist für Xhemile eine zentrale Identifikationsfigur. Sie tradiert den Bildungsweg ihres Vaters und transformiert ihn in den Lehrberuf. Als älteste Tochter übernimmt Xhemile eine Pionierrolle (dies nicht nur im Bildungssystem), sie orientiert sich eindeutig nicht an der Mutter – ihr Vorbild ist der Vater. Sie übernimmt quasi die klassische Männerrolle, holt ihren Mann aus der serbischen Provinz und nicht umgekehrt. Auch bei der Berufswahl zielt sie wie die Mehrheit der männlichen angehenden Lehrpersonen auf die Oberstufe.

Bei Frauen, bei denen die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens rekonstruiert werden konnte, wirken hinsichtlich des Herkunftsmilieus insbesondere die Differenzdimensionen »*Migrationshintergrund*« und »*class*« intersektionell. Aufgrund der Nichtanerkennung der Bildungsabschlüsse der Eltern in der Schweiz sind die Familien der Frauen zudem in einer ökonomisch prekären Situation (Intersektion »*class*« und »*Migrationshintergrund*«) und können sich gesellschaftlich nicht so positionieren (»*class*«), wie es ihnen zuvor möglich war. Die Differenzdimension »*Migrationshintergrund*« wirkt insofern einschränkend, dass die Eltern das Schulsystem unzureichend kennen und aus diesem Grund und aufgrund anfänglich mangelnder Sprachkenntnisse ihre Töchter in ihren Bildungsentscheidungen insbesondere hinsichtlich der ersten frühen Selektionsschwelle nicht ausreichend unterstützen können.

### **b) Die Rolle der Religion und der Differenzkategorie »Muslimin« hinsichtlich der Bildungsbiografie: »Expertin für Islam«**

In diesem Kapitel wird nun zunächst kurz die religiöse Sozialisation der Frauen beschrieben, die sich bei beiden analysierten Ausprägungen nahezu identisch zeigte. Dann wird auf die Tradierung der religiösen Praxis, die sich bei den beiden Ausprägungen unterschiedlich gestaltet, getrennt eingegangen, um dann abschliessend wiederum auf die bei beiden Ausprägungen kongruente Bedeutung der Differenzkategorie »Muslimin« in der Bildungsbiografie einzugehen.

In Bezug auf die Wirkung der Differenzkategorie »Muslimin« in der Bildungsbiografie lässt sich bei beiden Ausprägungen Ähnliches rekonstruieren:

Während sich die Differenzkategorie »Muslimin« in der Mittelschule insbesondere hinsichtlich einer zugeschriebenen Rolle der »Expertin für Islam« manifestiert, verliert sie später im tertiären Umfeld nahezu komplett als Relevanz. Da sich die Frauen zum Zeitpunkt der Datenerhebung allesamt in einer tertiären Ausbildung befanden, kann über die Phase des (noch folgenden) eigentlichen Berufseinstiegs keine Aussage erfolgen. Es besteht jedoch Grund zu der Annahme, dass gerade bei Frauen, bei denen eine religiöse Selbstpräsentation als engagierte *Muslima* rekonstruiert werden konnte und welche einen *Hijab* tragen, die Wirkmächtigkeit der Differenzkategorie »Muslimin« aufgrund des späteren Einstiegs in das Berufsfeld biografisch nach hinten verschoben werden könnte.

Die interviewten Frauen, bei denen die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens rekonstruiert werden konnte, waren in der Regel bereits als Kinder durch Familienmitgliedschaft Teil eines religiösen Vereins<sup>29</sup>; ihre religiöse Sozialisation zeichnete sich durch starke Vereinsgebundenheit aus. Die Eltern der Frauen waren oder sind zumeist in entsprechenden Vereinen aktiv; sie verfügten zudem innerhalb dieser über eine höhere soziale Stellung und waren teilweise sozial engagiert. So wie bspw. die Mutter von Maide: Sie ist bis heute Leiterin einer Moschee-gebundenen Frauengruppe und organisiert (Tanz-)Anlässe für junge Frauen aus der Moschee. Oder Hannans Mutter – bei Hannan liess sich ebenfalls diese »Taktik« rekonstruieren – die kein offizielles »Vereinsamt« in dem Sinne innehalt, die aber durch grosses religiöses Wissen und ihre langjährige Mitgliedschaft insbesondere unter den Frauen hohes Ansehen geniesst und ein Label für muslimische Spielsachen lanciert hat, oder eben Xhemiles Vater, der ein engagierter Imam ist.

Die Frauen wurden von Kindsbeinen an in die jeweiligen religiösen Vereine ihrer Eltern hineinsozialisiert. Xhemile beschreibt ihre religiöse Bildung wie folgt:

»Es ist immer präsent gewesen, also die Religion, wir haben auch jeden Samstag – Vormittags sind wir in die Moschee gegangen und haben den Koran gelesen also ja – gelernt zu lesen und auch diverse andere Dinge so...die Schrift und uns mit der Schrift auseinandergesetzt, mit Versformen mit...äh ...ja es ist eigentlich immer ja es hat uns durch das ganze Leben eigentlich begleitet« (Xhemile, A 183).

29 Da es sich beim Islam in der Schweiz nicht um eine öffentlich nicht anerkannte Religionsgemeinschaft handelt, müssen die Muslim\*innen, die sich organisieren wollen, dies in Vereinen oder Stiftungen tun.

Als Tochter des Imam wurde Xhemile mitunter auch durch einen langjährigen formalen regelmässigen Religionsunterricht religiös sozialisiert, sie vertritt dementsprechend einen intellektuellen Zugang zum Islam und setzte sich intensiv mit »der Schrift« auseinander, in Originalsprache.

### **Ausprägung religiöse Selbstrepräsentation als pragmatische Muslima**

Im Folgenden werden die religiöse Praxis und die religiöse Selbstrepräsentation von Frauen wie Xhemile beschrieben, bei denen »die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens gekoppelt mit einer religiösen Selbstrepräsentation als pragmatische *Muslima* rekonstruiert werden konnte.

Xhemiles Eltern lebten ihr eine konsequente religiöse Praxis vor, bspw. verrichteten sie ihr Gebet fünfmal am Tag. Anders als in ihrer Kindheit übt Xhemile als erwachsene Frau ihre religiöse Praxis pragmatisch aus:

»Das Freitagsgebet mache ich, den Rest schaffe ich wie nicht, aber vielleicht überwinde ich mich auch nicht so wirklich...im Moment habe ich das Gefühl, ich bin so belastet, dass mir...dass ich nicht noch Zeit habe dafür //mhm// es ist einfach, ich könnte es schon...ich könnte es mir schon einrichten irgendwie, würde es schon gehen, aber ich glaube ich vernachlässige es ein bisschen so...konzentriere mich auf andere Dinge im Moment« (Xhemile, A 200).

Als Werkstudentin, die ihr Studium an der pädagogischen Hochschule mit zwei verschiedenen Jobs finanzieren muss, ist Xhemile zeitlich sehr ausgelastet. Aus der Aussage, dass sie das ein bisschen vernachlässige und sich »auf andere Dinge im Moment« konzentriere, wird deutlich, dass im Moment der Fokus auf diese »anderen Dinge« (es kann im Zusammenhang des Interviews davon ausgegangen werden, dass sie hier die Ausbildung meint) gegenüber der religiösen Praxis eine höhere Wichtigkeit erhält.

Xhemile spricht einen weiteren Aspekt an, welcher das Verrichten der täglichen Gebete erfordert, nämlich die aufzubringende Disziplin. Sie bringt dies prägnant auf den Punkt, indem sie das Einhalten der religiösen Pflichten mit dem Befolgen einer Diät vergleicht:

»Also ich bin immer noch religiös (halbes Lachen), also der Glauben ist immer noch vorhanden, ich bete nur nicht...ich bete jeden Freitag...(...)...finde ich schade ich möchte eigentlich schon, ich nehme es mir immer vor, aber so ja...wie Diät halt, man nimmt es sich vor macht es zwei drei Mal, nachher

findet man immer etwas, (hebt Stimme) ich habe keine Zeit für das (halbes Lachen) – Ausreden halt!« (Xhemile, A 201)

Xhemile beteuert, als ob ihr dies jemand absprechen wolle, sie sei, »immer noch religiös« und doppelt nach, »also der Glauben ist immer noch vorhanden«, um dann gleich anzufügen, dass sie »nur« nicht bete bzw. nur am Freitag bete. Ebenfalls in der Aussage wird ein gewisses Bedauern darüber deutlich, dass dies nicht konsequenter gelingt, denn sie »möchte eigentlich schon«. Schliesslich bringt sie den Aspekt der erforderlichen Disziplin mit ins Spiel. Als Begründung für ihre Inkonsistenz führt sie zwar zuerst die (zeitliche) Belastung an, räumt jedoch umgehend ein, dass das letztlich »Ausreden halt« seien. In ihrer Aussage zeichnet sich eine gewisse Pragmatik ab, Xhemile impliziert zwar Bedauern (»schade«), dass es nicht gelingt, konsequenter zu sein, dennoch hat das Beten für sie den Anstrich einer (mühsamen) Pflicht, die konsequentes Handeln erfordert, wie eine Diät.

Typisch für Frauen, bei denen sich die »Taktik« in der Ausprägung der Selbstrepräsentation als pragmatische *Muslima* nachzeichnen liess, ist, dass sie ihr zielstrebiges Aufstiegsprojekt der religiösen Praxis überordnen. Da sie sehr glaubengewiss sind, geht dies häufig mit einem schlechten Gewissen bzw. einem gewissen Bedauern einher. Neben ihrem engagierten Bildungsprojekt, das oft zusätzlich mit einer Erwerbstätigkeit als Werkstudentin einhergeht, bringen die interviewten Frauen gemäss ihren Erzählungen die Zeit (und die Motivation) für eine konsequente religiöse Praxis, wie bspw. für das tägliche Gebet, nicht auf.

Bei diesen Frauen nimmt die religiöse Praxis gegenüber der Elterngeneration ab – hierin unterscheiden sie sich deutlich von den Frauen, bei denen dieselbe »Taktik« in der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als engagierte *Muslima* rekonstruiert werden konnte: Letztere tradieren die religiöse Praxis und das elterliche Engagement in religiösen Vereinen.

Religion und religiöse Praxis nutzen Frauen, bei denen diese »Taktik« in der Ausprägung als pragmatische *Muslima* rekonstruiert werden konnte, in erster Linie als persönliche Ressource. Die religiöse Vergemeinschaftung dient allenfalls der Pflege von sozialen Beziehungen oder der Regenerierung und Zerstreuung, wenn neben der Ausbildung genügend Zeit bleibt. Gleichzeitig genügen sie den eigenen (bzw. durch die Eltern geprägten) Ansprüchen als *Muslima* nicht, was sich besonders deutlich an der Aussage von Maide, einer anderen Frau meines Samples zeigt. Maide bezeichnet sich in Abgren-

zung zur Elterngeneration als »nicht so der Vorzeigemoslem« und bringt ihre Prioritäten folgendermassen auf den Punkt:

»Ich bin eigentlich nicht so der Vorzeigemoslem, aber... bei so Sachen helfe ich sehr gerne und... Ich bin gerne dabei (...). Also aktiv...wie meine Mutter nicht. Aber... Ich bekomme natürlich immer mit von meiner Mutter, wann gerade der nächste Anlass ist, und so. Und in der Regel, wenn ich...gerade gar nichts Brennendes habe, irgendwie für Prüfungen lernen oder so, bin ich eigentlich immer dabei« (Maide, A 166, 180).

Es lässt sich aus dem Gesagten rekonstruieren, dass ein »Vorzeigemoslem« in der Deutung von Maide im Verein stark engagiert ist (wie ihre Mutter). Sie hingegen ist bezüglich der Vereinsaktivitäten pragmatisch eingestellt: Gerne hilft sie ab und zu bei »so Sachen« mit, die sie »immer« von ihrer Mutter mitbekommt; gleichzeitig macht sie sogleich ihre Prioritäten deutlich, nämlich, dass sie dann »dabei« ist, wenn sie »gerade gar nichts Brennendes« habe, »wie für Prüfungen lernen oder so«. »Brennend« gegenüber den religiösen Vereinsaktivitäten, resp. mit diesen konkurrierend, sind demnach insbesondere Ausbildungsbelange.

Was schon bei Xhemile anklingt, sollte anhand des Zitats von Maide nochmals verdeutlicht werden: Im Zweifelsfall ordnen die interviewten Frauen mit der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als pragmatische *Muslima* ihre Ausbildung der religiösen Praxis und einem Engagement im religiösen Verein ihrer Eltern über. Diese Priorisierung ist jedoch nicht zu verwechseln mit einer Bedeutungslosigkeit der jeweiligen Vereine in der Lebenswelt der Frauen. Wie ich beobachten konnte, sind sie an den bedeutenderen Anlässen ihrer Moscheevereine meistens präsent und helfen teilweise mit und/oder übernehmen im Auftrag der Eltern einige Aufgaben.

Die Pragmatik hinsichtlich der religiösen Selbstrepräsentation kommt bei Xhemile nicht nur hinsichtlich der religiösen Praxis, sondern auch in Bezug auf ihre Ausbildung(-sinhalte) und ihre Berufsrolle zum Ausdruck. Im Lehrberuf lässt sie sich darauf ein, sich von religiösen Dogmen zu distanzieren. So bereitet ihr der Gedanke an das zukünftige Unterrichten der Evolutionstheorie keine Schwierigkeiten:

»Adam und Eva, das ist so das Grundsystem und plötzlich, dass wir von den Affen abstammen und solche Dinge...habe ich eigentlich nie geglaubt, aber... ich muss ja das nachher später unterrichten (lacht), das ist wie...ich habe mich nachher so für mich gesagt, ok...es... man muss ja nicht seinen eige-

nen Glauben weitergeben... //mhm// einfach das wissenschaftlich und das, was eigentlich...in den Büchern steht...und für das bin ich verpflichtet und mehr muss ich ja nicht //mhm// also...ich kann mit dem leben, wenn ich den anderen das muss, wenn ich das weitergebe, was ich gelesen habe, was ich gelernt habe... //mhm// wenn das auch nicht mit meinem Glauben übereinstimmt //mhm// diesen Kompromiss habe ich geschlossen für mich« (Xhemile A 243-244).

Die Evolutionstheorie zu unterrichten, stellt die glaubengewisse Xhemile zwar vor das Dilemma, (später) etwas unterrichten zu müssen, das ihrem Glauben diametral widerspricht: etwas an das sie selbst nicht glaubt. Hinsichtlich ihrer Berufsrolle kommt sie sachbezogen zum Schluss: »man muss ja nicht seinen eigenen Glauben weitergeben«. Sie löst ihr Dilemma unter der zu Hilfenahme von Lehrmitteln, und indem sie das Wissenschaftliche fokussiert, das, was »in den Büchern steht« vermittelt. Mit Verweis auf ihre (professionelle) Verpflichtung fügt sie pragmatisch an »mehr muss ich ja nicht«. Sie hat für sich diesen Kompromiss geschlossen, und »kann mit dem leben.« Auch hier ordnet sie ihren Glauben ihrem Bildungsziel und ihrem professionellen Berufsanspruch unter.

In einer Studie, welche die Vereinbarkeit von Religiosität mit dem Professionalitätsanspruch der Lehrer\*innenbildung untersuchte, konnte bei einigen dezidiert gläubigen christlichen Studierenden dasselbe Dilemma, wie Xhemile es beschreibt, rekonstruiert werden (Stienen/Bühler/Gasser/Tamcan 2011): das Dilemma, als professionelle Lehrperson Inhalte vermitteln zu müssen, welche unter Umständen dem eigenen Glauben widersprechen. Die Art, wie dieses Dilemma von christlichen Studierenden gelöst wurde, wurde in erwähnter Studie typologisiert. Ein spezifischer Typus erinnert stark an Xhemiles Vorgehen: Diesem Typus von glaubengewissen Studierenden gelang es nämlich, den Anspruch der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf wissenschaftliche Reflexivität (die Gewissheiten kritisch befragt), als selbstverständlichen Teil der Ausbildung und der Professionalität als Lehrperson anzunehmen und sich darauf einzulassen. Mittels wissenschaftlicher Reflexivität waren diese Studierenden in der Lage, Distanz zum eigenen Glauben einzunehmen, Spielräume auszuloten und – wie Xhemile – Kompromisse einzugehen. Diese Kompromisse konnten sie einerseits (auch dies eine identische Strategie von Xhemile) durch das Beziehen von standardisiertem Lehrbuchwissen als Hilfestellung eingehen, »andererseits durch die Akzeptanz, dass das eigene Glaubensbekenntnis, das als absolute Wahrheit angesehen

wird, nicht von allen als solche betrachtet wird« (ebd.: 13). Im Kontext der Schule zu missionieren bzw. den Glauben weiterzugeben, wurde von solchen Studierenden »nicht nur als Neutralitätspflicht, sondern grundsätzlich ausgeschlossen« (ebd.), da es dem professionellen Anspruch an eine Lehrperson nicht genügt.

Bei Xhemile kann meines Erachtens ähnlich wie bei der zuvor geschilderten Vorgehensweise eine Verknüpfung des Aufbaus eines wissenschaftlich-reflexiven professionellen Habitus mit einem habituell verankerten, intellektuellen Zugang zur Religiosität erkannt werden, der eine pragmatische Handhabung religiöser Glaubensinhalte im beruflichen Kontext zulässt.

Die pragmatische Handhabung religiöser Praxis zeigt sich bei Xhemile auch hinsichtlich des Kopftuchtragens. Xhemiles Mutter hätte gerne, dass ihre Tochter einen *Hijab* tragen würde. Wie ich beobachten konnte, trägt Xhemile den *Hijab* jedoch nur situativ, nämlich ausschliesslich im Kontext religiöser Vergemeinschaftung oder in der Moschee. Sie begründet dies wie folgt:

»(...) und das Kopftuch habe ich nicht an, das ist (lacht) meine Mutter hätte das gerne, aber (lacht) ich konnte mich immer wehren (lacht), dagegen wehren, so... (...) ich finde es nicht einmal schlimm, also, also ich würde mich schon sehen...im Kopftuch, a-aber ich stelle es mir...das Einzige, ha-, was ich gesagt habe ist, ich habe doch nicht studiert so lange und habe dann am Schluss nicht das machen können, was ich möchte und ich denke das Kopftuch würde mich daran hindern (...) weil ich möchte eigentlich schon etwas erreichen, jetzt habe ich...am Schluss hätte ich nachher für Nichts studiert, das Ganze...dann hätte ich mich für etwas Anderes entscheiden müssen, wo das Kopftuch...ja...erlaubt ist, akzeptiert wird...« (Xhemile, A 203-204).

Xhemile spielt hier auf die in der Schweiz gängige Praxis an, dass Lehrpersonen im schulischen Kontext kein Kopftuch tragen dürfen. Diese ist auf den Bundesgerichtsentscheid von 1997 (BGE 123 I 296) zurückzuführen<sup>30</sup> (vgl. Kap. 2.1.3). Auch auf der Ebene der tertiären pädagogischen Bildungsinstitutionen gilt dieses Urteil trotz eines möglichen, rechtlichen Handlungsspielraums teilweise als richtungsweisend, dies zeigt sich bspw. in der an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) gängigen Praxis, wonach Studierende in

<sup>30</sup> Es handelt sich um das in Kapitel 2.1.3 beschriebene Urteil, bei dem eine konvertierte Genfer Primarlehrerin gegen den Genfer Staatsrat Beschwerde einlegte, der von ihr verlangte, dass sie im Unterricht das Kopftuch ablegen. Ihre Beschwerde wurde abgelehnt.

einem Praktikum kein Kopftuch tragen dürfen (Feldprotokoll 8.12.2016). Andere Hochschulen wiederum loten den rechtlichen Handlungsspielraum, den dieses Urteil zulässt, eher aus (vgl. bspw. PH Zürich 2014). Der bei Xhemile rekonstruierten »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens würde ein Entscheid für das Tragen eines *Hijabs* diametral entgegenstehen: Sie ordnet, dies ein Kernstück der »Taktik« in dieser Ausprägung, die religiöse Praxis der Verfolgung ihres Bildungsziels unter.

Die religiöse Selbstrepräsentation als pragmatische *Muslima*, die für diese Ausprägung charakteristisch ist, zeichnet sich zusammenfassend durch zwei zentrale folgende Aspekte aus: erstens durch eine Abnahme der Bedeutung der religiösen Praxis auf der Generationsebene der Töchter im Vergleich zu den Eltern und zweitens durch die pragmatische Unterordnung der religiösen Praxis und religiösen Selbstrepräsentation hinsichtlich der Bildungsbiografie. Die interviewten Frauen bedecken sich dementsprechend wie Xhemile in aller Regel im Kontext der Ausbildung oder Berufsausübung nicht. Die Entscheidung, einen *Hijab* im Alltag zu tragen, könnte allenfalls ein nicht auszuschliessendes Zukunftsprojekt sein, kommt jedoch während der Berufsphase nicht infrage – nicht zuletzt, um dem zielstrebigen bildungsbiografischen Aufsteigen keine Hindernisse in den Weg zu legen.

### **Ausprägung religiöse Selbstrepräsentation als engagierte Muslima**

Im Folgenden werden die religiöse Praxis und die religiöse Selbstrepräsentation von Frauen, bei denen die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens in der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als engagierte *Muslima* rekonstruiert werden konnte, beschrieben. Dies soll anhand der prototypischen Fallbeispiele von Sahar und Hannan exemplarisch verdeutlicht werden.

Sahar verfügt über eine vergleichbare religiöse Sozialisation wie Xhemile. Wie Xhemiles Eltern sind auch Sahars Eltern bildungs- und aufstiegsorientiert. Der Vater verfügt über eine gymnasiale Bildung und eine Fachausbildung in einem hochspezialisierten medizinischen Beruf und hat sich in der Schweiz zum Berufsbildner hochgearbeitet, die Mutter verfügt über ein Medizinstudium mit Spezialisierung, konnte ihren Beruf in der Schweiz jedoch wegen mangelnder Sprachkenntnisse und fehlender Anerkennung der Ausbildung nicht ausüben. Sie blieb infolgedessen zu Hause und kümmerte sich um Kinder und Haushalt und berät ihren Bekanntenkreis informell bei medizinischen Problemen. Wie Xhemiles zeichnet sich auch Sahars religiöse Sozialisation durch eine starke Vereinsgebundenheit aus. Sahars Eltern,

insbesondere die Mutter, nehmen innerhalb der religiösen Gemeinschaft eine zentrale Rolle ein und die ganze Familie lebt eine konsequente religiöse Praxis. Sahar bedeckt sich wie ihre Schwestern – anders als Xhemile tradiert sie die religiöse Praxis ihrer Eltern weitgehend. Dies bildet den zentralen Unterschied zu Frauen, bei denen die »Taktik« in der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als pragmatische *Muslima* nachgezeichnet werden konnte: Frauen mit der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als engagierte *Muslima* tradierten nicht nur die religiöse Orientierung der Eltern; das elterliche Engagement im Religionsverein wird ebenfalls tradiert und nicht, wie bei Frauen mit der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als pragmatische *Muslima*, abgeschwächt.

Bei diesen Frauen besteht seitens der Eltern eine hohe Erwartung an den Bildungsweg ihrer Kinder. Diese elterliche Bildungsaspiration wird von den Töchtern übernommen und sie absolvierten, angespornt durch den tradierten elterlichen Aufstiegswillen, das Gymnasium oder eine Mittelschule stets im Hinblick auf ihr Bildungsziel: eine Tertiärbildung. Sahar umschreibt dies wie folgt:

»Und deswegen hat es uns auch, es hat uns geprägt also irgendwie habe ich schon das Gefühl, dass es wegen meinen Eltern ist, warum ich dann auch in die [spezielle Sekundarschule mit erhöhten Anforderungen]<sup>31</sup> ging oder in der Schule gut war oder zum Beispiel dann auch am Gymnasium mich immer angestrengt habe, weil ich einfach immer wusste, meine Eltern legen grossen Wert darauf« (Sahar, A 22).

Dass die Eltern grossen Wert auf Bildung legten, sieht Sahar in der Retrospektive als prägend für ihre Bildungsbiografie an. Um den Stellenwert der Bildung für den Vater weiter zu unterstreichen, beschreibt sie dessen Engagement in Bildungsbelangen für die Kinder wie folgt:

»Wenn es (...) um Bildung geht, dann würde er auch 1 000 Franken ausgeben, wenn es irgendwie um Schulbücher geht oder sonst etwas geht, dann kennt er keine Grenzen von Geld oder irgendetwas sonst, dann sagt er immer

<sup>31</sup> Der genaue Name des Schulmodells wird aus Anonymisierungszwecken nicht genannt. Da die Schulmodelle und deren Bezeichnungen in der Schweiz sogar innerhalb der Kantone variieren, ist eine relativ genaue Zuordnung des Schulorts durch die Bezeichnung des Schulmodells möglich. Beim genannten Modell handelt es sich, allgemein formuliert, um eine spezielle Sekundarstufe mit erhöhten Ansprüchen und Anschluss ans Gymnasium.

Bildung kommt als erstes, auch wenn du für die Bildung nach China musst, (lacht) ähm, das kommt als erstes« (Sahar, A 22).

Für den Bildungsweg ist kein Weg und kein (finanzieller) Aufwand zu scheuen, so die väterliche Haltung, sprichwörtlich illustriert an der Aussage: »auch wenn Du für die Bildung nach China musst«. Mit Sahars Ausführungen lässt sich die elterliche Bildungsaspiration von Frauen, bei denen sich diese »Taktik« rekonstruieren liess, exemplarisch verdeutlichen: Sie stellt einen habituell verankerten Anspruch dar.

Sahars Bildungsweg führte sie schliesslich – mit dem Blick auf Bourdieus Habitustheorie wenig verwunderlich (Bourdieu 1982a, b) – ebenfalls in das medizinische Berufsfeld, wo sie nun eine tertiäre Ausbildung an einer höheren Fachhochschule absolviert. Anders als die Eltern von Zara unterschieden Sahars Eltern bei ihren erwünschten Bildungsaspirationen für ihre Kinder nicht nach genderspezifischen Kriterien zwischen ihren Töchtern und Söhnen. Im Gegensatz zu Zara, die nach elterlichem Wunsch keine nachobligatorische Ausbildung absolvieren, sondern früh heiraten sollte, war es Sahars Eltern ein grosses Anliegen, dass sie, wie auch ihre jüngeren Brüder, die bestmögliche Ausbildung absolvieren soll. Dies stellt einen deutlichen Unterschied zum familiären Habitus von Frauen, bei denen die »Taktik« des Typus eins rekonstruiert werden konnte, dar. Und dürfte nicht zuletzt mit einen Grund darstellen, weshalb sich die Wirkmächtigkeit der Differenzdimension *Gender* hinsichtlich der Bildungsbiografie bei Sahar und Hannan nicht so einschränkend entfalten konnte, wie bei Frauen der »Taktik« des Typus eins (vgl. hierzu ebenfalls Bourdieu 1982a, b).

Auch Hannan wurde sehr ähnlich sozialisiert wie Sahar und Xhemile. Sie stammt aus einem bildungs- und aufstiegsorientierten Elternhaus; ihr Vater verfügt über eine universitäre Bildung in einem industriellen Beruf, ihre Mutter studierte Kunst in einem aussereuropäischen Land. Der Vater hat sich in der Schweiz zum Informatiker umschulen lassen, die Mutter illustriert muslimische Kinderbücher. Wie Sahars und Xhemiles religiöse Sozialisation zeichnet sich auch diejenige von Hannan durch eine starke Vereinsgebundenheit aus und stellt eine habituell verankerte, fraglose Selbstverständlichkeit dar. Wie die beiden anderen ist auch Hannan äusserst glaubengewiss und verfügt über ein fundiertes, formales religiöses Wissen, das sie von Kindsbeinen an erworben hat. Anders als Xhemile tradiert sie jedoch die Handhabung der religiösen Praxis der Eltern weitgehend. So stellt es für sie bspw. eine fraglo-

se Selbstverständlichkeit dar, dass sie die täglichen Gebete verrichtet und wie ihre Mutter und ihre ältere Schwester, *Hijab* trägt:

»Also meine Schwester (...) als sie zuerst kam, also meine Eltern haben sie gefragt, ob sie gerne ein Kopftuch tragen möchte oder nicht. Und sie sagte damals, dass sie ein Kopftuch tragen möchte, weil sie wollte damals wie die Mutter sein und die Mutter ist halt immer wie ein Vorbild //mhm// und alle wollen eigentlich sein wie die Mutter und ja sie sagte, dass sie gerne das Kopftuch tragen möchte und ja und ich habe dann auch einfach getragen, also das kam einfach so //mhm// wie automatisch also, es war wie automatisch, ja« (Hannan, A 171-178).

Aus dem Zitat wird deutlich, wie das Tragen eines *Hijabs* für Hannan eine fraglose Konsequenz ihrer religiösen Sozialisation darstellte. In dem Ausdruck »automatisch« spiegelt sich die habituelle Selbstverständlichkeit.

Frauen, bei denen sich die »Taktik« des Typus zwei rekonstruieren liess und sich als engagierte *Muslima* religiös selbstrepräsentieren, sind in der Regel *Hijab* tragend. Anders als Frauen der »Taktik« des Typus eins, welche sich im *Dualen Berufsbildungssystem* durch das Tragen des *Hijabs* mit wirkmächtigen Bildungsbarrieren konfrontiert sehen, sind die Bildungsbiografien von Frauen der »Taktik« des Typus 2 intersektionell gesehen vergleichsweise weniger eingeschränkt. Sie können ihre berufliche Selbstverwirklichung im Vergleich uneingeschränkt ins Zentrum ihrer bildungsbiografischen Überlegungen setzen. So stellt es früh Hannans Ziel dar »einen Beruf erlerne[n], der mir auch Spass macht und bei dem ich mir auch vorstellen kann, das auch mein ganzes Leben zu tun« (Hannan, A 421-423). In Hannans Fall fand sie dieses Ziel im Studium der Architektur.

Bemerkenswert hierbei ist, dass bei diesen Frauen, obwohl sie einen *Hijab* tragen, die Differenzkategorie »Muslimin« keine vergleichbare Relevanz als schulische Bildungsbarriere entfalten kann, wie dies in der Berufsbildung (vgl. Typus 1) der Fall ist. Aufgrund des Zusammentreffens der sozialen Praxis des Bedeckens mit unterschiedlichen institutionellen Strukturen des Bildungssystems (Berufsbildung vs. Mittelschule, tertiärer Bereich) machen die Frauen ganz unterschiedliche Erfahrungen im Zusammenhang des Kopftuchtragens und ihrer Bildungsbiografien. Während bei Frauen, bei denen die »Taktik« des Typus eins rekonstruiert werden konnte, die Frage der Bedeckung zur berufsbiografisch existenziellen Frage wird und sie sich zwischen dem Tragen eines Kopftuchs und dem beruflichen Fortkommen entscheiden müssen, kann die Differenzkategorie »Muslimin« im tertiären, schulischen

Umfeld, in dem sich Frauen der »Taktik« des Typus 2 bewegen, nicht annähernd dieselbe Wirkmächtigkeit entfalten. Im Gegenteil: Sie entwickelt kaum an berufsbiografischer Relevanz. Ausschlusserfahrungen werden von den interviewten Frauen, die sich in einem tertiären Umfeld bewegen, laut ihren Aussagen kaum gemacht. Die gesellschaftliche Marginalisierung der Muslim\*innen im Zuge des laufenden Islamdiskurses nehmen Hannan und Sahar zwar sehr wohl wahr und problematisieren sie; die Differenzkategorie »Muslimin« hat jedoch aufgrund vorherrschender schulkultureller Sinnesordnung (Budde 2012) wenig persönliche Relevanz im tertiären Umfeld. Sahar konstatiert diesbezüglich:

»Aha so, also ich persönlich habe immer positive Erfahrungen gemacht, also mir hat noch nie jemand gesagt ähm, dass so wieso...wieso ziehst du ein Kopftuch an oder es ist ja mega komisch. Also etwas Negatives hat mir noch nie jemand gesagt« (Sahar, A 25).

Die interviewten Frauen, bei denen die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens in der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als emanzipierte *Muslima* rekonstruiert werden konnte, die einen *Hijab* tragen, werden zwar in der Öffentlichkeit teilweise für ihr Kopftuch tragen angefeindet und machen Ausschlusserfahrungen. Sie tendieren dessen ungeachtet jedoch dazu, diese zu bagatellisieren. Für Hannan geht diese Erfahrung gar soweit, dass es für sie schwierig ist, überhaupt nachzuvollziehen, dass andere Personen einschneidende Ausschlusserfahrungen machen. Sie erlebte ihr schulisches und Ausbildungsumfeld stets unterstützend:

»Und darum kann ich es auch nicht verstehen, wenn so andere sagen, es sei u schlimm<sup>32</sup> hier und //mhm// ja ich finde es noch schwierig //mhm// weil ich es selber nicht sehe oder keine Ahnung« (Hannan, A 273-275).

In dem tertiären Umfeld, in dem sie sich bewegt, ist sie so weit davon entfernt, dass sie es selbst »nicht sehe«. Falls sie jedoch dennoch angefeindet wird, ist sie meist in der Lage, sich selbstbewusst für die habituell verankerte selbstverständliche Religiosität zu wehren. Oder wie Sahar es ausdrückt: »Wenn man Bildung hat, kann man sich immer wehren« (Sahar, A 26). Gegebenenfalls werden Ausschlusserfahrungen, wie ich beobachten konnte, zusätzlich in der religiösen Gemeinschaft diskutiert und verarbeitet, resp. Strategien des Umgangs damit besprochen.

---

32 Umgangssprachliche schweizerdeutsche Wendung für »sehr schlimm«.

Es stellt sich jedoch die Frage, wie die Situation sich dann nach dem Studium, bei dem gegenüber der Lehre verzögerten Eintritt ins Berufsleben, darstellen wird. Aufgrund der Altersbegrenzung meines Samples steht diese den Frauen noch bevor. Erfahrungen mit der Differenzkategorie »Muslimin« thematisieren sie fast ausschliesslich im Rahmen der Zuschreibung einer Expertinnenrolle »für Islam« seitens Lehrpersonen und Peers, die sie nicht zuletzt aufgrund ihrer Permanenz im schulischen Alltag als sehr unangenehm empfanden. Diese Art der Erfahrung mit der Differenzkategorie »Muslimin« teilen alle interviewten Frauen, die sich zu »Taktik« 2 zuordnen liessen. Sie wird im folgenden Kapitel beschrieben (Kap. »Expertin für Islam«, S. 178ff.).

Hannan und Sahar sind konsequent in der Handhabung ihrer religiösen Praxen. Sie verrichten bspw. pflichtbewusst die täglichen Gebete. Anders als Mirjeta (»Taktik« 1), die sich *ostentativ* der Befolgung religiöser Praxen zuwendet, verzichten sie jedoch auf *demonstratives* Befolgen religiöser Gebote: Sie finden in ihrer Ausbildung und beruflichen Situation Wege, ihre habituell verankerte religiöse Praxis konsequent zu verfolgen, indem sie versuchen, Kompromisse zu finden, ohne in Konflikt mit ihren bildungs- und berufsbezogenen Aktivitäten zu kommen. So würde es bspw. für Hannan bei Kollisionen von Unterrichts- und Gebetszeiten keine Option darstellen, eine Vorlesung für ein Gebet zu unterbrechen oder gar zu verschieben. Lieber betet sie die verpassten Gebete zu Hause nach. Auch Sahar, die in einem Krankenhaus arbeitet, verrichtet ihre täglichen Gebete nach der Arbeit zu Hause:

»Und dann mache ich es so, wenn ich nach Hause komme, hole ich die, die ich verpasst habe so wie nach. So mache ich das, weil es nicht möglich ist dort, wo ich arbeite, (...) dass ich das Gebet mache. Weil wir nur eine halbe Stunde Pause haben mit diesen Kleidern und der Ort und so, das ist wirklich nicht //mhm// ideal, deswegen mache ich es jeweils, wenn ich nach Hause komme, hole ich es so wie nach« (Sahar, A 23).

Ebenso wie die religiöse Praxis wird auch das intensive elterliche Engagement im religiösen Verein tradiert: Sie sind meist sogar in mehreren religiösen Vereinen engagiert. Einerseits im elterlichen Verein, andererseits vergemeinschaften sie sich auch in bildungsbezogenen Jugendorganisationen. Sahar beschreibt die Mitglieder in ihrem Jugendverein wie folgt:

»Es haben fast alle – es gibt so viele von uns, die das Gymnasium gemacht haben oder dran sind und es gibt noch mehr, die an der Uni sind zum Beispiel //mhm// und bei uns ist allen die Bildung sehr wichtig auch wenn wir Frauen

sind und Männer, also bei uns ist die Bildung wirklich gleichberechtigt hier« (Sahar, A 26).

An dieser Aussage lassen sich zwei Aspekte der religiösen Vergemeinschaftung von Sahar verdeutlichen, die exemplarisch für die »Taktik« dieser Ausprägung sind: Einerseits vergemeinschaften sie sich im tertiären Umfeld mit Muslim\*innen, die denselben Bildungshintergrund aufweisen (bspw. in universitären muslimischen Student\*innengruppen oder in muslimischen Jugendgruppen, in denen sich vorwiegend junge Gymnasiast\*innen und Student\*innen treffen). Andererseits – so unterstreicht Sahar in dieser Aussage – wird innerhalb dieser religiösen Vergemeinschaftung im tertiären Umfeld hinsichtlich der Bildung nicht nach *Genderaspekten* unterschieden. Innerhalb dieser religiösen Gruppen wird also die habituell verankerte Bildungsaspiration von Frauen als »gleichberechtigt« zusätzlich bestärkt. Die Mitgliedschaft und das Engagement in (bildungsbezogenen) religiösen Vereinen stellen eine zusätzliche Ressource beim Verfolgen ihres Bildungsziels dar. Dadurch, dass einerseits seitens der Elterngeneration und andererseits seitens der (religiösen) Peers im tertiären Umfeld keine oder zumindest im Vergleich zu Frauen der »Taktik« des Typus 1 wenig genderspezifische Vorbehalte hinsichtlich der Bildungsbiografien bestehen, kann die Differenzdimension *Gender* aus intersektioneller Sicht bei der »Taktik« des Typus zwei nicht dieselbe Wirkmächtigkeit entfalten, wie bei Frauen, bei denen die »Taktik« des Typus eins rekonstruiert werden konnte.

Die religiöse Selbstrepräsentation der Frauen zeichnet sich durch ein starkes Engagement in religiösen Vereinen (z.B. Öffentlichkeitsarbeit) und/oder zugunsten von religionsrelevanten Eigeninitiativen (wie Design von muslimischen Spielsachen, karitative Initiativen muslimischer Wohlfahrt etc.) aus. Einige Frauen engagieren sich zusätzlich für Themen, die mit jugendlichem (religiösem) *Lifestyle* von jungen Muslim\*innen zu tun haben. Sie vertreiben bspw. Konsumgüter, die in der Schweiz im öffentlichen Handel nicht einfach zu finden sind (z.B. muslimische Mode oder *Halal*-Süssigkeiten etc.).

Dieses Engagement stellt die leitende Beschäftigung neben der Ausbildung dar. Hannan engagiert sich bspw. neben der Vergemeinschaftung im elterlichen Verein in verschiedenen muslimischen Vereinen dafür, dass jungen Musliminnen »casual-elegante« Mode, wie sie es nennt (Hannan, A 707), zur Verfügung steht. Sie ist der Ansicht, dass es in der Schweiz keine »stylische« Mode für junge Musliminnen zu kaufen gebe. Deshalb nähten sie und ihre Schwestern jeweils gekaufte Kleider für sich so um, dass sie einerseits

den muslimischen Kleidungsvorschriften entsprechen und andererseits ihren modischen Ansprüchen und verschiedenen »Styles« (Hannan, A 646) gerecht wurden. Als sie merkte, dass viele modebewusste junge Glaubensschwestern vor demselben Problem stehen wie sie, gründete sie kurzerhand mit ihrer Schwester ein eigenes muslimisches Frauenmodelabel. Sie importierte bunte *Hijabs* und stellte ihre erste Kollektion eigener Kleider an einem UMMAH-Day<sup>33</sup> aus (Feldprotokoll 18.10.2014). Modische muslimische Kleidung für junge Frauen scheint in der Tat eine Marktlücke zu sein. So sind, wie ich beobachten konnte, an den meisten grösseren Anlässen von muslimischen Jugendvereinen Stände zu finden, wo junge Frauen selbstgenähte oder importierte Kleidung feilbieten<sup>34</sup>. Hannan geht noch einen Schritt weiter: Sie vertreibt ihre Produkte an »Schwestern« nicht nur an Vereinsanlässen, sondern zusätzlich auf diversen Internetkanälen. So bietet ihr Label nicht nur auf einer eigenen Website und einer *Facebook*-Seite Waren an, sondern setzt auch auf Mittel wie Produkteplatzierung durch sog. *Influencer*<sup>35</sup>: Das Label engagierte eigens eine sogenannte »*Hijab*-Bloggerin«<sup>36</sup>, die als *Influencerin* wirbt.

Sahar hingegen engagiert sich auf andere Weise für ihre Gemeinschaft. Sie ist in der Öffentlichkeitsarbeit für den elterlichen Religionsverein tätig. Ihr Engagement beschreibt sie wie folgt:

- 
- 33 Jährliche Grossveranstaltung des Vereins »UMMAH – Muslimische Jugend Schweiz«. An den sog. »UMMAH-Days« werden einerseits Referate und Workshops abgehalten, andererseits werden aber auch viele Dinge zum Kauf angeboten wie bspw. religiöse Schriften, junge muslimische Mode, muslimische *Lifestyle*-T-Shirts (z.B. mit dem Aufdruck »Keep smiling – it's Sunnah« oder »I love my prophet«), »Halal«- Süßwaren, muslimische Spielsachen und Kinderbücher oder aber palästinensisches Olivenöl etc. (Feldprotokoll 18.10.2014).
- 34 Auch der IZRS (Islamischer Zentralrat Schweiz) nahm diese Marktlücke wahr und führte zu diesem Zweck mehrere Jahre hintereinander die »Islamic Lifestyle and Fashion Show« (ILFS) durch. Der Anlass wurde von Frauen für Frauen organisiert (»Sisters only!«). Diese Fashionshow genoss nicht nur unter Anhängerinnen des IZRS regen Zulauf (Feldprotokoll, 6.9.2015). Auch an diesen Anlässen konnte die gezeigte Mode teilweise gekauft werden.
- 35 Beim *Influencer*-Marketing werden gezielt Personen eingesetzt, die über eine hohe Präsenz und ein hohes Ansehen in sozialen Netzwerken und Medien verfügen, um ein Produkt so zu platzieren und zu vermarkten (vgl. Online Marketing Lexikon 2018).
- 36 »*Hijab*-Bloggerinnen« (Bezeichnung vgl. Hannan, A 637) sind junge bedeckte Frauen, die über ihr Leben mit *Hijab* im Internet bloggen. Meist behandeln sie in erster Linie *Lifestyle*-Themen.

»Also meine Mutter hat ja die Position, die (ich) vorher gesagt habe und ich habe jetzt zusammen mit einer anderen (...). Wir zwei sind äh so zuständig so ein wenig für den interreligiösen Dialog. //Mhm// und wir haben dann auch jeweils so *Tabligh*<sup>37</sup>- Veranstaltungen, also *Tabligh* heisst so wie, unse-re-unsere Religion den anderen Menschen hier zu zeigen, vorstellen wer wir sind, so ein wenig das, organisieren ich und sie zusammen so eine Veranstaltung und dann halten wir da wirklich so zum Beispiel zwei kleine Vorträge darüber, wer wir sind und über irgend ein Thema das gerade aktuell ist. (...) Weil wir versuchen ganz stark mit diesen-diesen Veranstaltungen und dem interreligiösen Dialog uns abzugrenzen von diesen Extremisten, das war so die Botschaft« (Sahar, A 25).

Wie aus dem Zitat deutlich wird, ist Sahar im elterlichen Verein zusammen mit einer anderen jungen Frau für den »interreligiösen Dialog« zuständig. Sie organisiert »*Tabligh*«- Veranstaltungen, die zum Ziel haben, die religiöse Gemeinschaft in der Öffentlichkeit zu positionieren. *Tabligh* beinhaltet jedoch gleichzeitig auch einen gewissen Missionsanspruch (vgl. hierzu auch Wiedl 2008: 35-36). Die »Botschaft« soll in erster Linie sein, zu vermitteln (und dafür zu werben), dass ihre Religionsgemeinschaft sich im interreligiösen Dialog engagiert und sich dezidiert »von (...) Extremisten« abgrenzt. Es geht Sahar also darum, sich dafür zu engagieren, ihre Religionsgemeinschaft unter den Bedingungen des gegenwärtigen islamkritischen Diskurses zu positionieren.

Die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens in der Ausprägung der religiösen Selbstdarstellung als engagierte *Muslima* zeichnet sich zusammenfassend durch die folgenden Aspekte aus: Erstens durch eine Tradierung der religiösen Praxis und der Aufstiegsorientierung der Elterngeneration und zweitens durch ein starkes Engagement in religiösen Vereinen als zentrale Beschäftigung neben der Ausbildung. Sowohl die Tradierung der Bildungsaspiration der Eltern, die bei ihren Kindern bei Bildungszielen nicht nach genderspezifischen Kriterien unterscheiden, als auch die Vergemeinschaftung in religiösen Vereinen bilden eine zusätzliche Ressource beim Verfolgen des Bildungsziels. Die religiöse Selbstdarstellung dieser Ausprägung befeuert also die ohnehin schon durchschlagekräftige »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens zusätzlich.

---

37 *Tabligh* kann mit »Kommunizieren des Islams« (Wiedl 2008: 35) übersetzt werden. Zur Unterscheidung von *Tabligh* und *Da'wa* und deren Situierung im europäischen Kontext vergleiche Wiedl (2008: 35-36).

### »Expertin für Islam«

Die dominante Manifestation der Differenzkategorie »Muslimin«, wie sie sich in den bildungsbiografischen Erzählungen der Interviewten präsentiert, variiert in den Mittelschulen und in der Berufsbildung deutlich: Während in der *Dualen Berufsbildung* Differenz primär anhand sichtbarer religiöser Symbolik (in erster Linie dem *Hijab*) konstruiert wird (vgl. Typus 1), wird Differenz in der mittelschulischen, insbesondere in der gymnasialen Bildung mehr über die Zuschreibung einer Expertinnenrolle, einer »Expertin für Islam« seitens der Lehrpersonen, aber auch der Peers hergestellt (vgl. Typus 2). Diese soll in diesem Kapitel beschrieben werden.

Die interviewten Frauen, bei denen die »Taktik« des Typus des zielstrebigen Aufsteigens rekonstruiert werden konnte, befinden sich wie erwähnt in einem tertiären Ausbildungsgang oder streben einen solchen an und absolvierten mindestens eine Mittelschule. Die Manifestation der Differenzkategorie »Muslimin« in Form eines zugeschriebenen Expertinnentums gestaltet sich in den Bildungsbiografien der Frauen beider Ausprägungen religiöser Selbstrepräsentation des Typus zwei vergleichbar und soll deshalb in diesem Kapitel gemeinsam beschrieben werden.

Die Pädagogisierung von Differenz durch eine zugeschriebene Rolle einer »Expertin für Islam« führt gemäss der Erzählungen der jungen Frauen zu einer als permanent beschriebenen Erwartungshaltung seitens Lehrpersonen und Peers, gemäss dieser die in diese Rolle gedrängten Frauen nicht nur über sämtliche religiösen, sondern auch über jegliche, »dem Islam« und der »arabischen Kultur« zugeschriebenen Belange (wie z.B. Mädchenbeschneidung oder aber auch weltpolitische Konflikte, sowie tagespolitische Ereignisse) Auskunft geben können sollten. Verstärkt in die Rolle einer »Expertin« hineingedrängt werden die Frauen jeweils, wenn gesellschaftspolitische Ereignisse oder Debatten, aber auch terroristische Anschläge die Tagespresse dominieren. Velika, eine andere Frau meines Samples, bei welcher diese »Taktik« nachgezeichnet werden konnte, bringt diese Art von Zuschreibung auf den Punkt, indem sie ihre Rolle im Gymnasium hinsichtlich der Debatte um die *Minarettinitiative* (»Initiative gegen den Bau von Minaretten«) beschreibt:

»Und dann plötzlich wo es aufgekommen ist, wo die Debatte aufgekommen ist, bin ich sozusagen das Angriffsschild gewesen, weil alle das Gefühl hatten, ja ich müsste das doch alles wissen. Ich meine, ich komme ja von dort. Ich bin ja so jemand, ich bin ja Muslim[in], ich bin ja Ausländer[in], ich müsste es eigentlich wissen //mhm// und darum bin ich die ganze Zeit so mit Fragen

bombardiert worden. (...) Und dann, wo die Leute zuerst auf mich zugekommen sind und mich gefragt hatten, ja, was...was sagst denn du dazu? Und stimmt das überhaupt, kann das überhaupt sein, und was sagt der Koran dazu? Ist es nicht so, dass Frauen unterdrückt werden? Und dann bin ich so gewesen, woow, das stimmt also überhaupt nicht //mhm// und dann ja...habe ich selber angefangen, mich einzulesen. Aber nicht weil ich gefunden habe, ich will jetzt unbedingt, sondern eher weil ich gefunden habe, ich muss, um zu wissen, was ich sagen muss« (Velika, A 50).

Velika beschreibt, wie sie während des Abstimmungskampfs zum »Angriffschild« wurde. In dem Ausdruck »Angriffsschild« spiegelt sich die Dynamik der emotional aufgeladenen politischen Debatte im Vorfeld der Abstimmung, die bis in das Klassenzimmer hineinreichte und deren (gegnerische) Argumentationslinien sich über der Gymnasiastin entladen haben. Sie schildert, wie die von ihr wahrgenommene Erwartungshaltung ihres schulischen Umfelds dahingehend verlief, dass sie über alles dem Islam Zugeschriebene Auskunft geben müsse, »weil alle das Gefühl hatten, ja ich müsste doch alles wissen«. Sie beschreibt die wahrgenommene Zuschreibung als »ich komme ja von dort«. Dieses »von dort« ist jedoch in ihrer Aussage nicht näher definiert und unterstreicht das Diffuse dieser Fremdverortung: Es gibt dieser Fremdverortung zufolge einen Ort, »von dort« kommen »Muslim\*innen«. Es zeigt, wie die intersektionell wirkende Differenzkategorie »Muslimin/Ausländerin« mit einem imaginären, fremden Ort verbunden ist, von wo die »Expertin für Islam« kommen soll. Wie Lingen-Ali und Mecheril feststellen, gehen Prozesse der religiösen Fremdzuschreibungen oft mit territorialen Referenzen einher, die »vermeintlich eindeutig« sind (Lingen-Ali/Mecheril 2016: 22). In dieser Zuschreibungspraxis werden die Frauen »auf eine Herkunft festgelegt, deren exotisierte Eigenart sie situativ repräsentieren müssen« (Purtschert 2012: 107). Reale Lebenswelten sowie der Umstand, dass Velika in der Schweiz geboren und aufgewachsen ist, zählen in der Fremdzuschreibung »ich komme ja von dort« nicht. Lingen-Ali und Mecheril (2016: 19) sprechen hierbei von »Praktiken der Ausgrenzung« (ebd.): »Die religiös Andern sind different und weil sie different sind, fraglos nicht am richtigen Platz« (ebd.). Religion wird somit zur sozialen Deutungspraxis (vgl. ebd.) im pädagogischen Feld.

Weiter präzisiert Velika die Fremdzuschreibung, indem sie ausführt, wie sie in erster Linie als »so jemand« wahrgenommen wird und präzisiert dann, »ich bin ja Muslim[in], ich bin ja Ausländer[in]«, um gleich auf die damit verbundene Erwartungshaltung einzugehen, »ich müsste es ja eigentlich wis-

sen«. Velika beschreibt, wie sie von ihrem schulischen Umfeld »die ganze Zeit so mit Fragen bombardiert« wurde und wie die Leute zu ihr kamen und von ihr eine Expertise zu jeglichen, dem Islam zugeschriebenen Aspekten erwarteten. Sie stellten Fragen wie, »ja stimmt das überhaupt« und »was sagt der Koran dazu« und »ist es nicht so, dass Frauen unterdrückt werden?«. Letztere Frage führte bei Velika dazu, dass sie sich *nolens volens* dazu entschloss sich (intellektuell) zu wehren. Sie begann sich vertiefter einzulesen und beschreibt, dass es sich hierbei nicht um ein intrinsisches Bedürfnis handelte (»nicht weil ich gefunden habe, ich will jetzt unbedingt«), sondern wie sie sich gezwungen sah, die fremdzugeschriebene Expertinnenrolle anzunehmen und mehr noch – auszufüllen: Sie begann sich vermehrt einzulesen »um zu wissen, was ich sagen muss«. Die zugeschriebene Rolle der »Expertin für Islam« führte also bei Velika dazu, dass sie sich gezwungen sah, sich vermehrt mit ihrer Religion auseinanderzusetzen. Die daraus folgende Akkumulierung von Wissen sollte ihr letztlich dazu verhelfen, eine fremdzugeschriebene Rolle auszufüllen, die sie sich gar nicht aussuchte:

»Ja. Sobald es um die arabische Kultur gegangen ist, bin ich plötzlich als Expertin betitelt worden (...) und von dem her haben sie mich immer auf das angesprochen, und dann schauen sie dich auf einmal alle an. Was du jetzt sagst //mhm// und dann...weisst du, du willst ja auch nichts Falsches sagen //mhm// aber es wird etwas von dir erwartet //mhm// aber ich meine, wenn ich die anderen Frage, ja warum feierst du Weihnachten? Die wissen das nicht einmal. Warum feierst du Ostern? Die haben keine Ahnung, was an Ostern so wichtig ist //mhm// aber bei ihnen ist das vollkommen okay, wenn sie das nicht wissen, aber, wenn ich etwas nicht weiss (lacht), dann, warum denn nicht? Du bist ja Muslim[in] //mhm// aber ich meine in meinem Freundeskreis wissen so viele nicht, weshalb man Ostern feiert. Zum Teil wissen sie nicht einmal, dass Ostern einen viel... einen höheren Feiertag ist als Weihnachten. Das wissen viele nicht //mhm// und dann finde ich, von mir wird immer erwartet, dass ich alles weiss und begründen kann. Aber sobald man sie selber fragt, ist es vollkommen irrelevant //mhm// (...) ist dann so etwas wie...aber Entschuldigung...das ist doch nicht fair!« (Velika, A 155).

Velika, deren Eltern in Südosteuropa geboren wurden, sieht sich plötzlich in der Rolle als »Expertin für arabische Kultur« gedrängt. Aus ihrer Aussage »und dann schauen sie dich auf einmal alle an« wird auch der fordernde (Rechtfertigungs-)Druck des Umfelds deutlich. Es wird nicht nur erwartet, dass sie zu allem, das dem Islam und »der arabischen Kultur« zugeschrieben

wird, Auskunft geben kann, sondern auch eine Meinung haben soll. Die damit einhergehende Erwartungshaltung führt, wie Velika beschreibt, zu einem erhöhten Anspruch an sich selbst, wenn sie beteuert »weisst du, du willst ja auch nichts Falsches sagen«. In dieser Aussage wird eine gewisse Ohnmacht deutlich, zu der eine solch zugeschriebene Rolle führen kann. Es besteht einerseits der Erwartungsdruck des ›Publikums‹ an die ›Expertin‹ (»es wird etwas von dir erwartet«) und andererseits die Angst davor, dass es als persönliche Unzulänglichkeit gewertet werden könnte, wenn sie eine Auskunft nicht geben kann (oder auch nicht geben will). Darauf führt sie aus, was bei anderen Frauen meines Samples ebenfalls oft thematisch wurde, nämlich die Ungerechtigkeit (»das ist doch nicht fair«), dass seitens der Lehrpersonen, aber auch der Peers an sie ganz andere Ansprüche gestellt werden als an christlich sozialisierte Schüler\*innen, bei denen es »okay« sei, wenn sie etwas nicht wüssten. Bei ihr tauche indes, wenn sie etwas nicht wisse, gleich die Frage auf: »Warum denn nicht? Du bist ja Muslim[in]«. Aus dieser Aussage wird deutlich, wie diese stereotypisierende Zuschreibung mit einem essenzialistischen Religionsbegriff einhergeht, welcher den Blick auf die realen Lebenswelten der jungen Frauen versperrt (vgl. hinsichtlich Kultur, Kalpaka 2006). Velika beschreibt, wie viele ihrer christlich sozialisierten Freund\*innen bspw. nicht wüssten, weshalb man Ostern feiere und oft die zentralen Feiern des Christentums nicht kennen würden, während von ihr erwartet wird »dass ich alles weiß und begründen kann«. Die Lebenswelten der christlich sozialisierten Jugendlichen und ihr Verhältnis zu Religion werden von den Lehrpersonen hingegen als selbstverständlich plural und pluralisiert angesehen. Von ihnen wird nicht erwartet, dass sie auch nur Grundzüge »ihrer Religion« – falls sie überhaupt einer solchen zugeschreiben werden – kennen. Velika bemängelt, dass verschiedene Ansprüche an sie und ihre Peers gestellt werden und schildert, wie sie damit abgespeist würde, dass »es vollkommen irrelevant« sei, wenn sie im Gegenzug ähnliche Fragen zum Christentum stelle. Der ungleiche Anspruch an sie vs. ihre Peers empfindet sie als sehr ungerecht, führt er doch zu einer Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse im schulischen Kontext.

Kalpaka (2006) beschreibt in ihrem Aufsatz *Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit ›Kultur‹ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz* die Wirkung von Kulturalisierung und die ausschliessenden Effekte eines statischen Kulturbegriffs im pädagogischen Kontext. Sie legt dar, wie ein geschlossener statischer Kulturbegriff verhindert, dass Personen und ihre Handlungsgründe differenziert wahrgenommen werden. Ei-

ne solcher Kulturbegriff führt das Handeln von Schülerinnen und Schülern monokausal auf Kultur zurück, und dadurch wird »meistens verhindert, das Handeln als Antwort auf erlebte Widersprüche aufzufassen und weitere Fragen bezüglich der erlebten Widersprüche zu stellen, so dass bedeutsame Lebensbedingungen zum Teil unerkannt bleiben« (ebd.: 396). Analog dazu lässt sich meines Erachtens die zugeschriebene Rolle als »Expertin für Islam« auf einen geschlossenen Religionsbegriff zurückführen. Dass sich neben der von Kalpaka georteten »Kulturalisierungsfalle« nun auch eine »Religiosierungsfalle« im pädagogischen Feld eröffnet zu haben scheint, erstaunt angesichts des gesellschaftspolitischen, diskursiven Trends, dass Differenzen vermehrt entlang religiöser Grenzen konstruiert werden (Sökefeld 2011: 271), nicht.

Insbesondere die Allgegenwärtigkeit der Rollenzuschreibung einer »Expertin« für Fragen, welche dem Islam zugeschrieben werden, seitens Lehrpersonen wird von den interviewten Frauen als irritierend beschrieben. Velika schildert, wie sie im Unterricht permanent angesprochen worden ist; immer und immer wieder habe es geheissen: »Was sagen Sie dazu, Frau Hoxha? Was ist ihre Meinung dazu? Was sagt der Islam dazu?« (Velika, A 166). Auch Hannan beschreibt den Positionierungzwang im Unterricht als omnipräsent in ihrer Mittelschulzeit: »es war eigentlich schon vom ersten Tag an so« (Hannan, A 838-839). Sei es bei politischen Ereignissen, welche dem Islam zugeschrieben wurden, oder sei es, wenn im Deutschunterricht eine Lektüre, wie »Nathan der Weise« von Lessing, anstand: »dann musste ich immer meinen Kommentar abgeben« (Hannan, A 808). Sie erlebte die dauernde Adressierung durch eine Lehrperson einerseits als Stichelei, andererseits aber auch als diffus. Sie konnte deren Ziel und Absicht nicht recht einordnen:

»ich kann selbst nicht genau sagen, ob es Interesse ist, oder auch ein bisschen so sticheln, so ein bisschen //mhm// es war vielleicht so ein *Mischmasch*<sup>38</sup> halbes Lachen //mhm// oder ob sie auch wollte, dass ich ein bisschen mehr über Religion, über meine Religion erzähle im Unterricht oder ich weiss auch nicht« (Hannan, A 816-819).

Einige der Frauen beschreiben den permanenten Rechtfertigungzwang auch als bewusste Provokation seitens der Lehrpersonen, so z.B. Velika:

»Wir hatten auch einen Deutschlehrer gehabt, (...) er hat es geliebt zu provozieren. Er hat...er hat es wirklich gerne gemacht gehabt. Und mich gera-

---

38 Umgangssprachlich für Gemisch.

de direkt angesprochen, dann bin ich sozusagen ganz allein gewesen. Und plötzlich sind alle Stimmen laut geworden, damit er so ein bisschen...Diskussion provozieren konnte. Und er einfach sozusagen nur zuschauen konnte« (Velika, A 54).

Velikas Schilderung lässt keinen Zweifel offen, dass die Lehrperson sie mit ihrer Vorgehensweise in eine für sie äußerst unangenehme Situation brachte. Aus der Aussage »dann bin ich sozusagen ganz allein gewesen« wird offenbar, dass dieser Positionierungzwang im pädagogischen Kontext als Ausschluss erfahrungen zu deuten ist – als Reproduktion des kollektiven gesellschaftlichen »Rechtfertigungsdrucks« (vgl. u.a. Baumann 2015: 17, Tunger-Zanetti 2013a: 224, Tunger-Zanetti 2013c, Schild 2010: 181), sich ständig als muslimische Frau rechtfertigen bzw. legitimieren zu müssen. Velika beschreibt ergänzend, wie es ihrem Deutschlehrer dadurch gelungen ist – quasi als pädagogischen Kniff auf Velikas Kosten –, in der Klasse eine Diskussion zu provozieren, der er nur noch zuschauen musste.

Obwohl für die Betroffenen meist sehr unangenehmen, ist davon auszugehen, dass die Zuschreibung der Rolle einer »Expertin für Islam« durch Lehrpersonen und Peers wohl kaum ausschliesslich in negativer Intention vorgenommen wird. Das Pädagogisieren der Differenzkategorie »Muslimin« in Form der Zuweisung einer Expertinnenrolle kann zumindest in gewissen Kontexten sicherlich auch als (unbeholfene) »Form des Verstehen-Wollens« (Kalpaka 2006: 396)<sup>39</sup> gedeutet werden, die ihrerseits in begegnungspädagogischen Ansätzen fusst. Mecheril und Thomas-Olalde betonen, dass »begegnungspädagogische Ansätze (...) immer jene Differenzen voraus[setzen], auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden« (Mecheril & Thomas-Olalde 2018, S. 194). Wie in den bildungsbiografischen Narrationen der jungen Frauen rekonstruiert werden konnte, werden durch solche Praxen gesellschaftliche Ausschluss erfahrungen im pädagogischen Kontext reproduziert.

Buchhardt (2014: 179) geht in Bezug auf eine ethnografische Schulforschung in Dänemark davon aus, dass Religion von der Institution Schule (mit) produziert wird, wie sie anhand ihrer Daten schlüssig mittels der omnipräsenten Dichotomie »Muslimness« vs. »Danishness/Christianess« analysiert. Sie gelangt schliesslich zu dem Schluss:

39 Kalpaka geht zwar nicht im Speziellen auf die Differenzkategorie Religion ein, spricht jedoch im pädagogischen Kontext von »Kulturalisierung als eine Form des Verstehen-Wollens« (2006: 396).

»(...) the culturalized category of ›religion (...) not only functions as a metaform of the concept of race (...) the culturalized category of ›religion‹ may be explained as micro-identity politics (...) internalizing social classification and social distribution. (...) ›To be Muslim‹ and ›to be Universal-Christian-Danish‹ are indeed things you can learn in school« (Buchardt 2014: 180).

Wie die oben ausführten Beispiele zeigen, wird in den biografischen Erzählungen der Frauen anhand der zugeschriebenen Rolle der »Expertin für Islam« die Konstruktion »Ausländer\*in/Muslim\*in« vs. »Schweizer\*in/Christ\*in« deutlich. Die verschiedenen Ansprüche, die mit dieser Kategorisierung einhergehen, können wie Buchardt (ebd.) für den dänischen Kontext darlegt, meines Erachtens ebenso mit »micro-identity-politics« erklärt werden, welche die gesellschaftliche soziale Klassifikation und soziale Ungleichheit (re)produzieren.

### c) »Taktik« gesellschaftlicher Selbstpositionierung hinsichtlich der Bildungsbiografie: Agency durch Aneignung des meritokratischen Prinzips

Die interviewten Frauen, bei denen die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens rekonstruiert werden konnte, erlangen mehr Handlungsfähigkeit durch eine zielstrebige kompensatorische Aneignung des meritokratischen Leistungsprinzips (Becker/Hadjar 2017, Hadjar 2008, Solga 2005, Young 1961) – dies bei beiden Ausprägungen religiöser Selbstdarstellung. Die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens zeigt sich besonders deutlich, wenn es zu strukturellen Ausschluss erfahrungen kommt, die dann mittels Zielstrebigkeit und Leistung kompensiert werden. Im Folgenden möchte ich nun exemplarisch am Übergang der ersten Selektionswelle von Xhemile aufzeigen, wie sich diese »Taktik« bildungsbiografisch manifestiert.

In der Rolle als Erstgeborene in der Migrationssituation konnte Xhemile zunächst von ihren Eltern, die gerade erst daran waren, sich in der Berufswelt der Schweiz zu etablieren und das Schulsystem noch nicht kannten, keine grosse Unterstützung in schulischen Belangen erwarten. Sie war auf sich allein gestellt. Als ältestes Kind der Familie im schweizerischen Schulsystem kam ihr zudem eine gewisse Vorreiter\*innenrolle zu:

»Und bis dann...ist einfach, ich bin die Älteste gewesen, ich habe gar keine Ahnung gehabt, wie es weiter geht also – dass man ausgesondert wird...selektioniert, Sek-Real, was ist das überhaupt und das ist mir gar nicht bewusst

gewesen und ich habe keine Ahnung gehabt...was muss ich machen dass ich in die Sek oder was bringt mir die Sek und was ist Real //mhm// so bis dort und es ist mir eigentlich so egal gewesen, also ni-nicht besonders angestrengt« (Xhemile, A 55).

Aus dieser Aussage lässt sich schliessen, dass Xhemile die grosse Bedeutung der ersten Selektionsschwelle im schweizerischen Schulsystem nicht bewusst war. Aufgrund ihres fehlenden Bewusstseins der Bedeutung dieser Selektionsschwelle hat sich Xhemile in der Folge nicht besonders angestrengt und wurde zunächst in die Realschule eingestuft. Retrospektiv wird sie sich bewusst, dass es Wissen über das System braucht, um in der Schullaufbahn erfolgreich zu sein. Sie konstatiert an anderer Stelle, dass es ihre Geschwister diesbezüglich viel leichter gehabt hätten, weil sie später von ihren Erfahrungen und ihrem Wissen über die Institutionen, aber auch von autodidaktischen Lerntechniken profitieren konnten (z.B. A 159). Diese aus intersektionaler Sicht wirksame Bildungsbarriere an der ersten Selektionsschwelle manifestiert sich ähnlich wie bei Frauen der »Taktik« des Typus 1: Als junge Mädchen waren Xhemile wie Zara bei der ersten Selektionsschwelle am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe auf sich alleine gestellt und entschieden sich für den Verbleib in der Realstufe (Intersektion der Differenzdimensionen »class« und »Migrationshintergrund«). Wie bei Zara wirkte das Schulsystem bei der ersten Selektionsschwelle zunächst hinsichtlich der gesellschaftlichen Position der Eltern in der Schweiz reproduktiv (vgl. Kronig 2005).

Anders als Zara hatte Xhemile jedoch bereits damals ein klares Berufsziel vor Augen: Sie wollte Lehrerin werden. Ihre Familie befürwortete, anders als bei Zara, dieses Bildungsziel zumindest ideell, auch wenn sie wenig praktische Unterstützung bieten konnten. Als Xhemile realisierte, dass sie in die Sekundarschule eingestuft werden musste, wenn sie Lehrerin werden will, strengte sie sich an und krempelte den Selektionsentscheid innerhalb von zwei Monaten um:

»Und nachher, als es mir bewusst geworden ist, dass ich [die] Sek[understufe] brauche, ja damit ich Lehrerin werden kann...bin nachher in Sek also (...) nach zwei Monaten nachher wieder in der Sek eingestuft, Math und äh...Französisch und Deutsch //mhm// das ist wirklich zügig gegangen, ich habe wirk-

lich Vollgas gegeben, habe immer Sechser, Fünfeinhalber<sup>40</sup> gemacht (halbes Lachen) – ja...« (Xhemile, A 57-59).

Das prototypische Element der »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens lässt sich sehr deutlich anhand des zuvor aufgeführten Zitats veranschaulichen: Das Bildungssystem wirkt in den Bildungsbiografien dieser jungen Frauen in Bezug auf die soziale Ungleichheit zunächst reproduktiv, insbesondere hinsichtlich der intersektionell wirkenden Differenzdimensionen »*Migrationshintergrund*« und »*class*«. Mittels der »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens gelingt es ihnen jedoch, mit im Vergleich zu privilegierten Lernenden ungleich grösserem, kompensatorischen Arbeitsaufwand – mittels kompensatorischer Aneignung des meritokratischen Prinzips (Becker/Hadjar 2017, Hadjar 2008, Solga 2005, Young 1961) – Selektionsschwellen zu meistern.

Xhemile verfolgt ihr Bildungsziel konsequent, schon früh trifft sie ihre Bildungsentscheidungen notfalls alleine, stets das Ziel vor Augen, Lehrerin zu werden. Von der ersten Selektionsstufe an ordnet Xhemile all ihre Bildungsentscheidungen und -bemühungen einem einzigen Ziel unter: Lehrerin zu werden. Auch später sieht sie den Grund einer gymnasialen Bildung einzig durch ihr Berufsziel gerechtfertigt:

»Und ich habe einfach unbedingt in den *Gymer*<sup>41</sup> wollen, aber heute im Nachhinein denke ich, es ist wahrscheinlich, also wenn ich nicht Lehrerin hätte werden wollen, wäre es wirklich eine dumme Entscheidung gewesen...unnötig...« (Xhemile, A 59).

Aus dem Zitat lässt sich die Zielorientiertheit rekonstruieren, die ebenfalls prägend für Xhemiles Bildungsbiografie war. Sie habe »einfach unbedingt in den *Gymer* wollen«. Den Zweck einer gymnasialen Bildung sieht sie jedoch – zumindest aus der Retrospektive einzig durch ihr Ziel, Lehrerin zu werden, gerechtfertigt. Sie ist gar der Ansicht, dass es »wirklich eine dumme Entscheidung ...unnötig« gewesen wäre, das Gymnasium zu besuchen, hätte sie es nicht für das Erreichen ihres Bildungsziels benötigt. Ein Interesse an Allgemeinbildung »*sui generis*« gab es für Xhemile in ihrer Bildungslaufbahn demnach nicht. Es ging ihr einzig darum, zielstrebig ihr Bildungsziel zu erreichen und dafür traf sie die erforderlichen Bildungsentscheidungen.

<sup>40</sup> Die schweizerische numerische Schulnotenskala reicht von 1-6, wobei 6 die Höchstnote darstellt.

<sup>41</sup> Schweizerische umgangssprachliche Bezeichnung für Gymnasium.

Besonders deutlich lässt sich die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens nachzeichnen, wenn es zu bildungsbiografischen Ausschlusserfahrungen kommt. Xhemile beschreibt ein Gespräch mit ihrem damaligen Schulleiter über einen allfälligen Übertritt ins Gymnasium wie folgt:

»Der Schulleiter hat mir dazumal gesagt gehabt, ich solle es nicht probieren (...) weil es sei zu schwierig für mich und ich soll probieren lieber, ich solle auch Englisch nicht nehmen, weil das sei zu viel ((wäre))) und das hat mich so dann angespornt, weiterzumachen, weil das hat mich so genervt, dermassen genervt, dass er so etwas sagt....(...) Er hat das Gefühl gehabt, ich-ich denke es, ich weiss es nicht warum, aber so Migrantenkinder und (...) wahrscheinlich schafft sie das nicht....(...) vielleicht hat es den Andern hat es...Mut weg...äh also genommen...das schon mal zu *probieren*<sup>42</sup> und ich habe gedacht, nein, dem zeige ich es mal!« (Xhemile, A 66-72, Unterstrichenes wurde laut betont ausgesprochen).

Die Erfahrung, dass ihr der Schulleiter einen gymnasialen Übertritt nicht zutraute, deutete Xhemile retrospektiv als Ausschlusserfahrung aufgrund von Vorurteilen gegenüber Lernenden mit »Migrationshintergrund«. Ihr ist bewusst, dass dies eine Erfahrung ist, von der sich Andere hätten entmutigen lassen und davon abgesehen hätten, einen gymnasialen Übertritt ins Auge zu fassen. Xhemile jedoch begegnete Ausschlusserfahrungen im Schulsystem mit verstärktem Einsatz und noch grösserer Zielstrebigkeit und liess sich nicht beirren: »(...) und ich habe gedacht, nein, dem zeige ich es mal!«. Sie nahm diese Unterredung mit dem Schulleiter zum Ansporn und schaffte mittels kompensatorischer Aneignung des meritokratischen Prinzips (Becker/Hadjar 2017, Hadjar 2008, Solga 2005, Young 1961) schliesslich die beste Empfehlung für das Gymnasium, indem sie als Einzige ihrer Klasse die Maximalpunktezahl erreichte.

Bei Xhemiles Übergang in das nachobligatorische Bildungssystem kann meines Erachtens besonders deutlich aufgezeigt werden, wie Xhemile durch die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens aus einer subalternen Position heraus mehr Handlungsfähigkeit (*Agency*) erlangen konnte. De Certeau beschreibt treffend, innerhalb welcher Gegebenheiten eine »Taktik« zum Zuge kommt, eine »Taktik« »muss mit dem Terrain fertigwerden, das ihr so vorgegeben wird, wie es das Gesetz einer fremden Gewalt organisiert« (De Certeau 1988: 89), in diesem Falle stellt dies die Konfrontation mit

---

42 Schweizerdeutsch umgangssprachlich für »versuchen«.

einem »defizitorientierten, früh selektionierenden Bildungssystem« (Oester/Brunner 2015: IV) dar. Die »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens ist ein Handlungsmuster, mittels dessen es Xhemile gelingt, aus einer subalternen Position heraus mehr *Agency* zu erlangen, indem sie ihr Ziel nicht aus den Augen verliert und preisgibt. Sie lässt sich nicht dahingehend überzeugen, den gymnasialen Übertritt gar nicht erst »zu probieren«. Es gelingt ihr, »im Fluge die Möglichkeiten zu ergreifen, die der Augenblick bietet« (De Certeau 1988: 89), die etablierten Strukturen umzudeuten und für Überraschungen zu sorgen (maximale Punktzahl für den gymnasialen Übertritt). De Certeau zufolge sorgt eine »Taktik« »für Überraschungen. Sie kann dort auftreten, wo man sie nicht erwartet« (De Certeau 1988: 89).

In De Certeaus Sinne (1988: 89) besteht das konstitutive Element der »Taktik« des zielstrebigen Aufsteigens in der kompensatorischen Aneignung des meritokratischen Prinzips (Becker/Hadjar 2017, Hadjar 2008, Solga 2005, Young 1961). Trotz bestehender Bildungsungleichheiten besteht, wie Becker/Hadjar (2017) aufzeigen, in westlichen Gesellschaften ein verbreiteter Glaube an einen »meritokratischen, herkunftsunabhängigen Zugang zu Bildung« (ebd.: 35). In der Vorstellung einer meritokratischen Gesellschaft »wird die soziale Schichtung nach sozialer Herkunft scheinbar durch eine soziale Schichtung nach individueller Leistung ersetzt« (Becker/Hadjar 2017: 34). Hierbei legitimiert das Leistungsprinzip die Struktur der sozialen Ungleichheit, d.h. die ungleiche Verteilung von Bildung, Status und Einkommen wird einzig durch die ungleiche Leistung von Individuen gerechtfertigt (ebd.: 33-34). In dieser Vorstellung spiegelt sich nicht zuletzt eine »liberale Ideologie individueller Freiheit und dem [sic!] Verständnis von Chancen- statt Ergebnisgleichheit wieder [sic!]« (ebd.: 36). Die Vorstellung einer Chancengleichheit durch gleiche Leistung hält – wie unzählige bildungssoziologische Studien verdeutlichen – einer empirischen Überprüfung nicht stand (z.B. Kronig 2007, vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3.3). Das meritokratische Prinzip hat sich dennoch im Zuge der Bildungsexpansion zu einem wirkmächtigen Legitimationsprinzip sozialer Ungleichheiten und ungleicher Bildungschancen entwickeln können (Hadjar 2008, Solga 2005).

Xhemiles Zielstrebigkeit wirkt sich gar auf die Wahl ihres Freundeskreises aus. Der grösste Teil ihres Freundeskreises ist akademisch gebildet, sie hat »einfach Kolleginnen, die auch studiert haben...ähm...oder einfach eine Fachhochschule gemacht haben« (Xhemile, A 226). Ihren Freundeskreis beschreibt sie wie folgt:

»Ich habe mich immer an solchen angehängt, die (...) zielorientiert gewesen sind, zielstrebig gewesen sind, die etwas im Leben erreichen wollten« (Xhemile, A 213).

Mit Schulkolleginnen, die andere Interessen hatten, als »etwas im Leben erreichen«, wollte sie jedoch nichts zu tun haben:

»Ich wollte mich eigentlich nicht mit denen abgeben (halbes Lachen), sagen wir es so, ein bisschen fies...ähm, weil sie haben andere Interessen gehabt, Schminken, Ausgang...Parties...ja und das habe ich nicht gewollt, also...« (Xhemile, A 217).

Xhemiles strategisch anmutende Auswahl der Peers zeigt sich auch darin, mit wem sie sich nicht »abgeben« wollte. In der Aussage schwingt eine gewisse Scham mit – sie ist sich bewusst, dass die Beschreibung der Peers, von denen sie sich abgrenzt, »ein bisschen fies« sei, beziehungsweise eine Zuschreibung und Stereotypisierung, die mit einer Abwertung verbunden ist.

Während der Ausbildungszeit schlug sich Xhemile mit Hilfsjobs in Reinigungsfirmen ohne die finanzielle Unterstützung ihrer Eltern durch, mit denen sie aufgrund ihrer Partnerwahl im Zwist lag. Auch in dieser aufreibenden Zeit verlor sie ihr Berufsziel nie aus den Augen und es gelang ihr selbst in dieser grossen Belastungsphase noch den Vorbereitungskurs zu absolvieren und die Prüfung an der Pädagogischen Hochschule zu bestehen:

»Während des Vor[bereitungs]kurses...äh gerade nach der Hochzeit [habe ich] Aufnahmeprüfungen gehabt, eine eigene Wohnung in diesem Jahr gesucht, einen Job – es ist wirklich so viel gewesen...ich habe nichts gelernt, in der letzten Woche, eine Woche vor der Aufnahmeprüfung habe ich angefangen, alle zwölf Fächer zu lernen //mhm// für die Prüfung, es ist wirklich schwer gewesen, ich bin wirklich um acht aufgestanden, bis um zwölf in der Nacht habe ich gelernt... //mhm// bin schlafen gegangen und wieder am nächsten Tag und das sieben Tage nacheinander habe ich das durchgezogen und nachher die Prüfungen bestanden« (Xhemile, A 286, Unterstrichenes wurde laut betont ausgesprochen).

Aus der Aussage wird die Belastung deutlich, die Xhemile während der Zeit des Vorbereitungskurses und der anschliessenden Zulassungsprüfung an die Pädagogische Hochschule auszuhalten hatte. Doch durch ihre Zielgerichtetetheit war sie einmal mehr in der Lage, auch in einer schwierigen Ausgangslage ihren Ehrgeiz und sämtliche Kräfte zu mobilisieren und sich mithilfe

von Nachschichten in einer Woche so vorzubereiten, dass sie die Prüfung bestand – stets das Ziel bzw. ihren Beruf vor Augen. Mit viel Arbeit, Disziplin und Durchhaltewillen und mittels der oben beschriebenen Aneignung des meritokratischen Prinzips hat sie es geschafft, obwohl sie als »Migrantenkind« (Xhemile, A 68), schwere strukturelle Hindernisse des Schulsystems zu überwinden hatte.

Zentrales Element der »Taktik« des zielstrebigen Aufstiegs ist es, dass die Frauen, welche sich diese »Taktik« zu Eigen machen, wie Xhemile, jeglichem (strukturellen) Widerstand mit der Intensivierung der Anstrengungen zur Erreichung höherer Leistung und der Fokussierung auf das Ziel begegnen. Mehr *Agency* hinsichtlich ihres Bildungswegs erlangen die jungen Frauen dadurch, dass es ihnen gelingt, mittels – im Vergleich zu privilegierten Lernenden – ungleich grösserer Anstrengung aus ihren subalternen Positionen heraus nach dem meritokratischen Prinzip die intersektionell wirkenden Barrieren auszuhebeln und ihre habituell verankerte Bildungsaspiration in einer tertiären Bildung umzusetzen. In der Koppelung dieser kompensatorischen Aneignung des meritokratischen Prinzips mit der Ressource einer elterlichen Bildungsaspiration, welche nicht nach genderspezifischen Kriterien unterscheidet, entwickelt diese »Taktik« hinsichtlich der untersuchten Bildungsbiografien eine grosse Durchschlagskraft. Zusätzlich ist diese »Taktik« noch durch eine ausgeprägte Zielfokussierung gekennzeichnet.

### Zusammenfassung »Taktik« Typus 2

Die interviewten Frauen, bei denen die »Taktik« des Bildungszugangs durch zielstrebiges Aufsteigen rekonstruiert werden konnte, erfahren aus einer intersektionellen Sicht Einschränkungen ihrer Bildungsbiografie durch das Zusammenspiel der Differenzdimensionen »*Migrationshintergrund*«, »*class*« und »*Religion*«. Hinsichtlich der Berufsbiografie erweist sich die Differenzdimension *Gender* jedoch als weniger wirkmächtig in dem intersektionellen Zusammenspiel als bei Frauen der »Taktik« des Typus 1. Dies zeigt sich insbesondere anhand zweier Aspekte: Erstens kann die Differenzdimension *Gender* hinsichtlich der Bildungsbiografie bei den interviewten Frauen dieser »Taktik« weniger Wirkmächtigkeit entfalten, da die Eltern in ihren Bildungsaspirationen, die von den Töchtern tradiert werden, nicht nach genderspezifischen Kriterien unterscheiden. Die Eltern fördern ihre Töchter und ihre Söhne hinsichtlich ihrer Bildungsbiografie gleichermaßen; sie verfechten bspw. nicht, wie die Eltern von Frauen der »Taktik« 1 ein klassisches Rollenbild, nachdem

ihre Töchter früh heiraten sollen und deshalb keine gute Ausbildung benötigen. Im Gegenteil: Sie erwarten von ihren Kindern – genderunabhängig – einen gesellschaftlichen Aufstieg durch Bildung. Eine Vorstellung, die habituell bei den Töchtern verankert ist und tradiert wird. Zweitens kann bei den Frauen, bei denen die »Taktik« 2 rekonstruiert wurde und die einen *Hijab* tragen, die Differenzdimension *Gender* im Zusammenspiel mit *Religion* aufgrund der vorherrschenden schulkulturellen Sinnesordnung (Budde 2012) im tertiären (und zuvor im mittelschulischen) Umfeld, in dem sich die Frauen bewegen, nicht dieselbe berufsbiografisch einschränkende Wirkmächtigkeit entfalten wie in der Berufsbildung. Die Differenzkategorie »Muslimin« manifestiert sich in diesem Umfeld zwar in Form eines zugeschriebenen Expertinentums (»Expertin für Islam«), macht jedoch keine einschneidende berufsbiografische Umorientierung erforderlich, wie dies bei der »Taktik« 1 der Fall ist.

Bei den Frauen der »Taktik« 2 konnten zwei unterschiedliche Ausprägungen religiöser Selbstrepräsentation rekonstruiert werden: Es handelt sich hierbei einerseits um die religiöse Selbstrepräsentation als »pragmatische Muslima« und andererseits um die religiöse Selbstrepräsentation als »engagierte Muslima«: Während bei der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als »pragmatische Muslima« die Bedeutung der religiösen Praxis gegenüber der Elterngeneration abnimmt, wird bei der Ausprägung der religiösen Selbstrepräsentation als »engagierte Muslima« die religiöse Praxis der Eltern, insbesondere das Engagement in religiösen Vereinen, tradiert.

Die Ausprägungen unterscheiden sich insbesondere in der Art, wie die religiöse Praxis ihrer Eltern weitergegeben wird, haben aber keinen sich gross voneinander unterscheidenden Einfluss auf die Bildungsbiografie. Dies ist insofern bemerkenswert, da bei Frauen, bei denen die religiöse Selbstrepräsentation als »engagierte Muslima« rekonstruiert werden konnte und die einen *Hijab* tragen, keine vergleichbaren bildungsbiografischen Einschränkungen rekonstruiert werden konnten, wie in der Berufsbildung bei Frauen der »Taktik« 1. Allerdings muss dieser Befund dahingehend relativiert werden, dass den Befragten aufgrund ihres Alters der Berufseintritt nach dem tertiären Ausbildungsgang noch bevor steht. Es ist nicht auszuschliessen, dass dort dann intersektionell wirkende Barrieren auftreten könnten, die in der schulkulturellen Sinnesordnung des tertiären Umfelds kaum Relevanz entwickeln konnten.

Aus intersektioneller Sicht waren die jungen Frauen beider Ausprägungen der »Taktik« 2, bildungsbiografisches Bestehen durch zielstrebiges Auf-

steigen, in ihrer frühen Bildungsbiografie zwar belastet: Als junge Lernende wurden sie durch strukturelle Barrieren im Bildungssystem insbesondere aufgrund des Zusammenspiels »*Migrationshintergrund*«, »*class*« und (weniger stark, aber auch durch *Religion und Gender*) benachteiligt. Bildungsbiografisch zeigt sich das insbesondere hierin, dass sie als Lernende von Exponent\*innen des Bildungssystems in Selektionsentscheidungen hineinberaten wurden, die weder ihren kognitiven Fähigkeiten noch ihren Bildungswünschen und -zielen entsprechen. Ihre Eltern waren trotz hoher Bildungsaspirationen für ihre Töchter aufgrund fehlender Kenntnisse des Schulsystems und der Bedeutung der frühen Selektion nicht in der Lage, sie zu unterstützen. Die »Taktik« des zielstrebigsten Aufsteigens erwies sich jedoch trotz dieser Bildungsbarrieren als äusserst durchschlagend: Konstitutives Element der »Taktik« 2 ist es, dass jeglichem (auch strukturell bedingtem) Widerstand mit der Intensivierung der Zielstrebigkeit und der Leistung begegnet wird. In De Certeaus Sinne (1988: 89) besteht das zentrale Element der »Taktik« des zielstrebigsten Aufsteigens in der Aneignung des meritokratischen Prinzips (vgl. Becker/Hadjar 2017). Mehr *Agency* erlangen die jungen Frauen paradoxe Weise dadurch, dass sie sich dasjenige Prinzip aneignen, mittels dessen Bildungsungleichheit in modernen Gesellschaften normativ gerechtfertigt wird (Solga 2005). Es gelingt ihnen, durch – im Vergleich zu privilegierten Lernenden – ungleich grössere Anstrengung aus ihren subalternen Positionen heraus die intersektionell wirkenden Barrieren auszuhebeln und ihre habituell verankerte Bildungsaspiration in einer tertiären Bildung umzusetzen. Sie eignen die Deutung ihres »Möglichkeitsraums« (Holzkamp 1983) also mittels des meritokratischen Prinzips an, wonach »die soziale Schichtung nach sozialer Herkunft scheinbar durch eine soziale Schichtung nach individueller Leistung ersetzt« wird (Becker/Hadjar 2017: 34).

Die Aneignung des meritokratischen Prinzips in der Koppelung mit der im Vergleich zur »Taktik« des Typus 1, 3 und 4 weniger wirkmächtigen Wirkungsweise der Differenzkategorie »Muslimin« aufgrund der weniger starken Manifestation der Differenzdimension *Gender* macht diese »Taktik« 2 zu einer, hinsichtlich der Bildungsbiografie äusserst effektiven »Taktik«. Die Tradierung der elterlichen Bildungsaspiration, die nicht nach genderspezifischen Kriterien unterscheidet, bildet eine nicht zu unterschätzende, zusätzliche Ressource beim Verfolgen des Bildungsziels. Die habituell verankerte religiöse Praxis und der ebenfalls habituell verankerte, intellektuelle Zugang zu Religion ermöglichen es den Frauen, eine reflexive Distanz zu religiösen Dogmen einzunehmen, wenn der Zugang zu Bildung es erfordert

(Bsp. Lehrer\*innenbildung). Religion und religiöse Praxis manifestieren sich bei dieser »Taktik« in erster Linie als Ressource in Privatem und dienen nicht (wie bei »Taktik« 1 und 3) der gesellschaftlichen Positionierung.

### 5.3 Typus 3: »Taktik« der religiösen Vergemeinschaftung

#### 5.3.1 Esma

Esma (35) kam per Familiennachzug mit ihrer Mutter und ihren drei Geschwistern aus einem Land aus Südosteuropa in die Schweiz, wo der Vater bereits seit Jahrzehnten als Gastarbeiter (»Saisonner«) lebte und auf dem Bau arbeitete. Esma betont, dass weder Krieg noch »das Finanzielle« sie in die Schweiz geführt hätten, sondern dass sie als Familie zusammenleben wollten. Eine Anekdote aus ihrer ersten Zeit als Schulkind in der Schweiz, die Esma mir mehrmals erzählte, ist, wie sie in der Schule »das erste Mal in meinem Leben« mit der Thematik der Religionszugehörigkeit konfrontiert wurde. Nämlich als eine Lehrperson sie fragte, welcher Religion sie angehöre und Esma es nicht wusste. Sie sagte der Lehrperson, sie müsse ihren Vater fragen. Sie ging also nach Hause und fragte ihren Vater, welcher Religion sie angehöre und dieser sagte: Wir sind Muslime. Der Lehrer habe selbstverständlich bereits Bescheid gewusst, es sei eine rhetorische Frage gewesen, erzählt Esma. Und da habe sie verstanden: Aha – ich habe einen anderen Glauben als die Andern. Esmas erste Begegnung mit der Differenzkategorie »Muslimin« fand also durch eine Lehrperson statt.

Esma stammt nicht aus einem besonders religiösen Elternhaus. Das elterliche, familiäre Milieu war geprägt durch konservative, traditionelle Wertehaltungen und Rollenbilder – religiöse Praxis spielte für die Familie jedoch eine untergeordnete Rolle. Im Gegenteil, die Eltern hätten nicht viel Ahnung von Religion gehabt, erzählt Esma, viel mehr als Ramadan und Fastenbrechen hätte sie nicht vermittelt bekommen. Erst sehr viel später, inmitten einer existenziellen Ehe- und Lebenskrise begann sie, sich selbst intensiv mit Religion auseinanderzusetzen.

Ihr beruflicher Traum, so erzählt Esma, sei immer gewesen, Dolmetscherin zu werden. Für die Eltern, die beide nur über geringe Schulbildung verfügten, war eine nachobligatorische Schulbildung ihrer Tochter undenkbar. Sie waren der Ansicht, dass Esma sich nicht weiterbilden müsse, da sie sowieso bald heiraten und Kinder kriegen würde. Ihre Mutter war zeitlebens