
Migration(sgesellschaft) – eine (ir)relevante Kategorie in der Hochschulforschung?

2

Das folgende Kapitel beinhaltet eine Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Forschungsstand sowohl in der Migrationsforschung, als auch in der (fachspezifischen) Hochschulforschung zum Themenfeld Migration(sgesellschaft) und akademischer Platzierungen im Lehramts- und Jurastudium. Um den Bezugs-kontext für die Verortung der eigenen Forschungsarbeit herzustellen und ihre Konturen in Abgrenzung zu vorliegenden Forschungsarbeiten herauszuarbeiten, wird das Forschungsfeld von drei Seiten eingekreist. Zunächst werden qualitative Studien der Migrationsforschung diskutiert, die den Zusammenhang von akademischer Bildung und Migration aus einer biografisch orientierten Perspektive aufgreifen (Abschnitt 2.1). Von hier aus wird der Blick weiter gefasst, indem Strukturdaten quantitativ-repräsentativer Befragungen zu Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ zusammengetragen werden. Von Interesse ist dabei, die Entwicklungslinien und wissenschaftlichen Thematisierungsschwerpunkte der recht jungen Studierendenforschung im Migrationszusammenhang in groben Zügen nachzuzeichnen (Abschnitt 2.2). Im weiteren Schritt wird der Untersuchungsgegenstand akademischer Platzierungen im Migrationskontext mit der fachspezifischen Hochschul- und Studierendenforschung ins Verhältnis gesetzt. Dabei ist nicht nur die Frage leitend, welche Erkenntnisse zu Bildungsentscheidungen für das Lehramts- und Jurastudium in den jeweiligen Fachdisziplinen vorliegen, sondern darüber hinaus wird gefragt, wie sie empirisch erforscht werden. In die Diskussion einbezogen werden ebenfalls Studien der sich neu etablierenden interkulturellen und rassismuskritischen Forschung zu (angehenden) Lehrer*innen, die den Aspekt Migration(sgesellschaft) systematisch berücksichtigen (Abschnitt 2.3). Das Kapitel schließt mit einer Bilanz des derzeitigen empirischen Erkenntnisstandes ab, bei dem Forschungsdesiderata identifiziert und relevante Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie abgeleitet werden (Abschnitt 2.4).

2.1 **Bildungsaufstieg trotz Benachteiligung und Diskriminierung?**

Bildungswege zum Hochschulstudium im Migrationskontext stellen ein Thema in der qualitativen Migrationsforschung dar, welches seit Beginn der 2000er Jahre verstärkt in den Untersuchungsfokus gerät. Auch wenn die qualitativ ausgerichteten Studien hinsichtlich ihrer theoretischen Begründungen, methodischen Zugangsweisen und thematischen Schwerpunktsetzungen erheblich voneinander abweichen, ist ihnen gemeinsam, dass sie die Perspektiven von Studierenden oder Akademiker*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ in den Mittelpunkt ihrer empirischen Auseinandersetzungen stellen. Sie bearbeiten die Frage nach dem Zustandekommen von erfolgreichen Bildungswegen und der Verarbeitung von Sozialisations- und Transformationsanforderungen. Diese spezifische Fokussierung auf ‚bildungserfolgreiche Migrant*innen‘ im Zusammenhang von Aufstiegsprozessen leitet ein Paradigmenwechsel in der sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung ein.

Überwog in den zahlreichen Publikationen der 1970er und 1980er Jahre ein Defizit-Paradigma, welches – von einer Kulturdefizithypothese geleitet – eine negative Bewertung angenommener und zugeschriebener ‚ethnisch-kultureller‘ Differenzen fokussierte, blieb seit Mitte der 1980er Jahre ein Differenz-Paradigma dominierend, nach dem nun ‚ethnisch-kulturelle‘ Differenzen nicht mehr als Belastungsfaktoren, sondern in positiver Konnotation als Bereicherung thematisiert wurden (vgl. Geisen 2007, S. 30ff.). Der nun in den 2000er Jahren entstandene Forschungsblick auf die Gruppe ‚bildungserfolgreicher Migrant*innen‘ setzt sowohl dem „Defizit-Paradigma“ als auch dem Differenz-Paradigma eine dekonstruktive Perspektive entgegen und verweist darauf, dass beide Paradigmen gegenüber migrationsbedingten Machtverhältnissen unkritisch bleiben und strukturelle Bedingungen zu persönlichen Problemen von Migrant*innen reduzieren. Fortan richtete sich das Forschungsinteresse auf Prozesse der Hervorbringung migrationsrelevanter Differenzkonstruktionen sowie ihrer Funktionen und Wirkungen unter Bedingungen gesellschaftlich struktureller Ungleichheit (vgl. ebd., S. 35ff.). Die Verschiebung des Fokus von differenzorientierter Forschung zu ressourcenorientierter Forschung veranlasst dazu, Subjekte in ihrer lebensgeschichtlichen Komplexität zu berücksichtigen und darüber hinaus das gesamte System mit seinen begrenzenden gesellschaftlichen Rahmungen einzubeziehen, in dem Subjekte leben und alltäglich herausgefordert sind, sich mit diesen Beschränkungen und Widersprüchen auseinanderzusetzen. Der neu akzentuierte Fokus vermag vor allem, auf Erfahrungsräume, widerständige Handlungsformen und Selbstpositionierungen von Subjekten aufmerksam zu machen.

Zur wissenschaftlichen Verortung des sich seit den 2000er Jahren herauskristallisierenden subjektorientierten Forschungsparadigmas in der Migrationsforschung erscheint unabdingbar, auf einen weiteren Aspekt hinzuweisen. Die qualitativen Untersuchungen entstanden weitgehend im Rekurs auf die Veröffentlichungen der ersten PISA-Ergebnisse, gefolgt von IGLU-Ergebnissen im Jahr 2001, die dem bundesdeutschen Bildungssystem eine im internationalen Vergleich besonders deutliche Abhängigkeit des Bildungserfolges von der sozialen Herkunft und vom ‚Migrationshintergrund‘ bescheinigten. Einschlägige Befunde zum engen Zusammenhang zwischen Migration und Bildungsungleichheit, die durch deskriptive Strukturdaten zur Schulsituation und zu Schulabschlüssen von Schüler*innen mit einem ausländischen Pass in amtlichen Bildungsstatistiken hervorgebracht wurden, lagen schon vor der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie vor (vgl. Büchel & Wagner 1996). Allerdings erhielten diese nicht die gleiche breite Aufmerksamkeit, sodass ihnen nicht gelungen ist, aus Benachteiligungsfragen im Migrationskontext eine dringend geforderte bildungspolitische sowie wissenschaftliche Debatte zu eröffnen. Zwar wurde mit den internationalen Vergleichsstudien die statistische Kategorie ‚Ausländer*innen‘ zur Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ erweitert, doch sie brachten kaum neue Ergebnisse zutage. Stattdessen vergegenwärtigten sie das Fortbestehen signifikanter Bildungsdisparitäten entlang ‚ethnischer‘ und sozialer Herkunft. Deutlich herausgestellt wurde, dass es zu einer Verschiebung der benachteiligten Gruppe im Bildungssystem kam. Es ist nicht mehr die „katholische Arbeitertochter vom Lande“, die in den 1960er Jahren als Kunstfigur zur Demonstration spezifischer Verschränkungen bildungsbenachteiligender sozialer Strukturen herangezogen wurde, sondern der „italienische Gastarbeiterjunge aus dem Bayerischen Wald“ (Hunger & Thränhardt 2001) und der „Migrantensohn aus bildungsschwacher Familie“ (Geißler 2005, S. 71).

Die Debatte um Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationsstatus im Bildungssystem lässt damit das vermehrte Interesse an der empirischen Beschäftigung mit Bildungserfolgen und -aufstiegen unter Berücksichtigung des Migrationskontextes plausibel erscheinen. Forschungsleitend ist dabei die Frage, unter Einsatz welcher struktureller Bedingungen erfolgreiche Bildungsaufstiege im bundesdeutschen Bildungssystem angesichts benachteiligungserzeugender Mechanismen, zu denen ungünstige Ausgangsbedingungen und bildungsinstitutionelle Hürden zählen, in der Migrationsgesellschaft gelingen können. Allen vorliegenden empirischen Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie die familiären und schulischen Bedingungen als zwei biografisch relevante Sozialisationsräume betonen und die darin eingelagerten Erfahrungsstrukturen sowie ihre subjektiven Erlebens- und Verarbeitungsmuster für bedeutsam halten.

Der Gewinn dieser Studien liegt insbesondere darin, die hohe Bedeutung der Familie für erfolgreiche Bildungsbiografien erforscht zu haben. Die Befunde sind sich darin einig, dass ‚bildungserfolgreiche Migrant*innen‘, so zumindest die Bezeichnung dieser Gruppe in den Diskursen um Bildungsaufstiege im Migrationskontext, von ihren Familien nicht gebremst werden, sondern sie die Familie als Initiator für den Bildungsaufstieg erleben. Die Eltern vermitteln Aufstiegsorientierungen und unterstützen durch hohe Bildungsambitionen den Bildungsaufstieg ihrer Kinder mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. Hummrich 2002a, S. 170ff.; Ofner 2003, S. 244; Farrokhzad 2007, S. 316; Niehaus 2008, S. 124; Tepecik 2011, S. 258; auch Şen et al. 1994, S. 151). Die auf einen sozialen Aufstieg ausgerichtete Bildungsorientierung in Familien mit Migrationsstatus konzeptualisieren Anne Juhasz & Eva Mey (2003, S. 330) als einen „mobilitätsspezifischen Habitus“. Grundlage bildet hierfür ihr umfangreiches empirisches Datenmaterial, welches die rekonstruktive Auswertung von 38 Interviews mit Jugendlichen der zweiten Generation in der Schweiz beinhaltet. Dieses Ergebnis wird in den späteren Studien für Deutschland bestätigt („migrationsspezifisches Kapital“ bei Raiser 2007, S. 181; „migrationsspezifisches Bildungskapital“ bei Tepecik 2011, S. 304; siehe hierzu auch Hummrich 2002a, S. 171; Farrokhzad 2007, S. 316; Niehaus 2008, S. 122).

Die hohen Bildungsaspirationen sind mit dem starken Wunsch nach einer umfassenden Statustransformation zu begründen, die mit der transnationalen Migration eingeleitet wird. Die elterlichen Orientierungen weisen damit eine ausgeprägte Veränderungsbereitschaft auf. Um ihren Wunsch nach sozialer Besserstellung zu erfüllen, war die Elterngeneration bereit, eine anstrengende körperliche Arbeit zu verrichten, Diskriminierungen im Arbeitskontext zu ertragen und unter belastenden Wohnbedingungen zu leben. Statt erhoffter Aufstiegsprozesse in der ersten Generation setzte sich oft eine Stagnations- und Abstiegs-spirale der sozialen Lebenssituation in Gang (vgl. Juhasz & Mey 2003, S. 330). Der Aufstiegs Ehrgeiz wird daher an die Kindergeneration weitergegeben. Der Bildungsaufstieg wird demnach nicht als eine individuelle Leistung, sondern als ein „familiäres Migrationsprojekt“ (Zölch, King, Koller, Carnicer & Subow 2009/2006, S. 67) betrachtet. Die zweite Generation soll nun das Projekt der Mobilität der ersten Generation zum Erfolg bringen. In den Familien liegt damit eine positiv verinnerlichte Einstellung gegenüber hoher Bildung vor. Insbesondere die innerhalb des familiären Umfeldes vorherrschenden und vorgelebten Werthaltungen der Eltern wie Arbeitseifer, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen und Askese werden von der Kindergeneration verinnerlicht und stellen wichtige Ressourcen dar, um schwierige (Lern)Situationen in der aufsteigenden Bildungslaufbahn zu verarbeiten (vgl. Raiser 2007, S. 90f.). Für die vorliegende Studie

ergibt sich hier eine Anschlussmöglichkeit. Es wird zu fragen und auszudifferenzieren sein, inwieweit Aufstiegsorientierungen im Sample dieser Studie vorzufinden sind und in welchem Verhältnis sie mit der Studienfachwahl stehen.

Der Befund intergenerationaler Transmission von Aufstiegsaufträgen in Arbeiter*innenfamilien wird durch die Studie von Ebru Tepecik (2011) bestätigt, die biografisch-narrative Interviews mit 15 „bildungserfolgreichen Migrant*innen“ durchgeführt hat, deren Familien aus der Türkei nach Deutschland eingewandert sind. Ebru Tepecik kann insbesondere eine geschlechtsspezifische Tradierung von Bildungsaufträgen innerhalb der weiblichen Familienlinie nachweisen, die als spezifische Emanzipationsaufträge im Prozess des Bildungsaufstiegs von den Müttern an ihre Töchter vermittelt werden. Diese spezifischen, weil mit einer weiblich-emanzipatorischen Komponente akzentuierten Bildungsdelegationen sind durch die „unerfüllten Aufstiegsträume“ (ebd., S. 259) der Mütter geleitet, die Einschränkungen bei der Partizipation an schulischer Bildung in der Türkei erfahren haben. Hinzu kommt, dass die Bildungswünsche der Mütter auch in Deutschland nicht realisiert werden konnten. Als eine weitere strukturierende Komponente der Verinnerlichung von elterlichen Bildungsaufstiegsaufträgen wird die „migrationsbedingte Familienfragmentierung“ (ebd., S. 265ff.) identifiziert. Aus den im Kindesalter erlebten Trennungserfahrungen von Eltern resultiert eine verstärkte Orientierung an diesen, um die (vermisste) elterliche Zuwendung zurück zu erhalten. Der Bildungsaufstieg steht mit familiären Aufstiegsaspirationen nicht immer in einem unmittelbaren Zusammenhang. Individuelle Bildungsaufstiege können insbesondere dann entfaltet werden, wenn geschlechtsspezifische Einschränkungen aufgrund eines patriarchalisch geprägten Familienhintergrunds (z. B. keine eigenständige Verfügung über das eigene Geld, Wahrnehmung einer Bevorzugung von Brüdern in der Familie) als ungerecht erlebt werden. Insbesondere für die Töchter stellt ein akademischer Bildungsweg einen familiär legitimen oder zumindest neben der Heirat und Familiengründung verhandelbaren sozialen Lebensweg dar, der mit der Erweiterung von Handlungsspielräumen gegenüber der Familie einhergeht (vgl. Tepecik 2011, S. 263).

Auch wenn ‚Bildungserfolgreiche‘ in besonderem Maße beim Bildungsaufstieg von ihrer Familie unterstützt werden, ist die Unterstützung aufgrund der Migrationssituation als eine spezifische zu betrachten. Da die Elterngeneration oft auf wenige Erfahrungen mit Lernprozessen in formellen Bildungsinstitutionen oder auf Erfahrungen mit einem anderen nationalstaatlichen Bildungssystem zurückgreifen können und eine begrenzte Handlungsfähigkeit in der legitimen Sprache bzw. „Bildungssprache“ (Gogolin, Neumann & Roth 2003, S. 51) aufweisen, können sie ihre Kinder bei der Bearbeitung von Schulaufgaben oder bei der Orientierung im Bildungssystem kaum unterstützen. Wolf R. Leenen, Harald Grosch

und Ulrich Kreidt (1990, S. 762) sprechen in ihrer früheren Publikation von einer starken „Selbstplatzierungsleistung“, die Kinder aus Familien mit Migrationsstatus aufzubringen haben. Der Schulbesuch fordert von ihnen ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung. Vor diesem Hintergrund ist das Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kind im migrationsbedingten Bildungsaufstiegsprozess durch ambivalente Dynamiken gekennzeichnet und zwar deshalb, weil das Kind einen möglichst hohen Bildungsabschluss erreichen und eine akademische Berufsposition übernehmen soll, es aber von den Eltern kaum konkrete Unterstützungsleistungen erhalten kann. Schulbezogene Hilfestellung bezieht sich eher auf die grundsätzliche Befürwortung von Bildungsbemühungen sowie emotionale Unterstützung (vgl. Hummrich 2002a, S. 172; Tepecik 2011, S. 258).

Einheitlich bestätigen die empirischen Befunde die zentrale Bedeutung von älteren Geschwistern beim Bildungsaufstieg. Ältere Geschwister übernehmen die Verantwortung für elterliche Platzierungsaufgaben innerhalb der schulischen Bildung für jüngere Geschwister (z. B. Hausaufgabenbetreuung, Gespräche mit Lehrer*innen, Bildungslaufbahnberatung). Sie selbst haben höhere Bildungsabschlüsse erlangt, kennen sich mit den Strukturen der Bildungsinstitutionen aus, beherrschen die Bildungssprache und werden als orientierungsgebende Vorbilder angenommen (vgl. Hummrich 2002a, S. 171; Juhasz & Mey 2003, S. 326f.; Raiser 2007, S. 116; Tepecik 2011, S. 93).

Keine der vorliegenden Arbeiten untersucht zielgerichtet die biografischen Bedingungen für fachspezifische Studienentscheidungen und ihre kontextuelle Einbettung in migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse. In der Studie von Ulrike Selma Ofner (2003), die biografisch-narrative Interviews mit 23 „Akademikerinnen türkischer Herkunft“ durchführte und berufliche Positionierungen auf dem Arbeitsmarkt untersuchte, finden sich allerdings bezugnehmende Ausführungen zu der Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Die Diskussion der Ergebnisse beschränkt sich allerdings auf die Frage, inwieweit die Studienfachwahl von den Eltern beeinflusst wurde. Die Fächerwahl wird dabei als eine „freiwillige Wahl“ (ebd., S. 253) der ‚Bildungsaufsteigerinnen‘ herausgestellt (vgl. siehe hierzu auch Farrokhzad 2007, S. 333). Die Dichotomie zwischen ‚freiwillige Wahl‘ vs. ‚durch die Eltern beeinflusste Wahl‘ wirkt insofern verkürzt, als hier die Komplexität in ihrer strukturellen Eingebundenheit von Übergängen in die Hochschule keine Berücksichtigung findet.

Auf der Grundlage einer hermeneutischen Analyse von acht Interviews mit Bildungsaufsteiger*innen „aus der zweiten türkischen Migrantengeneration“ stellt Andreas Pott (2002) die Relevanz von Ethnizität und von lokalem Raum im Aufstiegskontext heraus. Im Gegensatz zu den bisher dominanten Thematisierungen, die großstädtische Viertel als Problemstadtteile sozialer Marginalisierung

stigmatisieren, zeigt der Autor, dass sowohl Ethnizität als auch Lokalität stabilisierende Möglichkeitsräume eröffnen können, deren Mobilisierung für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen im Aufstiegsprozess zentral bleiben. Das Engagement in ethnisch markierten Bildungs-/Religionseinrichtungen und lokalen Räumen ist in positive Anerkennungszusammenhänge eingebettet, welche Autonomiepotenziale freisetzen und die Hinwendung zur akademischen Bildung begünstigen (vgl. ebd., S. 408ff.).

Neben der zentralen Bedeutung familiärer Ressourcen im Bildungsaufstieg wird der Schule ebenfalls eine relevante Stellung in Bildungsbiografien von ‚Bildungserfolgreichen mit Migrationshintergrund‘ zugesprochen. Die Bezüge zum schulischen Feld sind dabei mit einem ambivalenten Charakter belegt, auf die insbesondere die Studie von Merle Hummrich (2002a, S. 176f.) eingeht. Auf der Basis von biografisch-narrativen Interviews mit sechs Studentinnen, deren Eltern aus Afghanistan, Italien, Syrien und der Türkei nach Deutschland gekommen sind, wird aufgezeigt, dass die Erfahrungen in der Schule von rassistischer Diskriminierung gekennzeichnet sind. Mit der zugespitzten Formulierung „Bildungserfolg trotz Schule“ (Hummrich 2002b) wird zum Ausdruck gebracht, dass ‚Bildungsaufsteigerinnen‘ aus Familien mit Migrationsstatus mit Behinderungen in ihren Bildungsverläufen von Seiten der Schule konfrontiert werden. Als eine übergreifende Erfahrung lässt sich das geringe Zutrauen in die Fähigkeiten der Schüler*innen und das Abraten von einer gymnasialen Schullaufbahn durch Lehrer*innen feststellen.

Die Ergebnisse schließen unmittelbar an die Studien von Mechthild Gomolla & Frank-Olaf Radtke (2002) und Martina Weber (2003) an, die empirisch aufzeigen, dass Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ Mechanismen institutioneller Diskriminierung unterliegen, die nicht zwangsläufig intendiert sein müssen. Insbesondere an zentralen Bildungsübergängen werden Selektionsentscheidungen mit Begründungen legitimiert, die kulturalisierende Defizitbeschreibungen von Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ aufrufen und ihnen ein höheres Leistungsvermögen sowie die ‚Eignung‘ für höhere Bildung absprechen. Mechanismen institutioneller Diskriminierung im Bildungssystem gründen auf dem zentralen Strukturierungsprinzip der Homogenität, welches Heterogenität und damit die ungleichen Ausgangsbedingungen von Schüler*innen als eine Störung begreift, die mithilfe etablierter Praxen der schulischen Selektion und Segregation beseitigt werden soll (siehe hierzu den Exkurs zum institutionellen Rassismus ab Seite 72) (vgl. Gomolla 2007). Möchten Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im schulischen Raum handlungsfähig bleiben und an ihren Bildungsaspirationen festhalten, sind sie herausgefordert, im Umgang mit Differenz- und Diskriminierungserfahrungen schützende Immunisierungsstrategien zu

entwickeln (vgl. Ofner 2003, S. 294). Beobachten lässt sich die Entwicklung einer funktionalisierten Haltung zur Schule, die partikularistische Verhältnisse zu Lehrenden ausschließt (vgl. Hummrich 2002a, S. 198).

Der qualitativen Untersuchung von Aladin El-Mafaalani (2012) kommt in der Forschungslandschaft der Migrationsforschung eine Pionierleistung zu, denn mit dieser wird eine erste systematische Untersuchung vorgelegt, die Bildungsaufstiege von „Akademiker*innen mit und ohne Migrationshintergrund aus benachteiligten Milieus“ kontrastiv betrachtet. Von dem Interesse an habituellen Transformationsprozessen im Verlauf der sozialen Mobilität geleitet, analysiert Aladin El-Mafaalani (2012, S. 114f.) acht biografisch-narrative Interviews mithilfe der dokumentarischen Methode. Migrationsspezifische Einflussbedingungen werden dabei am Beispiel von Interviews mit Bildungsaufsteiger*innen ausgearbeitet, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind, aus. Aladin El-Mafaalani (2012, S. 324ff.) zieht aus seiner Studie den zentralen Schluss, dass den biografischen Erzählungen keine rein zweckorientierten Ziele wie materieller Reichtum und Ruhm zugrunde liegen. Das Streben nach einem Aufstieg im Format eines rational gefassten und vorbereiteten Plans kommt in den Biografien nicht vor. Mit dem Streben nach Wissen werden vielmehr eine persönliche Entwicklung und die Erweiterung von Handlungsspielräumen forciert, die auf einer Veränderungsbereitschaft gründen. Ein vollzogener Bildungsaufstieg manifestiert sich in einer intensiven Umstrukturierung grundlegender Kategorien biografischer Denk- und Handlungsmuster, also der inkorporierten Selbst- und Weltverhältnisse, sowie äußerlich wahrnehmbarer Merkmale (Sprache, Lebensstil etc.). Diese Veränderungen sind im Aufstiegsprozess notwendig, um den Anforderungen in den Institutionen höherer Bildung sowie im akademischen Berufsumfeld gerecht werden zu können (vgl. ebd., S. 327).

Aladin El-Mafaalani (2012, S. 324ff.) arbeitet zwei aufstiegstypische Muster von Prozessverläufen der Bildungsmobilität („empraktische Synthese und reflexive Opposition“) heraus, die unabhängig von migrationsbedingten oder geschlechtsspezifischen Aspekten strukturiert sind. Beiden Transformationsmustern ist gemeinsam, dass sie über einen dreistufigen Prozess (Irritation, Distanzierung, Stabilisierung) verlaufen und beide ihren Ausgangspunkt im Habitus-Struktur-Konflikt nehmen, für welchen Differenz Erfahrungen und Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit bezeichnend sind. Beim Muster der „empraktischen Synthese“ vollzieht sich die Transformation im Zuge eines schleichenden Prozesses, bei dem sich eine innovativ-synthetisierende Anpassungsleistung an bisher unbekannte Situationen einstellt. Eine habituelle Distanzierung vom Herkunftsmilieu wird nicht ausdrücklich wahrgenommen, sondern als in der Deutung adoleszenz- und generationenbesetzter Normalisierung verhandelt. Im Gegensatz hierzu zeichnet sich das Muster der „reflexiven Opposition“ weniger durch ein

situatives Einstellen auf die Differenzenerfahrungen als vielmehr durch reflexive Durchdringungen derselben aus. Die Phase der Irritation wird als eine Differenz in Form von kränkenden Unterlegenheitsgefühlen erlebt, die zur kritischen Auseinandersetzung mit der herkunftsbezogenen Verortung („In-Opposition-Treten“) zwingt und mit Entfremdungsgefühlen einhergeht (vgl. S. 273ff., 315f.).

Den wesentlichen Unterschied in den Verarbeitungsformen des Aufstiegsprozesses entlang migrationsspezifischer Gesichtspunkte sieht Aladin El-Mafaalani (2012, S. 320) in der Deutung des Distanzierungsprozesses vom Herkunftsmilieu. Während sich in den Aufstiegsverläufen die Distanzierung der als „einheimisch“ bezeichneten Gruppe um eine „Oben-Unten-Differenz“ (Schichtdifferenz) zentriert, wird die Distanzierung bei der als „türkeistämmig“ bezeichneten Gruppe zusätzlich in einer „Innen-Außen-Differenz“ (Familie-Dominanzgesellschaft-Sphärendifferenz) verhandelt. Der Autor fasst zusammen: „Während die einheimischen Eltern vergleichsweise geringe Loyalitätserwartungen und geringe Bildungsaspirationen aufweisen, sind beide Erwartungshaltungen bei den türkeistämmigen Eltern stark ausgeprägt“ (El-Mafaalani 2014, S. 33). In Familien ohne Migrationsstatus lassen sich sogar Zurückweisungen von gymnasialen Schullaufbahnempfehlungen ausmachen, die mit fehlenden Erfahrungen in höheren Bildungsinstitutionen oder mit geringer Wertschätzung höherer Bildungswege der Eltern begründet sind (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 146). Kritisch einzuwenden ist an dem vergleichend angelegten Ansatz der Studie, dass die herausgearbeitete Perspektive der „Sphärendifferenz“¹ bei der als „türkeistämmig“ bezeichneten

¹Auch im Material der vorliegenden Studie konnte ich an dem Fallbeispiel ‚Fatma Kavuk‘, auf den ich später ausführlich eingehen werde, eine Differenzierung zwischen der Sphäre der Familie und der Moscheegemeinde und der Sphäre pädagogischer Institutionen als eine dominante Herausforderung im biografischen Kontext herausarbeiten. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich im Gegensatz zu der Arbeit von Aladin El-Mafaalani die Differenzierung der Sphären als eine *notgedrungene Bewältigungsstrategie der Sphärentrennung* fassen lässt, welche erst durch Differenzenerfahrungen im Zusammenhang peeradoleszenter Weiblichkeitskonstruktion relevant wird. Die Strategie der Sphärentrennung wird dadurch potenziert, dass Fatma Kavuk eine Zurückweisung ihrer muslimischen Positionierung durch eine Schulautorität erfährt, die mit dem Aufsetzen des muslimischen Kopftuchs verbunden ist (siehe hierzu auch Kaya 2007, S. 216ff.). Dadurch, dass innerhalb der machtvollen Lehrerin-Schülerin-Beziehung die Widerstandsmöglichkeiten eingeschränkt sind, stellt die Sphärentrennung eine Strategie dar, den erfahrenen Ausschluss aus dem zentralen Lebensweltbezug Schule zu bewältigen. Das Kopftuch wird in der Schule abgenommen. Diese Entscheidung folgt nicht der Logik einer Anerkennung dominanter Anforderungen der Schule, sondern ist als eine Anpassungsleistung zu verstehen, die durch Angst vor weiteren Missachtungen und Sanktionen getragen wird. Die Strategie der Sphärentrennung erstreckt sich dabei nicht über die gesamte Biografie.

Gruppe in der Unterscheidung zu der als „einheimisch“ bezeichneten Gruppe an kulturdifferenztheoretische Diskurse anknüpft (vgl. Huxel 2014, S. 42). Da die Gruppen in sich homogen bleiben und in eine gegensätzliche Relation zueinander gesetzt werden, ohne eine Binnenvarianz zu berücksichtigen, werden Verhältnisse der binären Unterscheidungspraxen im Migrationskontext (re)produziert.

Mit den biografischen Studien von Angela Schmidt-Bernhardt (2008) und Mandy Ruhland (2009) wurden zwei empirische Arbeiten vorgelegt, die den Forschungsstand zu Bildungserfolgen im Migrationskontext um die Perspektive erweitern, Bildungsbiografien von jungen Frauen ‚mit Aussiedlungshintergrund‘, einer Gruppe, die bis dahin kaum Berücksichtigung in der qualitativen Bildungsforschung fand, zum Untersuchungsgegenstand zu machen. Während in der Studie von Angela Schmidt-Bernhardt (2008) sechs Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe zu drei Zeitpunkten befragt wurden, sind es in der Studie von Mandy Ruhland (2009) drei Studentinnen, deren biografische Erzählungen die Grundlage empirischer Analysen bilden. Gemeinsam ist den Studien, dass sie mit rekonstruktiven Verfahren arbeiten.

‚Bildungserfolgreiche‘ aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion unterscheiden sich durch ihre spezifisch familiär-historische Geschichte und die Unmittelbarkeit der familiären Migrationserfahrung von anderen Gruppen mit Migrationsstatus. Nur der Status als ‚deutsche Volkszugehörige‘ ermöglichte den Familien eine Einreise nach Deutschland mit einer dauerhaften Bleibeoption und einen strukturellen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (vgl. Schmidt-Bernhardt 2008, S. 15f.). Beide Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Familie einen in biografischer Hinsicht grundlegenden Orientierungspunkt darstellt. Dabei werden die intensiven Familienbindungen nicht ausschließlich als Entwicklungen im Erfahrungskontext von Migration betrachtet, sondern als eine Familienstruktur, die historisch gewachsen ist und unter neuen lebensweltlichen Verunsicherungsbedingungen der Migration verstärkt reproduziert wird. Intergenerational vermittelte Bewältigungsstrategien werden hier aktualisiert. Als ‚Deutsche‘ in Ländern der ehemaligen Sowjetunion waren die Familien Stigmatisierungen, Diskriminierungen und Vertreibungen ausgesetzt, sodass die eigene familiäre Gemeinschaft als einzig sicherer Ort wahrgenommen wurde (vgl. Ruhland 2009, S. 467f.).

Ähnlich wie in den Studien zu ‚Bildungsaufsteigerinnen‘ aus Familien, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind, wird die hohe Bedeutsamkeit der Mütter als ein Motor bildungsbezogener Strebsamkeit der Töchter betont. Allerdings ist diese aufgrund der hohen Qualifizierung der Mütter, die akademische Bildungs- und Berufsabschlüsse erworben und hochqualifizierte Berufstätigkeiten in der

Sowjetunion ausgeübt haben, anders gelagert. Da die Abschlüsse in Deutschland nicht anerkannt wurden, erleben die Mütter im Zuge der Migration einen professionellen Dequalifizierungsprozess, welcher mit erheblichen beruflichen Einbußen einhergeht. Dieser Dequalifizierungsprozess der Mütter wird in den Studien als „mütterliches Opfer“ interpretiert, bei dem die beruflichen Einschränkungen zugunsten sicherer Lebensperspektiven für ihre Töchter in Kauf genommen wurden. Mit dem eigenen Bildungserfolg sind die Heranwachsenden bestrebt, die erlittenen Entbehrungen der Mütter zu entschädigen. Ein solches, den Bildungserfolg förderliches Beziehungsmuster gelingt lediglich auf der Grundlage einer solidari-schen Identifikation mit der Mutter (vgl. Schmidt-Bernhardt 2008, S. 412f., 441f.).

In der Studie von Mandy Ruhland (2009, S. 392ff., 416ff.) wird dieses Ergebnis differenziert. Die Opferbereitschaft der Mütter im Kontext des Aussiedlungsvollzugs wird in Abhängigkeit mit der sozialen Herkunft der Familien je unterschiedlich verhandelt. Die Töchter aus nicht-akademischen Familien erleben ihre Mütter bereits vor der Migration als eine ausgesprochen belastete Person, die sich durch die Zurückstellung ihrer persönlichen Berufsaspiration auszeichnete. Das (Er)Leiden der Mutter setzt sich nach der Migration verstärkt fort und trägt zur Wahrnehmung der mütterlichen Aufopferung für das Wohlergehen der gesamten Familie bei. Das von den Müttern vorgelebte Muster des Sorgens für die Bedürfnisse Anderer wird übernommen und damit zusammenhängend der elterliche Auftrag an die Töchter zur Verbesserung der Lebensverhältnisse durch hohe Bildung in der Migration verinnerlicht. Der erschwerten Lebensrealität der Mütter soll ein Gegenentwurf entgegengehalten werden. Bei den Töchtern aus akademischen Familien, in denen die Mütter eine Promotion abgeschlossen haben, zeigt sich dagegen eine stärkere Abgrenzung im Umgang mit der Lebensrealität der Mütter. Diese hängt damit zusammen, dass die Migration nach Deutschland primär mit der Begründung der mütterlichen/elterlichen Hoffnung auf berufliche Selbstverwirklichungschancen umgesetzt wurde, die in der Sowjetunion nicht realisiert werden konnten. Migration wird damit als ein Projekt zur Verwirklichung elterlicher Berufsaspirationen gedeutet.

Anders als bei ‚Bildungserfolgreichen‘ der zweiten Generation, bei denen den älteren Geschwistern eine betreuende Orientierungsfunktion hinsichtlich schulischer Angelegenheiten zukommt, können junge Frauen ‚mit Aussiedlungshintergrund‘ dadurch, dass alle Familienmitglieder zum gleichen Zeitpunkt nach Deutschland einreisen, auf diese Ressource nicht zurückgreifen. Angela Schmidt-Bernhardt (2008, S. 414) betont, dass in den Familien meist ein Kind im bundesdeutschen Bildungssystem erfolgreich sein kann und „den Erfolg

des Migrationsprojektes zu verantworten“ hat. Umso wichtiger werden dabei gelungene Beziehungen im innerethnischen Gleichaltrigenkontext für den Bildungserfolg. Die intensive Freundschaft zu einem Mädchen mit einer ähnlichen familiär-geschichtlichen Positionierung, vergleichbarer Migrationserfahrung und mit einem ähnlichen mehrsprachigen Hintergrund schafft nicht nur einen Raum der Verbundenheit und Solidarität, sondern bietet zugleich eine Weggefährtin, mit der die Orientierung im neuen Bildungssystem leichter fällt (vgl. ebd.).

Beide Studien verweisen auf höchst ambivalente Bezüge zur Schule. Da Töchter aus Familien ‚mit Aussiedlungshintergrund‘ in einem anderen Bildungssystem eingeschult wurden, verfügen sie über eine Art reflexiver Bezugnahme bei der Beurteilung der Schule in Deutschland. Das bundesdeutsche Bildungssystem wird als ein System erlebt, welches sich durch mangelnde Transparenz in der Notengebung auszeichnet. In ihrem besonderen Schülerinnenstatus erleben sich die Akteurinnen während der Schulzeit als Benachteiligte. Grund hierfür ist die fehlende Unterstützung von Schulautoritäten. Die Akteurinnen bemängeln, dass ihnen Zugewandtheit sowie ein echtes Interesse an ihrer Person und ihrer bildungsbezogenen Entwicklung fehlt. Sie fühlen sich auf sich alleine gestellt, ihre besondere Leistungsanstrengung wird nicht entsprechend honoriert und die Mitschüler*innen der Dominanzgesellschaft werden in ihren Augen bevorzugt behandelt (vgl. Schmidt-Bernhardt 2008, S. 426ff.; Schwendowius 2015, S. 448ff.). Insgesamt wird Schule in Deutschland als ein Raum erlebt, der den Schüler*innen „kaum den Entfaltungsraum zu bieten vermochte, der ihren Potenzialen angemessen gewesen wäre“ (Ruhland 2009, S. 444). Die negativ erlebte Schulzeit geht weiter mit Erfahrungen fehlender sozialer Beziehungen im Klassenkontext einher. Die Bewältigung dieser Belastungen wird über die Strategie eines Rückzugs erreicht, indem emotionale Persönlichkeitsanteile ausgeschlossen werden und die vollständige Konzentration auf die Schülerin-Rolle gerichtet wird. Zum Erreichen des schulischen Erfolgs wird damit eine Anpassungsstrategie aktiviert, die aus dem habitualisierten *Strategierepertoire* der Familie bekannt ist (vgl. Ruhland 2009, S. 356ff.).

Der schulische Handlungsraum hat bei den Bildungsbiografien von ‚Bildungserfolgreichen mit Aussiedlungshintergrund‘ eine weitere besondere Bedeutung, die mit adoleszenzspezifischen Individuationsprozessen zusammenhängt. Im verunsichernden Migrationskontext findet die Individuation nicht in konflikthafter Abgrenzung zu den Eltern statt. Weil andere Optionen zur Individuation im (außer)schulischen Handlungsraum kaum verfügbar sind, wird die Konzentration auf Schulaufgaben als eigene verpflichtende Angelegenheit erlebt, die auch deshalb ein hohes Individuationspotenzial mit sich birgt, weil das deutsche Bildungssystem ein für die Eltern unvertrauter Raum bleibt (vgl. Ruhland 2009, S. 342).

Die Anpassung an schulische Anforderungen ist weiter mit einer stabilisierenden Funktion aufgeladen. „Stabilität und Verlässlichkeit konnten und mussten angesichts der wechselhaften kontextuellen Bedingungen primär in der eigenen Person zu finden vermocht werden“ (vgl., S. 442). Die Bemühungen, nicht aus dem schulischen Rahmen zu fallen und eine stabile Platzierung in der Schule zu erreichen, verhalfen den jungen Frauen im neuen Umfeld unter Bedingungen fehlender Schulfreundschaften anzukommen.

2.2 Bildungs*in*länder*innen und Studierende ‚mit Migrationshintergrund‘ als Konstrukte hochschulstatistischer Berechnungspraxen

Der Hochschulraum unter Berücksichtigung von Migrationsverhältnissen besitzt als Gegenstand der Hochschulforschung noch keine lange Tradition. Die Anfänge der Thematisierung des Verhältnisses von Migration und Studium gehen auf das Jahr 1994 zurück, als der Begriff der ‚Bildungs*in*länder*innen‘ in der Gegenüberstellung zu ‚Bildungs*aus*länder*innen‘ im Zuge gesetzlicher Neuregelungen des Hochschulzulassungsverfahrens als eine eigenständige statistische Kategorie eingeführt wurde. Bis dahin war der Hochschulzugang für Studierende aus Familien von Arbeitsmigrant*innen, die im Zuge der Anwerbephase auf der Basis von bilateralen Anwerbeabkommen der Bundesrepublik mit Griechenland, Italien, Jugoslawien, Marokko, Portugal, Spanien, Tunesien und Türkei in der Zeit des ‚Wirtschaftswunders‘ (1955-1973) nach Deutschland kamen, stark eingeschränkt. Im Rahmen des „Ausländerkontingents“ der jeweiligen Hochschule mussten sie mit Studierenden aus dem Ausland um die gleichen Studienplätze konkurrieren. Eine Gleichbehandlung mit ‚deutschen‘ Studierenden beim Hochschulzugang wurde ihnen verweigert. Dies stellte eine institutionelle Diskriminierungspraxis dar, gegen welche eine scharfe Kritik bereits im Jahr 1984 durch eine Stellungnahme der Westdeutschen Rektorenkonferenz geübt wurde. Erst zehn Jahre später, zum Wintersemester 1993/94, wurden Studierende mit ausländischem Pass, die das deutsche Schulsystem durchlaufen und damit eine Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben hatten, Studierenden mit deutschem Pass gleichgestellt (vgl. Alkozei 1998, S. 17f.; Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2012, S. 274).

Die statistische Kategorie der Bildungs*in*länder*innen beschreibt eine Studiendengruppe, die im Besitz einer ausländischen Staatsbürgerschaft ist. Während Bildungs*aus*länder*innen ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erlangt haben und mit der Zielsetzung des Erwerbs eines Hochschulabschlusses und damit

für einen begrenzten Zeitraum nach Deutschland einreisen, haben ‚ausländische‘ Bildungs*in*länder*innen ihre formelle Bildungslaufbahn im bundesdeutschen Bildungssystem durchlaufen und ihre Studienberechtigung in Deutschland erlangt (vgl. Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter 2007, S. 434). Der Anteil von Bildungs*in*länder*innen an der Gesamtheit aller Studierenden an deutschen Hochschulen bleibt seit Jahren mit minimalen Schwankungen in beide Richtungen bei 3% konstant (vgl. DAAD 2011, S. 14). Studierende mit einem türkischen Pass sind die mit Abstand größte Gruppe unter den Bildungs*in*länder*innen (vgl. ebd., S. 32).

Mit der Veröffentlichung der Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien unter besonderer Berücksichtigung „türkischer Studenten und Hochschulabsolventen“ im Jahre 1994 (Şen, Akkaya, Gomm, Karakaşoğlu, Özkan & Wierth 1994) wurde der Grundbaustein für die sich nur langsam herauskristallisierende quantitativ ausgerichtete Hochschulforschung zu Fragen der Studiensituation unter Migrationsbedingungen gelegt. Befragt wurden 228 Studierende aus sieben Universitäten und fünf Fachhochschulen. Vier Jahre später legte Mohammad Taufiq Alkozei (1998) eine weitere, auf quantitativen Berechnungen und einer deskriptiv-qualitativen Befragung basierende Publikation vor, in der insgesamt vierzig Studierende aus Arbeiter*innenfamilien „ex-jugoslawischer, griechischer und türkischer Herkunft“ befragt wurden. Beide Studien sind explorativ angelegt und eröffnen die Perspektive auf eine von der Hochschulforschung bisher nicht berücksichtigte Studierendengruppe. Die Arbeiten sind dem Ziel verpflichtet, grundlegende Informationen über die allgemeine Studiensituation sowie schulische und familiäre Hintergründe von Bildungs*in*länder*innen an bundesdeutschen Hochschulen zu erfassen, um auf dieser Grundlage Empfehlungen zur Unterstützung dieser Studierendengruppe beim Hochschulzugang und im Studium auszusprechen. Sie sind dabei weder theoretisierend noch generalisierend angelegt. Die Studien setzen sich mit soziodemographischen Strukturen, der Schullaufbahn, Studiengründen, der Studienfinanzierung und Benachteiligungserfahrungen auseinander. Einen Schwerpunkt bilden dabei auch berufliche Zukunftsperspektiven. Anschließend trat in der quantitativen Studierendenforschung eine ein Jahrzehnt lang anhaltende Stagnation ein. Zwischen den Jahren 1998 und 2009 wurde keine eigenständige, quantitativ angelegte Forschungsarbeit veröffentlicht, die sich der Erfassung und Beschreibung der Studiensituation von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ gewidmet hätte.

Die Einführung der statistischen Unterscheidungspraxis zwischen Bildungs*in*länder*innen, Bildungs*aus*länder*innen und ‚deutschen‘ Studierenden führte auch zur Aufnahme dieser Kategorisierungen in die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, die seit 1951 in einem dreijährigen Rhythmus

repräsentative Daten über „die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in Deutschland“ erhebt und als Standardreferenz für die Hochschulforschung dient. Eine erste Erfassung migrationsbezogener Merkmale im Hochschulbereich sowie erste Aussagen zur Größenordnung und Studiensituation von Bildungsinländer*innen im Vergleich zu anderen Studierendengruppen brachte die 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (1998) heraus. Die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks sind für die quantitative Forschung zu Studierenden, deren Eltern aus dem Ausland eingewandert sind, von großer Bedeutung geblieben. Während andere Studiensurveys (z. B. die BMBF-Publikationen zur „Studiosituation und studentischen Orientierungen“) den Migrationsstatus von Studierenden systematisch ausblenden, liefert die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes differenzierte Daten zu diesem Thema.

Neben dem zweidimensionalen Erhebungsmerkmal (Staatsbürgerschaft und Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung) werden seit dem Jahr 2007 über die Einführung des Konstrukts ‚mit Migrationshintergrund‘ erweiterte Kriterien (Einbürgerung, Besitz von mehreren Staatsbürgerschaften, Staatsbürgerschaft der Eltern etc.) zur statistischen Erfassung von Migrationsdaten bei Studierenden angewandt. Verglichen mit der Diskussion und den Veröffentlichungen zur Bildungssituation in der Schulforschung (z. B. PISA 2000) setzt die Einführung erweiterter migrationsbezogener Kriterien zur Erfassung einer möglichst detaillierten Bestandsaufnahme der Studiensituation von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ innerhalb der Hochschulforschung deutlich verspätet ein. Mit der Verwendung des Konstrukts ‚mit Migrationshintergrund‘ in der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (2007) und ihrer konzeptionellen Erweiterung in der 19. Sozialerhebung (2010) ist es möglich, auch Daten zu Studierenden mit familiärer Migrationserfahrung mit deutscher Staatsbürgerschaft zu erhalten. Der Bezugspunkt der Erfassungsvariablen bleibt allerdings die Staatsbürgerschaft (vgl. Isserstedt et al. 2007, S. 433ff.; Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borschert & Leszczensky 2010, S. 500f.). In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (2012) wird die bisherige Konzeption des ‚Migrationshintergrundes‘ erneut erweitert. Mit der Erfassung des Geburtsortes der Studierenden sowie ihrer Eltern (Ausland vs. Inland) können seitdem auch Studierende, deren Familien aufgrund eines (Spät)Aussiedlungsstatus nach Deutschland eingewandert sind, identifiziert werden. In der Regel sind sie im Besitz einer deutschen Staatsbürgerschaft, weisen jedoch eigene und/oder familiäre Migrationserfahrungen auf (vgl. Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz 2013, S. 521f.).

Die Betrachtung der Entwicklung der Operationalisierung des Konstruktes ‚mit Migrationshintergrund‘ für den Hochschulraum macht deutlich, dass hier definitorische Abweichungen in der Indikatorenbestimmung vorliegen, die wiederum gravierende Folgen für den erfassten Umfang der interessierenden Studierendengruppe haben. In dieser Perspektive lag der Anteil von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ an bundesdeutschen Hochschulen im Jahr 2006 bei 8%, im Jahr 2009 bei 11% und im Jahr 2012 dagegen bei 23% (vgl. Isserstedt et al. 2007, S. 433; Isserstedt et al. 2010, S. 501; Middendorff et al. 2013, S. 521). Im Zeitverlauf zeichnet sich also eine Steigerung der Zahlen von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ ab. Diese bringt allerdings weniger ein radikal verändertes bzw. gesteigertes Interesse am Hochschulstudium dieser so konstruierten Studierendengruppe zum Ausdruck. Vielmehr ist sie den methodischen Entwicklungen hinsichtlich der Datengewinnung und damit zusammenhängenden unterschiedlichen Konzeptionen jeweils herangezogener migrationsrelevanter Indikatoren geschuldet. Je nachdem, welche Berechnungspraxis angewandt wird, verändert sich der Anteil dieser Studierendengruppe entscheidend (vgl. Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2012, S. 275). Empirisch zuverlässige Aussagen zur Beteiligung an tertiärer Bildung und zur differenzierten Beschreibung der Studiensituation sind durch die Uneinheitlichkeit der eingesetzten Operationalisierungsstrategien und damit zusammenhängender Unvergleichbarkeit der Befunde erschwert. Zudem wird die Kategorienbildung ‚mit vs. ohne Migrationshintergrund‘ kaum problematisiert und die damit verbundenen Grenzen der Aussagekraft der Ergebnisse nicht transparent gemacht.

Dies provoziert grundsätzlich die Frage danach, wann eine Unterscheidungspraxis zwischen Studierenden ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ theoretisch und methodisch angemessen, ja sogar notwendig ist. Und weiter: Mit welcher Zielsetzung wird diese gruppenspezifische Fokussierung in der Hochschulforschung gesetzt? Auf welche homogenisierende, segregierende Logik stützt sich die Unterscheidungspraxis? Welche Studierendengruppe wird darüber konstruiert und sichtbar gemacht? Wer profitiert von der Berechnungspraxis und den damit generierten Ergebnissen? Werden mit der Unterscheidungspraxis die *verdeckten Ausschlussmechanismen der Hochschule* selbst offengelegt? Warum fragen die Hochschulstudien nach dem ‚Migrationshintergrund‘ und nicht nach institutionellen Lehr-Lern-Arrangements oder der Professionalität von Hochschullehrenden in der Migrationsgesellschaft? Diese Überlegungen anzustellen, erscheint mir deshalb sinnvoll, weil sich der Begriff ‚mit Migrationshintergrund‘ aus dem Bereich der statistischen Verwendungszwecke, für die er konzipiert wurde, inzwischen verselbstständigt hat. Wie eine Untersuchung zum presseöffentlichen Diskurs zur Verwendung des Begriffes ‚Migrationshintergrund‘ auf der Grundlage einer

funktional-semantischen Analyse von Zeitungsartikeln zeigt, suggeriert die Benennungspraxis ‚mit Migrationshintergrund‘ nicht nur die Vorstellung von einer homogenen Gruppe, sondern hat sich als Synonym für eine als Störung betrachtete Gruppe im öffentlichen Diskurs weitgehend etabliert (vgl. Scarvaglieri & Zech 2013). Pointiert führen Claudio Scarvaglieri & Claudia Zech (ebd., S. 222) hierzu aus: „Migrationshintergrund ruft Wissen über Menschen auf, die förderbedürftig, benachteiligt und nicht ausreichend integriert sind und die Gesellschaft aus diesen Gründen vor Probleme stellen“.

2.2.1 Migrationsspezifische Studienfachpräferenzen

Ein seit dem Jahr 1998 kontinuierlich festgestelltes Ergebnis zur Studiensituation von Studierenden, die als Bildungs*in*länder*innen oder Personen ‚mit Migrationshintergrund‘ identifiziert werden, ist eine spezifische Konzentration auf Fachrichtungen im Vergleich zu ‚deutschen‘ Studierenden. Bereits die 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks macht auf eine in Abhängigkeit vom Migrationsstatus variierende Schwerpunktsetzung in der Fächerwahl aufmerksam. Bildungs*in*länder*innen mit einer Staatsbürgerschaft ehemaliger Anwerbeländer wählten im Jahr 1997 im stärkeren Maße als ihre Kommiliton*innen mit deutschem Pass Rechts-/Wirtschaftswissenschaften (30% vs. 22%) und Ingenieurwissenschaften (24% vs. 19%). Vergleichsweise ist die Gruppe der Bildungs*in*länder*innen viel seltener in der Fächergruppe der Sprach- und Kulturwissenschaften (-5%), und der Sozialwissenschaften/Pädagogik (-4%) anzutreffen (vgl. Schnitzer, Isserstedt, Müßig-Trapp & Schreiber 1998, S. 611). Die Tendenz zum spezifischen Fächerwahlverhalten bei Bildungs*in*länder*innen ist in den letzten Jahren nahezu konstant geblieben. Die letzte Sozialerhebung von 2012 zeigt ein Verhältnis von 30% vs. 20% der Beteiligungsquote in der Fächergruppe der Recht- und Wirtschaftswissenschaften zwischen Bildungs*in*länder*innen und Studierenden ‚ohne Migrationshintergrund‘. Überdurchschnittlich seltener entscheiden sich Studierende ‚mit Migrationshintergrund‘ (Bildungs*in*länder*innen sowie eingebürgerte Studierende) weiterhin für die Fächergruppe Sozialwissenschaften/Pädagogik/Psychologie (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 533).

Einen Einblick in die Verteilung auf ausgewählte Studienfächer von Bildungs*in*länder*innen mit geschlechtsspezifischer Ausweisung bietet ein Beitrag von Yasemin Karakaşoğlu-Aydın (2000). Eine Sekundäranalyse, die sich auf die Studierendendaten des Statistischen Bundesamtes aus dem Wintersemester 1998/99 stützt, zeigt Hinweise auf eine geschlechtsspezifische selektive

Studienfachwahl (vgl. ebd., S. 105). Beachtliche 45% der türkischen Bildungs*in*länderinnen – im Gegensatz zu Studentinnen mit deutschem Pass mit einem Anteil von 22% – entscheiden sich, Rechts-, Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften zu studieren. Während bei Studentinnen mit deutschem Pass Sprach-/Kulturwissenschaften (41%) auf Platz 1 der beliebtesten Fächer rangieren, ist dieser Anteil bei Bildungs*in*länderinnen mit türkischem Pass um die Hälfte geringer (21%). Da die Daten der aktuellen 20. Sozialerhebung zu geschlechtsspezifischen Fächerwahl lediglich auf der Unterscheidung zwischen ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ basieren, lassen sie zwar keine vergleichbar differenzierten Aufschlüsse zur Weiterentwicklung dieser Daten zu, zeigen allerdings eine verstärkte Tendenz zu Rechts-/Wirtschaftswissenschaften bei Studentinnen ‚mit Migrationshintergrund‘ (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 533).

Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Resultaten der DAAD-Studie (2011, S. 39), in der die Daten zur Fächerstruktur nach dem Merkmal der Staatsangehörigkeit ausdifferenziert vorliegen. Bildungs*in*länder*innen studieren mit weitaus höheren Prozentanteilen (z. B. italienischem Pass 19,4%, polnischem Pass 16,4%) Wirtschaftswissenschaften als Studierende mit deutschem Pass 11%. Auch das Studienfach Rechtswissenschaften erfreut sich großer Beliebtheit insbesondere bei Bildungs*in*länder*innen mit polnischem Pass (10,3%) und nimmt den zweiten Platz der Rangliste ein. Eine Ausdifferenzierung dieser Daten nach geschlechtsspezifischer Verteilung zeigt, dass Rechtswissenschaften insbesondere von weiblichen Bildungs*in*länderinnen präferiert werden. Sichtbar wird eine Tendenz zur geschlechterspezifischen Fächerpräferenz, die von der nationalen Zugehörigkeit überlagert ist. Bildungs*in*länderinnen mit türkischem Pass studieren im Wintersemester 2014/15 mit 8,9% mehr als doppelt so häufig Rechtswissenschaften wie Bildungs*in*länder mit türkischem Pass 3,9%. Diese Verteilungswerte werden von Bildungs*in*länderinnen mit polnischem Pass mit 10,7% noch übertroffen. Die Beteiligungsquote am Studium der Rechtswissenschaften liegt bei Studentinnen mit deutschem Pass hingegen bei 5,6% (vgl. Studentenstatistik Statistisches Bundesamt 2015).²

²Kritisch angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass die Daten nur ein bedingt zuverlässiges Bild der Studienfachwahl bei Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ abbilden, denn sie beziehen sich ausschließlich auf das Kriterium einer ausländischen Staatsbürgerschaft. Trotz der eingeschränkten Aussagekraft dieser Daten sind diese jedoch die einzigen, die einen Einblick in die nach Geschlecht und Nationalität differenzierte Verteilung auf ausgewählte Studienfächer von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ erlauben.

An die Frage der Fächerpräferenzen schließt sich unmittelbar der bildungspolitisch geführte Diskurs³ um die Unterrepräsentanz von Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 82). Die Bildungspolitik betrachtet Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ nicht nur als zentrale Ressource zur Förderung von Interkulturellen Schulentwicklungsprozessen, sondern auch als Rollenvorbilder für erfolgreiche Bildungskarrieren für Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010). Dies ist ein spezifischer und zugleich problematischer Thematisierungsfokus, auf den noch im nächsten Abschnitt 2.3.3 ausführlicher eingegangen wird. Damit geraten gleichzeitig Lehramtsstudierende ‚mit Migrationshintergrund‘ ins Blickfeld hochschulwissenschaftlicher Betrachtungen. Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes zeigt einen Anteil von 6% an Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ im Vergleich zu 12% der Studierenden ‚ohne Migrationshintergrund‘, die in Lehramtsstudiengängen im Jahr 2006 immatrikuliert gewesen sind (vgl. Isserstedt et al. 2007, S. 440; siehe hierzu auch DAAD 2011, S. 44). Mögliche Ausdifferenzierungen der Daten nach Geschlecht, schulformspezifischen Lehramtsrichtungen, Unterrichtsfächern oder Migrationsstatus liegen nicht vor.

Insgesamt betrachtet werfen die Daten die Frage nach Erklärungen für die geschlechtsspezifische Studienfachwahl auf. Die Befragung des Zentrums für Türkeistudien macht als erste darauf aufmerksam, dass Bildungsinländer*innen an der internationalen Verwertbarkeit des Hochschulstudiums interessiert sind, mit der die Überlegung verknüpft ist, sowohl in Deutschland als auch im Herkunftsland Beschäftigungsmöglichkeiten zu erwerben (vgl. Şen et al. 1994, S. 82f.). Für den Bereich des Lehramts lassen sich dagegen Diskussionslinien ausmachen, die auf das geringe gesellschaftliche Prestige des Lehrberufes, wenige Aufstiegsmöglichkeiten, schlechte Vorerfahrungen mit Lehrer*innen sowie Ängste vor den Anforderungen im Staatsdienst hinweisen (vgl. Karakaşoğlu-Aydın & Neumann 2001, S. 72; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010). Es mangelt bis heute an empirischer Vergewisserung dieser Hypothesen. Von der Forschung wurde die Frage, wie es zu der Übernahme dieser unterschiedlichen sozialen Positionierungen in Bezug auf zukünftige berufliche Statuspositionen im Migrationskontext kommt, bisher nicht aufgegriffen.

³Ein besonderes Augenmerk der Bildungspolitik wurde dabei auf die Gewinnung von Studienberechtigten ‚mit Migrationshintergrund‘ für das Lehramtsstudium gelegt (z. B. das Horizonte-Programm der Hertie-Stiftung, der Schülercampus der Zeit-Stiftung).

2.2.2 Verborgene Selektionsmechanismen

Nach einer Phase der Stagnation erfährt die quantitative Hochschulforschung zu Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ beachtlichen Aufschwung (Meinhardt 2010; Naumann 2011; Weegen 2011; Müller 2012; Völschow & Bajaa 2012).⁴ Als einen zentralen Auslöser für die Intensivierung der Beschäftigung mit Fragestellungen, die Studierende ‚mit Migrationshintergrund‘ in den Fokus stellen, erklären Rolf Meinhardt & Birgit Zittlau (2009, S. 22) das Ergebnis einer Studie des Hochschul-Informations-System (HIS). Die Studie zeigt, dass bei Bildungs*in*länder*innen die Schwundquote mit 45 Prozent doppelt so hoch ausfällt wie bei Studierenden mit deutschem Pass. Diese Beobachtungen des erhöhten Studienabbruchs werden später durch die DAAD-Studie (2011), die erstmals eine umfangreiche Zusammenstellung verschiedener Kennzahlen zu den an bundesdeutschen Hochschulen studierenden Bildungs*in*länder*innen vorgelegt hat, bestätigt. Ein Ergebnis, das insofern überrascht, als Bildungs*in*länder*innen genauso wie ihre ‚deutschen‘ Kommiliton*innen die Hochschulzugangsqualifikation an einer bundesdeutschen Schule erworben haben und „für ein Studium an einer deutschen Hochschule [gleichermaßen] prädestiniert sein müssten“ (DAAD 2011, S. 52). Die höhere Abbruchquote überrascht auch deshalb, weil die Übergangsquoten in den Hochschulbereich den Studienberechtigten ‚mit Migrationshintergrund‘, eine höhere Studienbereitschaft als bei den Studienberechtigten ‚ohne Migrationshintergrund‘ mit einer vergleichbaren Bildungsherkunft des Elternhauses bescheinigen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 157; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 119; Lörz, Quast & Woisch 2011, S. 32). Detaillierte Rahmendaten mit theoretischen Erklärungen zum Abbruchverhalten von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘, die geschlechtsspezifische Unterschiede, soziale Herkunft, fächerspezifische Hintergründe und den Zeitpunkt des Studienabbruchs berücksichtigen, liegen bisher nicht vor.

⁴In kurzer Zeit fanden quantitative, lokal angelegte Erhebungen statt, die die Studiensituation von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ erfassen sollten. Das Untersuchungsinteresse fokussierte dabei, besondere Herausforderungen und Belastungspotenziale im Studium herausarbeiten zu können. Es fällt eine insgesamt geringe theoretische Fundierung dieser Arbeiten auf und z. T. eine Konstruktion von Studierendengruppen, die theoretisch nicht begründet ist (z. B. die Konstruktion der Gruppe ‚muslimischer Studierender‘ anhand einer Fremduordnung durch die Einordnung der Vornamen von Studierenden als ‚muslimische‘).

Um die vergleichsweise höhere Studienabbruchquote zu erhellen, werden Erklärungen hergeleitet, die sich primär auf die individuellen Voraussetzungen der Studierenden und ihre familiären Hintergründe beziehen. Die Oldenburger Pilotstudie (2009, S. 140), bei der 26 Bildungsinländer*innen befragt wurden, verweist auf die stark präsente Sorge der Studierenden, an den Leistungsanforderungen trotz hoher Studienmotivation zu scheitern. Die DAAD-Studie (2011, S. 52ff.) macht dagegen die nicht akademische Bildungstradition in der Herkunftsfamilie für Studienabbrüche verantwortlich, die in einem weniger günstigeren Passungsverhältnis zum akademischen Universitätsmilieu zu stehen scheint. Insbesondere die Studierendengruppe der Bildungsinländer*innen (44%) und Eingebürgerten (46%) kommen im stärkeren Maß aus Familien mit einem niedrigen Bildungshintergrund als ‚deutsche‘ Studierende (13%).

Die qualitative Befragung von Kerstin Discher & Melanie Plöber (2010, S. 4ff.), die problemzentrierte Interviews mit elf Studierenden der Fachhochschule Kiel durchführte, macht dagegen stärker auf Ausschlussmechanismen im institutionellen Hochschulraum aufmerksam, die in die Studienverläufe greifen. Aus einer rassismuskritischen Theorieperspektive betrachtend verweist die Studie darauf, dass Studierende ‚mit Migrationshintergrund‘ die Erfahrung machen, als ‚Fremde‘ und Nicht-Zugehörige innerhalb akademischer Räume adressiert zu werden. Diese Adressierungen erschweren es ihnen, sich mit dem Hochschulort zu identifizieren. Es konnten Mechanismen in vier unterschiedlichen hochschulspezifischen Settings bestimmt werden, die für die Studierenden Ausschussmomente aus dem Hochschulkontext bedeuten. Hierzu gehört die Erfahrung prekärer Mitgliedschaft in studentischen Arbeitsgruppen, die Ansprache als Repräsentant*in einer anderen Kultur, die Abwertung über sprachliche Defizitzuschreibungen und schließlich die (Re)Produktion von Rassismen in Lehr- und Lernsettings (vgl. ebd., S. 6ff.). Auch andere Studien, die sich mit hochschulischen Professionalisierungsfeldern des Lehramts aus der Perspektive migrationsgesellschaftlicher Rahmung beschäftigen, weisen auf ähnlich gelagerte Ausschussmechanismen hin (vgl. Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bandorski & Kul[Doğmuş] 2013; Kul[Doğmuş] 2013).⁵

⁵An dieser Stelle ist auf die Studie von Chripa Schneller (2012) hinzuweisen, die auf der Grundlage von Interviews mit Studierenden, die sich auf einen Aufruf an Studierende ‚mit Migrationshintergrund‘ gemeldet haben, die Frage untersucht, mit welchen Bedeutungen sie den Begriff ‚Migrationshintergrund‘ füllen und welche Rolle diese für die studentischen Positionierungen im Hochschulraum spielen.

2.3 Akademische Platzierungen im Lehramts- und Jurastudium

2.3.1 Studienfachspezifische Platzierungen

Hintergründe für akademische Platzierungen im Sinne fachspezifischer Studienentscheidung als Untersuchungsgegenstand werden in der Literatur als ein „Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl“ (Becker, Haunberger & Schubert 2010) begriffen. Dieser Gegenstand existiert nicht unabhängig von seiner theoretischen Einbindung. Je nach gewähltem theoretischen Standpunkt ergeben sich durch die Akzentuierung unterschiedlicher Aspekte spezifische Verständnisse von akademischen Platzierungen, die den Gegenstand erst herstellen (vgl. Friebertshäuser 2013, S. 272). Die Erklärungsperspektiven zur Studienentscheidung lassen sich danach differenzieren, ob sie stärker die individuellen Bedingungen ins Zentrum rücken oder den Fokus auf den sozio-strukturellen Kontext richten, in dem das studienfachspezifische Entscheidungshandeln eingebettet ist. Während die Studien in der Lehrer*innen-Bildungsforschung zur Erforschung der Studienentscheidung durch motivationspsychologische Ansätze dominiert sind und sich der Termini ‚Motive‘ und ‚Interesse‘ bedienen, lässt sich im Bereich der Studierendenforschung zum Jurastudium ein soziologischer Blick auf die Studienfachwahl erkennen, welcher auf komplexe gesellschaftliche Reproduktionsleistungen hinweist, die über akademische Bildungsentscheidungen umgesetzt werden. Beide Perspektiven sollen in den folgenden Abschnitten 2.3.2 und 2.3.4 erläutert werden.

Durch die Ausblendung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen in den individualisierenden Erklärungsperspektiven wird unterstellt, dass der Studienzugang eine Angelegenheit des Einzelnen ist, womit Selbstbestimmung als eine grundsätzliche Freiheit und Freiwilligkeit der Entscheidung deklariert wird. Entworfen wird ein Subjekt in der Figur einer rational-berechenbaren Intentionalität, welche sich in einem Zustand des mehr oder weniger Motiviert-Seins und Interessiert-Seins befindet. Können soziale Akteur*innen einem Studienfach gegenüber nicht auch eine interesselose Position einnehmen? Anke Grotlüschen macht darauf aufmerksam, dass nicht alles im Entscheidungsspielraum des Einzelnen liegt und merkt kritisch an: „Es ist nicht beliebig, für welche Gegenstände ein Mensch sich interessiert. Vielmehr hängt die Wahl davon ab, welche Gegenstände uns begegnen und welche tabuisiert werden“ (ebd., S. 7), womit eine Brücke zu soziostrukturellen Ansätzen geschlagen wird. Nach dem Verständnis dieser Ansätze werden Studienfachentscheidungen als ein „unbewusstes Weitertreiben der *Schicht*interessen“ (ebd., S. 57) aufgefasst, mit welchen Fragen nach sozialer Zugehörigkeit

jenseits rationaler Handlungen aufgeworfen sind. Studienfachspezifische Platzierungen werden dabei als ein an die sozioökonomischen Strukturen rückgebundener Gegenstand betrachtet (vgl. ebd., 61ff.). Dabei wird untersucht, inwieweit Bildungsentscheidungen und fachliche Hochschulsozialisation Ausdruck einer Statusübernahme und damit einer gesellschaftlichen Reproduktionsordnung sozialer Ungleichheiten sind.

Die Termini ‚Motiv‘ und ‚Interesse‘ sind bereits durch psychologische Ansätze inhaltlich spezifisch aufgeladen und mit einer spezifischen erkenntnistheoretischen Position verbunden, von der ich mich in dieser Arbeit distanzieren. In der vorliegenden Studie wird also nicht nach dem Interesse für bestimmte Gegenstände und ihrer Ausprägung gefragt. Für die vorliegende Studie zum Wechselverhältnis zwischen fachspezifischem Hochschulzugang und migrationsgesellschaftlichen Strukturen ist vielmehr von Interesse, worin die Kontextbedingungen in der Migrationsgesellschaft bestehen, die zum Einlassen auf eine fachspezifische Platzierung im Hochschulraum hinführen. Damit wird eine Perspektive auf akademische Platzierungen eröffnet, der eine nicht zwingend reflexive und freiwillige Entscheidung vorausgehen muss. Auf der Grundlage erzählter, lebensgeschichtlicher Selbstkonstruktionen werden handlungsleitende Orientierungen, die aus Auseinandersetzungsprozessen mit und der Verarbeitungsweise von migrationsgesellschaftlichen Differenz- und Dominanzverhältnissen hervorgehen, zum Untersuchungsgegenstand. Darauf aufbauend wird der Frage nachgegangen, in welchem Bedeutungszusammenhang der Studienfachzugang zur lebensgeschichtlichen Gesamtperspektive steht und in diese eingebettet ist.

2.3.2 Zum Lehramtsstudium – Empirische Zugänge und Befunde

Soziale Herkunftsprofile

Ein Blick in die Sozialgeschichte des Lehrberufes in Deutschland lässt erkennen, dass sich die sozialen Zugangsgrenzen zu den beiden, lange Zeit dominierenden Schulformen der Volksschule und des Gymnasiums durch Undurchlässigkeit auszeichneten. Während der Volksschullehrberuf als ein typischer Aufstiegsberuf für Söhne aus unteren Mittelschichten fungierte, wurde hingegen der Beruf des Gymnasiallehrers von Söhnen bildungsnaher, gehobener mittelständischer, jedoch nicht höchster Gesellschaftsschichten mit der Funktion des Statuserhalts ergriffen (vgl. Enzelberger 2001, S. 79, 311ff.). Beide Lehrberufe waren mit unterschiedlichem Prestige belegt, das sich aus den strukturellen Ausbildungstraditionen ergab. Während der Beruf des Gymnasiallehrers eine fachwissenschaftliche

Ausbildung an Universitäten voraussetzte, erforderte der Zugang zum Beruf des Volksschullehrers dagegen keine universitäre Ausbildung. Sie verlief über praktisch-methodische Seminare im Anschluss an die Volksschule (vgl. ebd., S. 311f.; Sandfuchs 2004, S. 20ff.). Die Zulassung von Frauen zum Lehrberuf vollzog sich erst zwischen 1890 und 1920 und verstärkte sich zu spezifischen Zeitpunkten (Lehrermangel nach dem 1. Weltkrieg, Einführung der allg. Schulpflicht, Einschränkung der Kinderarbeit, säkularer Ausbau des Bildungssystems etc.) (vgl. Hänsel 1996, S. 112f.). Frauen unterrichteten zunächst die Mädchenklassen der städtischen Elementarschulen und die unteren Klassen der Mädchenschulen (vgl. Sandfuchs 2004, S. 26). Das Berufsfeld rekrutierte sich aus Frauen aus Familien des (groß)bürgerlichen Mittelstands und stellte eine der wenigen Möglichkeiten dar, eine gesellschaftlich anerkannte Erwerbsarbeit für Frauen auszuüben (vgl. Enzelberger 2001, S. 316).

Mit der fortwährenden Akademisierung der Lehramtsausbildung und der Ausdifferenzierung schulformspezifischer Strukturen im Bildungssystem hat sich zwar das traditionelle Herkunftsprofil für den Lehrberuf weitgehend aufgeweicht, die Funktion des Berufes der Lehrerin/des Lehrers als ein Beruf des sozialen Aufstiegs hat allerdings nicht an seiner Aktualität verloren. So kann Stefan Kühne (2006, S. 617) eine soziale Öffnung des Lehrberufes in Richtung niedriger sozialer Schichten aufzeigen, die besonders dann offensichtlich wird, wenn die sozialen Herkunftsprofile von Lehrer*innen mit den drei an der Spitze der Prestigeskala stehenden Berufen klassischer Professionen (Medizin, Jura, Architektur) verglichen werden. Während die Befragten im Architekten-, Arzt- und Juristenberuf zu hohen Prozentanteilen (ca. 57%; 54%; 45%) aus Familien kommen, deren Väter der höchsten Klassenposition einzuordnen sind, fällt dieser Anteil bei den Befragten in Grund-/Volksschule (21,8%) und im Gymnasium (26,1%) wesentlich geringer aus. Arbeiter*innenkinder sind fast zweimal häufiger in Berufen des Lehramts (Grund-/Volksschule: 28,2%; Gymnasium: 24,8%) als im Architekten-, Arzt- und Juristenberuf (18,8%; 11,8%; 15%) vertreten (vgl. Kühne 2006, S. 623). Der Lehrberuf ist zudem ein Beruf, welcher – ähnlich wie Arztberufe – mit 24% eine hohe Quote der intergenerationalen Berufsvererbung aufweist (vgl. Rothland 2011, S. 252).

Studienfachwahl als individuell verantwortete Berufsmotivation

Auch wenn der Begriff des Studienfachzugangs in der Lehrer*innen-Bildungsforschung nicht verwendet wird, so gibt es eine lange Forschungstradition, sich der Frage nach der Entscheidung für den Lehrberuf von angehenden als auch bereits berufstätigen Lehrer*innen zu widmen. Als dominierender methodischer

Zugang zum Themenfeld Berufswahl kristallisiert sich ein quantitativer Forschungsschwerpunkt heraus (vgl. Rothland 2011). Es handelt sich dabei zumeist um Untersuchungen mit einem Querschnittsdesign, deren Daten über Selbsteinschätzung mittels schriftlicher Fragebogenbefragungen erhoben werden und deren Auswertung an deskriptive Methoden angelehnt ist. Der Erfassung der Berufswahl liegt ein Konstrukt zugrunde, welches mit dem Begriff der ‚Motive‘ arbeitet und dabei in der Regel zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven unterscheidet. Gefragt wird danach, inwieweit intrinsische und extrinsische Motive vorhanden sind. Dies ist ein spezifischer, an der Motivationspsychologie orientierter Forschungszugang, welcher jedoch in den Arbeiten kaum expliziert und/oder einer theoretischer Begründung unterzogen wird. Vielmehr wird seine Gegenstandsangemessenheit als implizit geteilte Selbstverständlichkeit verstanden (vgl. Schölling 2005, S. 24).

Der Erhebung von Berufswahlmotiven beim Zugang zum Lehramtsstudium wird im Vergleich zu Studienwahlmotiven eine größere Gewichtung zugesprochen. Diese sollen eher die Entscheidung für den Lehrberuf und weniger die Entscheidung für das Studium begründen (vgl. Rothland 2011, S. 268). Lehramtsstudierende zeichnen sich durch „eine zielgerichtete Berufswahlmotivation gepaart mit einer hohen Entscheidungssicherheit“ (ebd.; siehe hierzu auch Cramer 2011, S. 325; Terhart et al. 1994, S. 150) aus. Es ist interessant zu sehen, dass die Bezeichnungen der jeweiligen Lehramtsrichtungen ein weitgehend klares Berufsziel vorgeben und damit eine berufsbezogene Entscheidung fordern (z. B. Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Beruflichen Schulen). Die Festlegung auf das Berufsbild Lehrerin/Lehrer ist sicherlich im Zusammenhang mit der spezifischen Abschlussart des Staatsexamens in den Lehramtsstudiengängen vor der Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse zu sehen. Das spezifische, nicht nur von der Hochschule verantwortete Staatsexamen war darauf ausgerichtet, eine optimale und zielgerichtete Vorbereitung auf ein ganz bestimmtes Berufsfeld zu gewährleisten. Die beruflichen Möglichkeiten nach einem Lehramtsstudium waren starr. Die Veränderungen der Lehramtsausbildung mit Blick auf die Einrichtung polyvalenter Bachelor-Studiengänge und damit der Ermöglichung der Qualifizierung für Berufsfelder außerhalb des staatlichen Schulwesens greifen erst seit wenigen Jahren, was begründen könnte, dass die polyvalente Berufsoption des Lehramtsstudiums in der Perspektive von studieninteressierten Schüler*innen bislang (noch) nicht wahrgenommen wird.

Auf der Grundlage der vorliegenden quantitativen Untersuchungen lässt sich im Zeitverlauf eine deutlich ausgeprägte Dominanz von intrinsischen Motiven bei angehenden Lehrer*innen nachzeichnen, während extrinsisch bestimmte Motive

eher eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Ulich 2004, S. 21; Nieskens 2009, S. 217; Retelsdorf & Möller 2012, S. 11). Einigkeit besteht weitgehend darüber, dass ein personen- bzw. beziehungsorientierter Bezug, also ein „Interesse“ und die „Freude am Zusammenarbeiten mit Kindern und Jugendlichen“, das zentrale Motiv für die Wahl des Lehrberufes darstellt (vgl. Terhart et al. 1994, S. 57; Ulich 2004, S. 21; Treptow 2006, S. 211; Nieskens 2009, S. 217). Weitere gewichtige Motive weisen ebenfalls eine intrinsische Ausrichtung auf und beziehen sich explizit auf die pädagogische Wissensvermittlung („anderen etwas beibringen zu wollen“), die Verwirklichung eigener fachspezifischer Interessen oder den Wunsch, eine abwechslungsreiche Tätigkeit ausüben zu wollen. Allerdings ist bei der Betrachtung der vorliegenden Studien auszumachen, dass die Ausprägung dieser Motive keinem einheitlichen Muster folgt, sondern in unterschiedlicher Reihung innerhalb der untersuchten Stichprobe auftritt (vgl. Rothland 2011, S. 277). Einen Einfluss auf den Berufswunsch LehrerIn/Lehrer nehmen auch extrinsisch orientierte Motive wie z. B. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Beamtenstatus oder gute Bezahlung. Eine die Resultate der einzelnen Studien übergreifende Aussage lässt sich dahingehend treffen, dass intrinsische und extrinsische Motive nicht nebeneinander, sondern aufgrund der Mehrfachnennungen in einer Kombination zueinander stehen.

Die Motive zur Berufswahl differieren schulartspezifisch. Grundschullehramtsstudierende weisen eine stärkere Ausprägung bei der pädagogischen Motivation auf, womit ein Interesse an der kindlichen Entwicklung und an der Gestaltung erzieherisch wirkungsvoller Beziehungen zum Ausdruck gebracht wird. Bei Grundschullehramtsstudierenden kristallisiert sich eine „personenorientierte Berufsauffassung“ heraus (vgl. Thierack 2002, S. 246f.). Bei der Motivstruktur von Studierenden in weiterführenden Lehrämtern kristallisiert sich dagegen eine stärkere fachliche Orientierung bzw. „lernstofforientierte Berufsauffassung“ (Thierack 2002, S. 246) heraus. Die Wissensvermittlung und das Interesse an gewählten Fächern stellen die stärksten Motive dar, die Gymnasialstudierende zur Berufswahl Lehramt veranlasst (vgl. Rothland 2011, S. 277; siehe hierzu auch Terhart et al. 1994, S. 67f.; Kiel et al. 2011, S. 35; Retelsdorf & Möller 2012, S.14). Ferner lässt sich ein Zusammenhang zwischen den an der Schule gewählten Leistungskursen und den Studienfächern ausmachen, denn oft wird mindestens eines der beiden Leistungskursfächer als Studienfach gewählt (vgl. Treptow 2006, S. 202).

Neben den expliziten Motiven für die Berufswahl Lehramt werden auch berufsrelevante Vorerfahrungen in pädagogischen Handlungsfeldern der Studierenden untersucht. Allerdings zeigt sich in der Diskussion Uneinigkeit darüber, inwieweit Vorerfahrungen im Bereich der Gestaltung pädagogischer Settings und/

oder sozialer Aktivitäten für Kinder und Jugendliche vor Beginn des Hochschulstudiums als sichere Determinante für die Berufswahl Lehramt betrachtet werden können. Die Kritik reicht so weit, dass sogar von einem „Mythos pädagogischer Vorerfahrungen“ (Lerche, Weiß & Kiel 2013) gesprochen wird. Die Befunde der Untersuchung von Kiel et al. (2011, S. 32) zeigen für die befragte Stichprobe (N=1.446), dass die Mehrheit der Lehramtsstudierenden mit 66,3% bereits pädagogische Tätigkeiten ausgeübt hat. Die berufsrelevanten Vorerfahrungen stehen allerdings in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Entscheidungssicherheit bei der Berufswahl für das Lehramt (vgl. ebd., S. 46).

Kritik quantitativer Forschungszugänge

Quantitative Forschungszugänge zu der Frage nach der Berufswahl für das Lehramt erfahren eine vielfältige Kritik. Martin Rothland (2011, S. 277) betrachtet die Befunde zu den Berufswahlmotiven von angehenden Lehrpersonen kritisch, denn sie „sind alles in allem nicht so eindeutig, wie es das allseits dominierende Hauptmotiv suggeriert“. Insbesondere sind die Ergebnisse zur Berufswahlmotivation aufgrund des geschlossenen Abfrageverfahrens von den Antwortvorgaben und der Anzahl der Kategorien abhängig, die zur Verfügung gestellt werden. Jan Retelsdorf & Jens Möller (2012, S. 14) schärfen die Kritik noch weiter, indem sie darauf verweisen, dass die lehramtsbezogenen Motivationsprofile „letztlich nur auf die Itemformulierungen [...] und nicht auf die tatsächlichen Merkmalsausprägungen zurückzuführen“ sind. Standardisierte Umfragen können nur das erkennen, was die vorformulierten Items erfassen. Ewald Terhart et al. (1994, S. 56) führen die deutlichen Tendenzen zu intrinsischen Berufswahlmotiven in dem Antwortverhalten von (angehenden) Lehrpersonen ebenfalls auf die verwendeten Erhebungsverfahren zurück. Wie sie ausführen, steht gerade der Lehrberuf „in der Öffentlichkeit unter einem hohen Erwartungsdruck; die offizielle Berufsmoral akzeptiert eigentlich nur intrinsisch ‚pädagogische‘ Motive bei der Wahl des Lehrerberufes“ (siehe hierzu auch Ulich 2004, S. 9; Treptow 2006, S. 212ff.; Rothland 2011, S. 277). Die nachträglich erbrachten Erklärungen stehen im Zusammenhang mit Verzerrungstendenzen und bilden eher soziale Rechtfertigungsstrategien für die bereits vollzogene Berufswahl ab. Bei retrospektiven Befragungen insbesondere zu einem Zeitpunkt erfolgreicher Etablierung im Lehramtsstudium oder in der Berufspraxis besteht die Gefahr, eine Passungssillusion im Sinne eines kohärenten Entscheidungsbogens zum beruflichen Kontext herzustellen. Ermittelt wird eine bewusst artikulierbare Komponente der Berufswahl. Das Verständnis von Berufswahl als ‚intrinsisch‘ und/oder ‚extrinsisch‘, ‚motiviert‘ modelliert seinen Gegenstand als eine personengebundene Variable. Strukturelle Bedingungen bleiben damit ausblendet. Die Frage, welche Relevanz

migrationsgesellschaftliche Differenzsetzungen für den Zugang zum Lehramtsstudium haben, wurde bisher vernachlässigt. Allerdings wird die Forschungsrelevanz des Gegenstandes erkannt und eingefordert. So regt Ewald Terhart (2011, S. 435) an: „Es wäre im Sinne einer Ausdifferenzierung der Forschung weiterführend, sich speziellen Lehrergruppen zuzuwenden [...], Lehrern mit/ohne Migrationshintergrund“.

Biografische Forschungszugänge

Biografische Zugänge zum Handlungsfeld des Lehramts finden in der Lehrer*innen-Bildungsforschung ebenfalls Beachtung und werden unter dem Begriff der „Lehrerbiografieforschung“ (Herzog 2011, S. 314) umfassend diskutiert. Die Spezifität dieses Zugangs liegt in der Erforschung von Biografien berufstätiger Lehrer*innen, also in einer Fokussierung auf Biografie als *Berufsbiografie*. Ausgehend von der Annahme, dass die Professionalisierung von Lehrer*innen nicht mit der Grundausbildung beendet ist, sondern sich über die gesamte Berufsspanne erstreckt, geraten berufsbiografisch relevante Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse insbesondere am Übergang von der universitären Ausbildung in den schulpraktischen Beruf in den Blick der Untersuchungen. Die Lehrer*innenbiografieforschung verbindet sich an dieser Stelle mit der Professionalisierungsforschung. Wichtige theoretische Rahmungen bilden dabei entwicklungspsychologische, sozialisations- und stresstheoretische Ansätze (vgl. ebd., 331ff.; Kunze & Stelmaszyk 2008/2004, S. 821). Eine Vielzahl von Arbeiten in der Lehrer*innenbiografieforschung ist für den thematischen Kontext auszumachen, welcher bildungsinstitutionelle Strukturveränderungen im Zuge der politischen Wende 1989/90 als eine gesellschaftliche Rahmung für Transformationsprozesse des Rollenverständnisses von Lehrer*innen aus der ehemaligen DDR reflektiert (vgl. Kunze & Stelmaszyk 2008/2004, S. 826f.). Ausgespart geblieben sind biografische Abhandlungen, die sich gezielt der Frage nach biografischen Studienfachzugängen für das Lehramt bei angehenden Lehrkräften durch rekonstruktive Analysen widmen. Dementsprechend gibt es hierzu nur wenige Befunde.⁶

⁶Die Studien von Kristin Gisbert (2001) und Robert Heyer (2015) können exemplarisch für den biografischen Forschungszugang genannt werden. Auf diese Studien werde ich allerdings nicht eingehen, weil sie eine spezifisch fachgebundene Perspektive auf den Gegenstand einnehmen und daher zur Klärung der hier interessierten Frage wenig beitragen können.

2.3.3 Forschung zu Lehrer*innen-Bildung in der Migrationsgesellschaft

In der jüngsten Vergangenheit wird Migration/Migrationsgesellschaft als eine relevante Analysekatgorie zur Thematisierung von lehramtsbezogenen Bildungs- und Berufskontexten erkannt. Zum empirischen Gegenstand werden dabei berufsqualifizierende und berufliche Erfahrungsräume, zu denen Rassismuserfahrungen gehören, professionelle Orientierungen und Selbstverständnisse von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘. Die vermehrte wissenschaftliche Beschäftigung mit (angehenden) Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ ist vordergründig auf die bildungspolitisch geführte Diskussion um „mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ zurückzuführen. Der lang anhaltende PISA-Schock eröffnete bildungspolitische Debatten um Benachteiligung im bundesdeutschen Schulsystem, von der Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ in besonderer Weise betroffen sind. Daraufhin wurde ein Bedarf nach einer interkulturellen Öffnung von Schule formuliert, möchte und soll Schule den Anforderungen migrationsgesellschaftlicher Dynamiken gerecht werden. Mit der Steigerung des Anteils von „Lehrkräften mit Migrationshintergrund“ wurde insbesondere die ‚integrationspolitische‘ Erwartung verknüpft, Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ könnten aufgrund ihrer ‚interkulturellen Kompetenz‘ zur Verbesserung der Bildungsleistungen von Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ beitragen (vgl. Karakaşoğlu 2011; Bräu, Georgi, Karakaşoğlu & Rotter 2013, S. 7f.).

Dieser Zusammenhang zwischen dem Handlungsbedarf hinsichtlich der Bildungsbenachteiligung, den Lehrkräften mit Migrationshintergrund und einer ‚interkulturellen Kompetenz‘ erzeugt einen spezifischen Handlungsansatz, der als problematisch zu kennzeichnen ist. Darin ist die Annahme impliziert, Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ wären in einer familiär/biografisch selbstverständlichen Weise mit Interkulturalität beschäftigt, die es erlaube und gar nötig macht, sie in der Rolle der „Integrationshelfer“, „Vertrauter“, „Brückenbauer“, „Übersetzer“ und „Vorbilder“ (Akbaba, Bräu & Zimmer 2013, S. 41ff.) an den Schulen einzusetzen, womit sich eine kulturalisierende und reduzierende Deutung der pädagogischen Qualifizierungsprofile bei dieser so hergestellten Lehrer*innen-Gruppe zeigt (vgl. Knappik & Dirim 2012, S. 90). Mit der in vermeintlich positiver Absicht erfolgten Herstellung und Hervorhebung des ‚Migrationshintergrundes‘ bei Lehrer*innen, die dazu veranlassen, ihnen spezifische pädagogische Aufgaben zu verantworten und schulische Sonderrollen zuzuweisen, zeigt sich weiter eine gleichzeitige Stigmatisierung von Schüler*innen

‚mit Migrationshintergrund‘ und ihrer Eltern. Vesna Varga & Chantal Munsch (2014) führen diesen Gedanken folgendermaßen aus: „Wenn die Lehrkräfte MittlerInnen zwischen den Kulturen sein sollen, verweist dies darauf, dass sich aus dem kulturellen Hintergrund der SchülerInnen Vermittlungsbedarf ergibt; wenn sie als Orientierungshilfen fungieren sollen, signalisiert dies einen besonderen Orientierungsbedarf der SchülerInnen etc.“. Mit der Markierung der Migration als ein von ‚Anderen‘ zu ‚bearbeitendes Problem‘ wird ein Beitrag zur Vereinfachung der Problembeschreibung migrationsgesellschaftlicher Bildungsmissstände geleistet. Das Schulsystem entzieht sich dabei der Problematisierung eigener Verstrickungen in Diskriminierungspraxen und erledigt sich damit seiner Verantwortung für eine systemorientierte Veränderung. Damit stellt die Adressierung von Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Lösung der ‚Störung‘ im System einen höchst problematischen Kurzschluss dar, der in der Literatur vielfach einer Kritik unterzogen wurde (vgl. Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn 2011, S. 267ff.; Fereidooni 2012; Bräu, Georgi, Karakaşoğlu & Rotter 2013; Akbaba 2015).

In deutlicher Abgrenzung und Kritik zu bildungspolitischen Diskursen um ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ nahmen sich wissenschaftliche Untersuchungen im Feld der bildungsbezogenen Migrationsforschung vermehrt diesem Thema an. Die Studien widmen sich dabei systematisch Fragen zur Bedeutung der Migration(sgesellschaft) in pädagogischen Professionalisierungsprozessen. Dabei lassen sich zwei Thematisierungslinien extrahieren, die unterschiedliche Interessenschwerpunkte verfolgen und dabei unterschiedliche Zielgruppen in der Lehramtsqualifizierung fokussieren. Auf der einen Seite lassen sich hier empirische Studien verorten, die sich mit professionellen Positionierungen und pädagogischer Professionalität im schulischen Berufsalltag von Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ beschäftigen (Edelmann 2007; Georgi, Ackermann & Karakaş 2011; Rotter 2014, Fereidooni 2016). Auf der anderen Seite sind empirische Studien auszumachen, die sich stärker mit Prozessen migrationsgesellschaftlicher Zuschreibungen und Kategorisierungen innerhalb des Professionalisierungsfeldes in der universitären Lehramtsausbildung widmen und Erfahrungsräume sowie Rassismuserfahrungen von Lehramtsstudierenden und Referendar*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ in den Blick nehmen (Karakaşoğlu-Aydın 1999; Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bandorski & Kul[Doğmuş] 2013; Kul[Doğmuş] 2013; Schwendowius 2015; Fereidooni 2016).

Im Folgenden werden vier Studien vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Frage gerichtet, inwieweit die Studien dazu beitragen, die biografischen Zugangsbedingungen zum Studienfach in der Migrationsgesellschaft zu erhellen.⁷

Spezifisch pädagogisch-professionelle Orientierungen

Hervorzuheben ist die qualitativ-inhaltsanalytische Studie von Yasemin Karakaşoğlu-Aydın (1999) zu „muslimischer Religiosität und Erziehungsvorstellungen“ bei „türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen“. In der Studie wurde die Bedeutung von religiösen Orientierungen im Migrationskontext untersucht und insbesondere die Frage bearbeitet, in welchem Verhältnis diese zu familiären Erziehungsvorstellungen und professionellen pädagogischen Haltungen stehen (vgl. ebd., S. 9). Befragt wurden Studentinnen pädagogischer Fächer, die selbst oder deren Eltern aus der Türkei nach Deutschland migriert sind. Insgesamt wurden 26 problemzentrierte Leitfadeninterviews mit 16 Lehramtsstudentinnen, neun Diplom-Pädagogikstudentinnen und einer Studentin der Sozialpädagogik durchgeführt (vgl. ebd., S. 160ff.). Die Studentinnen befanden sich zum Interviewzeitpunkt mindestens im dritten Semester.

Auf der Grundlage des Datenmaterials wurde eine Typologie erstellt, in der nach sechs Ausprägungen (nicht)religiöser Orientierungen unterschieden wird. Die einzelnen Typen werden folgendermaßen bezeichnet: Atheistinnen, (alevitische) Spiritualistinnen, sunnitische Laizistinnen, alevitische Laizistinnen, pragmatische Ritualistinnen und idealistische Ritualistinnen. Fallübergreifend wird die hohe Bedeutung religiöser Orientierungen für die alltägliche Lebenspraxis bei Studentinnen pädagogischer Studiengänge der befragten Gruppe herausgestellt, die in der Bedeutungsstruktur a) einer ethischen Grundorientierung, b) der Quelle mentaler Kraft und emotionalen Halts, c) der Quelle subjektiven Glücksgefühls, d) eines gemeinschaftsstärkenden Momentes in der ethnischen community und e) eines wichtigen kulturellen Bezugspunktes repräsentiert sind (vgl. Karakaşoğlu 2003, S. 4). Das religiöse Selbstverständnis konstituiert sich über eine dreifache Bewegung: Erstens in der kritischen Abgrenzung zur Elterngeneration, die

⁷In der folgenden Darstellung beschränke ich mich auf ausgewählte Studien. Die Arbeiten von Doris Edelmann (2007) und Carolin Rotter (2014) werden deshalb nicht berücksichtigt, weil sie sich auf die Berufserfahrungen von Lehrer*innen beziehen und damit keinen Beitrag zur Klärung der hier verfolgten Frage leisten. Ein exemplarischer Einblick in die bearbeiteten Schwerpunkte der Forschung zu Lehrer*innen-Bildung im Migrationskontext erfolgt über die ausführliche Vorstellung der Studie von Viola B. Georgi, Lisanne Ackermann & Nurten Karakaş (2011).

scheinbar eine traditionelle Form von Religiosität verfolgt, womit die Vorstellung eines „naiven“ und „unzeitgemäßen“ Verständnisses vom Islam verbunden wird. Zweitens wird die Eigenständigkeit in der Auseinandersetzung mit Religiosität hervorgehoben, für welche ein intellektuell reflektierter Zugang und damit Bildungsprozesse von zentraler Bedeutung sind. Drittens in der Distanzierung gegenüber Assimiliationsdiskursen. Dabei fungieren die angeeigneten Wissensstände über die Religion zur Stärkung der eigenen, muslimischen Positionierung in christlich-säkularen Dominanzverhältnissen⁸ (vgl. ebd.).

Zum Zusammenhang zwischen dem religiösen Selbstverständnis und Orientierungen als angehende Professionelle im pädagogischen Bereich lässt sich typenübergreifend festhalten, dass die befragten Studentinnen ihre Rolle als fachspezifische Wissensvermittlerin in den Vordergrund stellen und sich weniger als eine Instanz begreifen, die religiöse Erziehungsnormen vermitteln möchte. Typenübergreifend wird die Hinwendung zum pädagogischen Studium in einen komplexen Begründungszusammenhang gestellt, wobei Aspekte des gesellschaftlichen Prestigegewinns, die Erwartung guter Berufschancen und die Hoffnung, Beruf und Familie bestmöglich miteinander zu verbinden, ineinander greifen. Auch der Mangel an alternativen beruflichen Berufsperspektiven sowie die Beschränkung des Zugangs zu anderen Studiengängen aufgrund des Numerus Clausus spielen als Studienwahlmotive eine Rolle (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 1999, S. 435).

Eine weitere Gemeinsamkeit der befragten Lehramts- und Pädagogikstudentinnen kommt in einer spezifisch pädagogischen Motivation zum Ausdruck. Dabei ist die „Vorstellung von einem sozialen Engagement – insbesondere für die als benachteiligt erlebte türkische Community“ (Karakaşoğlu-Aydın 1999, S. 425) leitend. Aufgrund der hohen Identifikation mit der türkischen Community aktiviert sich im pädagogischen Selbstverständnis ein Gefühl der Verbundenheit und damit zusammenhängend der Verantwortung mit und für Kinder und Jugendliche mit einer ähnlich gelagerten Position im migrationsgesellschaftlichen Gefüge. Mit der gezielten Auswahl der Fächer Interkulturelle Bildung oder Türkisch für die Sekundarstufe II setzen die Studentinnen inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Studium, die sie für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in (außer)schulisch pädagogischen Berufsfeldern hinreichend qualifizieren. Aufgrund ihrer interkulturellen familiären Sozialisation sehen sich die Studentinnen mit der Fähigkeit ausgestattet, sich in die Positionen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsstatus empathisch hineinversetzen zu können. Sie äußern „den Wunsch, die eigene Familienbiographie wissenschaftlich (und

⁸Der Begriff der Dominanzverhältnisse wird im Kapitel 3) präzisiert.

damit ‚objektiv‘) zu verarbeiten“ (ebd.). Ein Teil der Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen entwirft eine transnationale Berufsperspektive mit dem Ziel, als Deutschlehrerin an Schulen in der Türkei zu arbeiten (vgl. ebd., S. 438).

Die Studie von Yasemin Karakaşoğlu-Aydın (1999) eröffnet in der Migrationsforschung einen neuartigen Blick auf den Bereich der Hochschulforschung im religiösen Migrationskontext. Die Studienwahl für das Lehramt und Pädagogikstudium wird zwar als ein forschungsrelevanter Themenbereich markiert. Kritisch bleibt jedoch einzuwenden, dass die Daten inhaltsanalytisch durchdrungen sind und damit die Handlungsstrukturen, in denen sich Subjekte bewegen, nicht miteinbezogen bzw. die Begründungen in der Analyse nicht weiter kontextualisiert werden. Da der Studie keine biografisch-rekonstruktiv orientierte Fragestellung sowie keine Fokussierung auf den fachspezifischen Hochschulzugang in der Fragestellung zugrunde lagen, bleibt die Frage nach den biografischen Konstitutionsbedingungen des Studienfachzugangs unbeantwortet.

Zwischen Annahme und Zurückweisung von spezifischen Rollen im Berufsalltag

Erst zehn Jahre später werden Professionelle ‚mit Migrationshintergrund‘ im lehramtsbezogenen Berufsfeld als forschungsrelevante Akteur*innen wiederentdeckt. In ihrer Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“ befassen sich Viola B. Georgi, Lisanne Ackermann & Nurten Karakaş (2011) mit professionellen Selbstverständnissen und Berufserfahrungen von „Lehrenden mit Migrationshintergrund“. Die Studie setzt sich zum Ziel, die in den bildungspolitischen Erwartungen enthaltenen Adressierungen an Lehrkräfte ‚mit Migrationshintergrund‘ „einer empirischen Überprüfung“ zu unterziehen (ebd., S. 13). In der methodischen Anlage der Studie wird eine Verbindung einer qualitativen Interviewstudie, bei der 60 biografische Interviews durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, mit einer quantitativen Online-Fragebogenerhebung mit 200 Lehrer*innen verfolgt (vgl. ebd., S. 36ff.).

Der Studie gelingt es, ein weitgefächertes Spektrum von inhaltlichen Schwerpunkten zum Themenfeld zu generieren und unterschiedliche Facetten beruflicher Selbstverständnisse aufzuzeigen (siehe hierzu auch Georgi 2013a, Georgi 2013b, Karakaş & Ackermann 2013). Analog zu den Studien aus der qualitativen Migrationsforschung verweisen die Autor*innen darauf, dass die Bildungsaufstiegsorientierung in der Familie eine relevante Ressource für den eingeschlagenen akademischen Bildungsweg darstellte. Falls die Eltern nicht als unterstützende Begleitende zur Verfügung standen, spielten zugewandte Orientierungspersonen aus nachbarschaftlichem und schulinstitutionellem Kontext eine bedeutsame Rolle (vgl. Georgi, Ackermann & Karakaş 2011, S. 81, 101).

Die Studie zeigt, dass die befragten Lehrer*innen aufgrund familiärer und eigener Migrationserfahrungen sowie Zuschreibungserfahrungen mit Themen natio-ethno-kultureller Differenzen lebensgeschichtlich befasst sind. Diese Erfahrungen erzeugen eine Sensibilität für migrationsbedingte Vielfalt der Schüler*innenschaft und prägen in besonderer Weise den pädagogischen Blick. Dies spiegelt sich in dem Ergebnis wieder, dass 66,9% der 200 befragten Lehrer*innen zustimmen, sich an ihrer Schule dafür verantwortlich zu fühlen, dass „sprachliche und kulturelle Unterschiede als Bereicherung erlebt werden“ (ebd., S. 266). Doch – wie von den Autor*innen herausgestellt – geht ein Engagement für migrationsbedingte Heterogenität nicht notwendigerweise mit einem reflexiven Umgang einher. Das Engagement der Lehrer*innen fußt eher auf individuell verantworteten Initiativen, die sich einer dominanten Deutungsperspektive eines „landeskundlich orientierten Kulturvergleichs“ (ebd.) bedient. Dieser Handlungsansatz muss im Zusammenhang mit schulischen Strukturen betrachtet werden. Da die Schulen keine systematische Schulentwicklung verfolgen, die Differenzsensibilität als einen zentralen Anspruch professioneller Praxis begreift, sind die Lehrenden in der Suche nach möglichen Anerkennungsstrategien im Umgang mit Differenz auf sich alleine gestellt. Die gesellschaftlich gültigen Deutungsangebote geben ihnen dabei Orientierung (vgl. ebd.; Karakaşoğlu, Gruhn & Wojciechowicz 2011, S. 270ff.).

Im Hinblick auf den pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit werden zwei Aspekte sichtbar. Zum einen findet die Herkunftssprache dann eine punktuelle Verwendung im Unterricht, wenn Schüler*innen diszipliniert werden sollen und/oder wenn damit Inhalte im Unterricht erklärt werden können. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird in außerunterrichtlichen Interaktionen mit Schüler*innen und ihren Eltern eingesetzt (vgl. ebd., S. 267). Insgesamt zeigt sich ein Festhalten am „Deutschgebot“ (Georgi 2013b, S. 233) im schulischen Kontext, die eine Notwendigkeit einer vorrangigen Förderung von Deutsch betont. Diese Orientierung wird als eine spezifische Verstrickung der befragten Lehrer*innen in die Strukturen des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) des bundesdeutschen Schulsystems gedeutet. Trotz der signalisierten Wertschätzung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit können die Lehrer*innen auf keine professionellen Anschlussmöglichkeiten für machtkritische Unterrichtskonzepte der Sprachbildungsarbeit zurückgreifen. Zudem möchten die Lehrpersonen vermeiden, dass sich einsprachige Schüler*innen ausgegrenzt fühlen.

Die pädagogische Arbeitsbeziehung zu Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ wird von den Befragten als besonders vertrauensvoll eingeschätzt. So wird von 64,6% der Lehrer*innen bestätigt, dass die Schüler*innen ihnen „mehr Vertrauen entgegenbringen als Lehrpersonen ohne Migrationshintergrund“

(Georgi, Ackermann & Karakaş 2011, S. 268), was auf geteilte migrations-spezifische Erfahrungen und sprachlich-kulturelle Gemeinsamkeiten von den Autor*innen zurückgeführt wird. Die Lehrer*innen erleben bewusst, dass sie von ihren Schüler*innen über spezifische Rollenzuweisungen wie „Mittler“, „Vertraute“ und „Rollenvorbilder“ wahrgenommen werden. Diese Rollenangebote werden durchaus als ambivalent betrachtet, denn während ein Großteil der Lehrer*innen die Vorbildrolle annimmt und positiv besetzt, lehnt ein Teil der Lehrenden diese ab (vgl. ebd., S. 269). Weiter berichten die Lehrer*innen, dass die unterschiedlichen Bildungsherausforderungen unter migrationsbedingten Lebensverhältnissen ein differenziertes, pädagogisches Vorgehen erfordern. Sie möchten diesen in besonderem Maße gerecht werden, indem sie das Selbstbewusstsein von Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ stärken (78,3%) und ein persönliches Engagement für den Bildungserfolg dieser Schüler*innen-Gruppe (68%) zeigen (vgl. Georgi 2013a, S. 90).

Auch in der Zusammenarbeit mit Eltern zeigen die befragten Lehrerenden ein besonderes Engagement. Sie setzen ihre migrationsspezifischen Ressourcen gezielt ein, um Zugänge zu schaffen, die die Beteiligung von Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ an der Förderung der Schullaufbahn ihrer Kinder sichern sollen. Was für diesen schulischen Bereich auffällt, ist, dass die Lehrkräfte innerhalb des Kollegiums Diskurse zu Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ wahrnehmen, die die Eltern mit abwertenden Bildern belegen. Aus der Position eines kritischen Korrektivs beklagen die Lehrenden die etablierten Diskriminierungsdiskurse und bieten stattdessen andere Deutungen für angezeigte Problematiken vermeintlich ‚interkultureller Art‘ an (vgl. Georgi, Ackermann & Karakaş 2011, S. 116, 270f.; Karakaş & Ackermann 2013, S. 178ff.). Darin wird deutlich, dass Lehrende ‚mit Migrationshintergrund‘ als change agent fungieren können, die die routinierten Praxen in der Schule hinterfragen, anklagen und veränderte Handlungsansätze einleiten (vgl. Georgi 2013a, S. 96).

Für den Bereich der Erfahrungen im Kollegium wird ein differenziertes Bild nachgezeichnet. Auch wenn 71,3% der befragten Lehrer*innen angaben, sich im Kollegium anerkannt zu fühlen, vermissen sie bei ihren Kolleg*innen einen professionellen Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt. Angesichts dieser Kritik verwundert es nicht, dass Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ für ihre Kolleg*innen Aufgaben übernehmen, die kultur- und religionsbezogene Vermittlungen und den Einsatz von Mehrsprachigkeit erfordern. Die selbstverständliche Inanspruchnahme ‚interkultureller Kompetenzen‘ durch das Kollegium wird von Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als äußerst ambivalent erfahren, denn damit werden sie als ‚natürlich‘ prädestinierte

„Fachkraft für Migrationsfragen“ oder als „Anwalt für migrantische Schüler*innen“ (Georgi, Ackermann & Karakaş 2011, S. 22) adressiert, wodurch ihre fachliche und pädagogische Professionalität reduziert wird. Die Interviewanalysen zeigen auf, dass die befragten Lehrer*innen „mit Erfahrungen der Kulturalisierung, Exotisierung, Abwertung und Diskriminierung“ (ebd., S. 270) im Lehrer*innenzimmer konfrontiert sind (siehe hierzu auch Kul[Doğmuş] 2013; Varga & Munsch 2014). Ein weiterer Befund der Studie besteht in dem Nachweis, dass die Bildungsbiografien von Diskriminierung aufgrund zugewiesener Position als natio-ethno-kulturelle Nicht-Zugehörige strukturiert werden. Dabei wurden Diskriminierungen am stärksten auf dem Gymnasium und im Referendariat erlebt und in den Interviews als „einschneidende Erlebnisse, als Wendepunkte in der Selbstwahrnehmung“ thematisiert (vgl. ebd., S. 271). Dieser Aspekt wird allerdings nicht weiter vertieft, sodass nicht beantwortet werden kann, wie Diskriminierungserfahrungen verarbeitet werden und wie sie die pädagogischen Orientierungen möglicherweise strukturieren.

Es bleibt festzuhalten: Der Studie von Viola B. Georgi, Lisanne Ackermann & Nurten Karakaş (2011) ist ein hoher Stellenwert einzuräumen, denn sie eröffnet das Feld für weitere empirische Arbeiten. Einwände sind auf der methodischen Ebene einzubringen. Aufgrund der hohen Fallzahl verbleiben die biografischen Interviews auf der Ebene eines deskriptiven Zugangs. Eine sequenzielle Analyse hätte sicherlich differenzierte Zusammenhänge in ihrer biografischen Dynamik greifbar gemacht. Welche Themen als relevant verhandelt werden, wie sie verarbeitet werden und wie sie Einzug in die professionellen Selbstverständnisse erhalten, bleibt unbeantwortet. Hinsichtlich der in dieser Arbeit verfolgten Fragestellung lässt sich resümieren, dass die Analysen zum lehramtsbezogenen Studiengang biografische Bedingungen außer Acht lassen.

Nicht förderbedürftig, aber ausgegrenzt

Von Relevanz für die Forschung zur Lehrer*innen-Bildung im Migrationskontext ist weiter die „Bremer Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund“ (Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bandorski & Kul[Doğmuş] 2013; siehe hierzu auch Karakaşoğlu 2011; Bandorski & Karakaşoğlu 2013; Wojciechowicz 2013; Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Kul[Doğmuş] 2013, Karakaşoğlu & Doğmuş 2016; Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2016a; Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2016b). Es handelt sich dabei um eine hochschulpolitische Auftragsforschung, deren Ergebnisse für die Förderung des Studien Erfolges von Lehramtsstudierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ von Bedeutung sind. Das Forschungsdesign verbindet eine quantitative Fragebogenerhebung und

eine qualitative Interviewbefragung. Der quantitative Teil der Studie basiert dabei auf einer Clusteranalyse und versteht sich als eine „migrationssensible Grundlagenforschung mit dem Ziel einer empirisch belegten Bedarfsanalyse“ (Bandorski & Karakaşoğlu 2013, S. 133). Damit wird vermieden, dass eine einseitige Fokussierung, die zwischen Studierenden ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ differenziert, nicht als eine vorab relevante Unterscheidung an die Daten herangetragen wird. Die Ergebnisse wurden auf der Grundlage studentischer Einschätzungen zu ihrer aktuellen Studiensituation herausgearbeitet. Die Datenbasis stellt ein Sample von 560 Lehramtsstudierenden dar. Das konstruierte Merkmal ‚mit Migrationshintergrund‘ trifft auf 23,6% der Studierenden zu (vgl. ebd., S. 137).

Als Ergebnis zeigt sich, dass sich die vorgefundenen Studierendenlagen, die über das Konstrukt ‚mit Migrationshintergrund‘ eingefangen wurden, äußerst differenziert gestalten. Angesichts der Ergebnisse ist es nicht möglich, von *einer* Studierendengruppe zu sprechen, die sich durch spezifische Förderbedürftigkeit anzeigen lässt. Lehramtsstudierende ‚mit Migrationshintergrund‘ verteilen sich gleichermaßen auf alle vorgefundenen Studierendentypen mit minimalen Abweichungen. Im quantitativen Studienteil wird die Frage nach der Berufswahl für das Lehramt explizit bearbeitet. Signifikante Unterschiede zeigen sich entlang der Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund. Weibliche Studierende sind im Vergleich zu männlichen Studierenden „stärker allgemein pädagogisch und durch konkrete Erfahrungen motiviert“ (ebd., S. 142). Bei Lehramtsstudierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ kommt dem „Wunsch, für Schüler*innen ein Vorbild zu sein“, eine höhere Bedeutung zu als für Studierende ohne ein solches Merkmal. Dabei schließt die Vorbildfunktion alle Schüler*innen mit ein.

Ein weiterer Unterschied ergibt sich in der Dominanz der „ungleichheitssensiblen pädagogischen Motivation“ (ebd., S. 141) bei weiblichen Studierenden und Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘. Die ungleichheitssensible pädagogische Motivation bezieht sich auf folgende Items: Verstärkter Einsatz für Kinder/Jugendliche (1) mit Behinderung, (2) aus bildungsfernen Familien, (3) mit Migrationshintergrund, (4) mit Lernschwierigkeiten, (5) mit besonderer Begabung und schließlich (6) Interesse an der Zusammenarbeit mit Eltern. Die Ergebnisse der Studie betonen weiter unterschiedliche individuelle Voraussetzungen im Umgang mit Lehrpersonen in der Schulzeit. 32,8% der Lehramtsstudierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ haben angegeben, dass ihnen das Abitur durch Lehrpersonen nicht zugetraut bzw. abgesprochen wurde. Auch Studierende ‚ohne Migrationshintergrund‘ wurden in ihrer Bildungsbiografie mit Entmutigungen durch Lehrpersonen, ein Abitur anzustreben, konfrontiert. Ihr Anteil liegt dabei allerdings bei 14,6% (vgl. ebd., S. 148f.). Zu klären wäre, wie die Erfahrungen

von Zweifel an der Befähigung für höhere Bildung durch Schulautoritäten verarbeitet werden und inwieweit sie Einfluss auf den Studienfachzugang nehmen.

Neben dem quantitativen Teil der Studie wurden Lehramtsstudierende und Dozierende leitfadengestützt befragt. Auf der Seite der Lehramtsstudierenden ging es darum, subjektiv bedeutsame Erfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Schulpraktikum zu explizieren und diese daraufhin zu befragen, inwieweit sie auf die Bedeutung migrationsrelevanter Differenzsetzungen verweisen. Demgegenüber interessierte auf der Seite der Professionellen, die in das Schulpraktikum begleitend und beurteilend involviert sind, wie sie die Lernprozesse von Lehramtsstudierenden einschätzen und inwieweit in ihren Einschätzungen migrationsrelevante Unterscheidungen eingelagert sind. Das Interviewmaterial wurde unter Rückgriff auf das methodische Instrumentarium der Grounded Theory analysiert (vgl. Karakaşoğlu et al. 2013, S. 70).

Die Analysen der Interviews mit Dozierenden machen auf spezifische Grenzziehungsstrategien aufmerksam, sobald die bildungspolitischen Diskurse um ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ als ein relevantes Diskussionsthema im Interview eingeführt werden. Die Dozierenden nähern sich der Frage nach der Unterrepräsentanz von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ an, indem sie auf der Grundlage der meritokratischen Leistungsideologie Grenzen zum Lehramtsstudium symbolisch errichten. Der Lehrberuf wird in der Rahmung eines exklusiven Privilegs entworfen, zu dem der Zugang nur einer Studierendengruppe gestattet wird, die über höchste Leistungsbefähigung verfügt. Weil der Zugang zum Lehramtsstudium mit der Frage nach der Leistungsfähigkeit einzelner Studierender begründet wird, erscheinen Selektionsmechanismen entlang formeller Qualifikationskriterien als berechtigt. Sozioökonomische Barrieren beim Hochschulzugang werden ebenso wenig thematisiert wie Effekte rassistischer Zuschreibungen, was angesichts etablierter Diskurse um Bildungsbenachteiligung überrascht (vgl. Karakaşoğlu et al. 2013, S. 15).

Weitere Ergebnisse belegen, dass Dozierende das Arbeitsverhalten von Lehramtsstudierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ vor dem Hintergrund kulturdeterministischer Deutungen erklären. Ein besonders anschauliches Beispiel sind dabei Erklärungen des vermeintlich gruppenspezifischen Umgangs mit akademischen Arbeiten. Entworfen werden drei Studierendengruppen, die mit spezifischen Bildungsvoraussetzungen in Abhängigkeit mit Zuweisung eines geografischen Zugehörigkeitsortes belegt sind. Während Studierenden aus dem „östlichen Norden“ trotz „hölzerner Ausdrucksweise“ in der Schriftsprache Fleiß, starke Leistungsorientierung, Ernsthaftigkeit und organisiertes Arbeiten im Umgang mit Praktikumsberichten bescheinigt wird, wird Studierenden

aus dem „Südosten“ ein leistungsorientiertes, diszipliniertes und zielstrebiges Studienverhalten abgesprochen, womit sie im akademischen Kontext als fehlplatziert gelten (Wojciechowicz 2013, S. 123ff.). Zu der dritten Studiengruppe werden „deutsche Studierende“ gerechnet. Ihre Überlegenheit im akademischen Feld begründet sich durch ein exzellentes Studierverhalten. Mögliche Schwierigkeiten beim Abfassen des Praktikumsberichtes werden nicht ihrer Leistungsfähigkeit, sondern hinderlichen äußeren Umständen angelastet (vgl. Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Kul[Doğmuş] 2013).

Die Interviewanalysen mit Lehramtsstudierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ verdeutlichen, dass Lehramtsstudentinnen ihre zunächst nicht zwingend natio-ethno-kulturell markierten Berufsvorstellungen im Verlauf der Praktika auf Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ zielgruppenspezifisch konkretisieren. Der vorherrschende abwertende Blick auf Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ ist als Anstoßpunkt für die Entwicklung eines zielgruppenspezifischen Selbstverständnisses als angehende Lehrerin zu begreifen, in der sich ein professioneller Umgang mit Heterogenität niederschlagen kann. In das berufliche Selbstverständnis wird eine spezifische Verantwortung für die Verbesserung der Bildungschancen von migratisch positionierten Schüler*innen integriert, die in einer Figur des Beschützens vor den sie abwertenden Diskursen greifbar wird (vgl. Karakaşoğlu et al. 2013, S. 70ff.). Da die Studie nicht biografisch ausgerichtet ist, werden weitere Bedingungen, die eine solche Veränderung der professionellen Deutungsperspektive auf Schule begünstigen, nicht herausgearbeitet.

Eine weitere Fallanalyse verdeutlicht, mit welchen Zumutungen Lehramtsstudierende, die als ‚sprachlich anders‘ adressiert werden, hinsichtlich (sprachlicher) Normierungen konfrontiert werden. Die Ergebnisse verweisen dabei auf spezifische Zuschreibungserfahrungen, die sich um eine Double-Bind-Struktur formieren. Denn die Berechtigung, einen Platz an der Universität einzunehmen, ist mit der normierenden Erwartung verknüpft, in schriftsprachlicher Hinsicht nicht mehr unterscheidbar zu sein. Wird eine schriftsprachlich gewünschte Korrektheit im Sinne einer Anpassung an die wissenschaftssprachliche Norm erreicht, wird diese für unmöglich gehalten und mit einem Plagiatsvorwurf zurückgewiesen. Als ‚sprachlich anders‘ identifizierte können Studierende trotz des Nachweises wissenschaftssprachlich adäquater Leistungen den defizitären Zuschreibungen als weniger Handlungsfähige in der ‚deutschen‘ Sprache nicht entkommen. Die Standardsprache im akademischen Feld scheint in der Figur eines unantastbaren Gutes greifbar, welches ‚sprachlich anders‘ Markierten nicht zusteht (vgl. Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2016a). Der Erkenntnisgewinn der Studie liegt

darin, die hohe Bedeutung der Hochschule und der Schule als zwei zentrale, die Professionalisierungsprozesse rahmende Instanzen und die damit einhergehenden Ausschlussmechanismen im Lehramtsstudium nachgezeichnet zu haben. Auch diese Studie widmet sich Erfahrungen im Lehramtsstudium, also einer Phase, die dem Studienfachzugang nachgelagert ist. Nach biografischen (Hinter)Gründen, die zum Lehramtsstudium geführt haben, wird nicht gefragt.

Verknüpfung von Biografie und pädagogischem Selbstverständnis

Die unter dem Titel „Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft“ veröffentlichte Studie von Dorothee Schwendowius (2015) ist im Hinblick auf die biografische Analyseperspektive und kritisch-theoretischen Bezüge mit der hier vorliegenden Arbeit vergleichbar angelegt. Die Grundlage der Analysen bilden lebensgeschichtliche Erzählgenerierungen von 15 Studierenden „mit Migrationsgeschichte“ diverser Studiengänge mit pädagogischer Ausrichtung, die zu unterschiedlichen Studienabschlüssen (Bachelor, Master, Diplom, Magister) und dementsprechend unterschiedlichen Berufsfeldern führen. In Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren werden die Interviews einzelfallbezogen und vergleichend rekonstruiert. Ähnlich wie der Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“ liegen auch dieser Studie die bildungspolitischen Diskurse um ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ als ein relevanter Ausgangspunkt zugrunde. Die Studie wird entlang zweier Fragestellungen bearbeitet: (1) „Wie gestalten sich die Bildungsbiographien von Studierenden im Kontext (migrations)gesellschaftlicher Differenzverhältnisse?“ und (2) „Welche biographischen Prozesse und Erfahrungen verbinden sich mit dem (pädagogischen) Studium?“ (ebd., S. 15).

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist in der Ausdifferenzierung der bisherigen Annahmen zu sehen, Lehramtsstudierende ‚mit Migrationshintergrund‘ würden das Lehramt antreten, weil sie sich in besonderer Weise für die Bildungswege von Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ engagieren wollen. Dorothee Schwendowius (2015, S. 526) zeigt, dass der Wunsch, als pädagogisch Professionelle zur Verbesserung der Bildungschancen von Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ gezielt beitragen zu wollen, eine Begründung mit untergeordneter bis keiner Relevanz zum Zeitpunkt der Studienwahl aus der Perspektive der lebensgeschichtlichen Selbstzeugnisse darstellt (vgl. ebd., S. 462). Dies wird von der Autorin dahingehend interpretiert, dass „die Zuschreibung einer ‚besonderen‘ Rolle als Pädagogin ‚mit Migrationsgeschichte‘ nicht von vorne herein ein Teil des Selbstverständnisses der Biograph*innen ist“ (ebd., S. 526.). Vielmehr wird das Selbstverständnis, als zielgruppenspezifisches Vorbild zu fungieren, als ein Ergebnis einer biografisch eigensinnigen Aneignung

von spezifischen Adressierungen als ‚Lehrkraft mit Migrationshintergrund‘ im Verlauf der universitären und berufspraktischen Sozialisation herausgestellt. Die Annahme dieser Adressierungen ist nur deshalb möglich, weil sie auf anschlussfähige Selbstentwürfe treffen, die sich im Laufe der Biografie im Zusammenhang mit migrationsbedingten Differenzerfahrungen herausgebildet haben. Ein Annehmen der spezifischen Rollenzuweisungen als Vorbild oder Mittler*in wird oft dadurch erleichtert, dass Erfahrungen im lebensweltlichen Kontext z. B. als Vorbild für jüngere Geschwister vorliegen (vgl. ebd., S. 527). Die Übernahme der spezifischen Rolle lässt sich also im Zusammenhang mit den zur Verfügung gestellten Möglichkeitsräumen im sozialisierenden Professionalisierungsfeld verstehen, bei dem die Frage, welche Rollen wem (nicht) zugetraut werden, von zentraler Bedeutung ist (vgl. ebd. S. 524f.).

Dorothee Schwendowius (2015, S. 502ff.) kann ferner aufzeigen, dass es auch innerhalb ihres Samples Lehramtsstudierende gibt, die sich als change agent im schulpraktischen Handlungsfeld begreifen, wobei gleichzeitig verdeutlicht wird, dass sich ein gesellschaftskritisches Bewusstsein, welches mit dem Einsatz für Veränderungen im Schulsystem einhergeht, nicht automatisch ergibt. Mit dem biografieanalytischen Blick lassen sich die Bedingungen dafür ausmachen, die es erlauben, die selbstbewusste Position eines kritischen Korrektivs gegenüber der diskriminierungsunkritischen Organisationskultur der Schule einzunehmen. Als entscheidend wird dabei die Möglichkeit des Anknüpfens an biografische Ressourcen identifiziert, die mit familialen Traditionen politischen Engagements zusammenhängen. An der Fallstudie einer Lehramtsstudentin wird veranschaulicht, dass beide Eltern als kämpferische Akteur*innen repräsentiert sind, die für die Gleichstellung gesellschaftlich marginalisierter Gruppen eintreten (Engagement in kurdischen Befreiungsbewegungen und Unterstützung von Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrungen). Migration, Flucht und Ethnizität werden als lebensgeschichtlich relevante, politische Differenzkategorisierungen erfahren, die für gesellschaftliche Teilhabe- und Ausschlussprozesse eine zentrale Bedeutung haben und daher reflektiert und skandalisiert werden können/müssen. In dieser Perspektive wird die Studienwahlkonstruktion für das Lehramt mit der Deutung eines „politischen Projektes“ versehen, womit ein Wunsch nach der aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse in der Migrationsgesellschaft zum Ausdruck gebracht wird.

Zusammenfassend merkt die Autorin an, dass die Entscheidung für das Lehramt von vielfältigen Bedingungen abhängt: „Aus einer biographieanalytischen Perspektive lassen sich ‚Studienentscheidungen‘ als zeitlich ausgedehnte Prozesse verstehen, die in die jeweilige biographische Prozessstruktur eingebettet sind und dadurch einer Eigenlogik folgen“ (ebd., S. 471). Dabei werden

biografische Erfahrungspotenziale für die Hinwendung zum pädagogisch ausgerichteten Studium herausgearbeitet, die mit den folgenden Begriffen zusammenfasst werden: Schulerfahrungen, familiäre Vorbilder, Berufs- und Fachtraditionen, familiäre Aufstiegsambitionen, biografische Prozessdynamiken, Ratgeber*innen und Gelegenheitsstrukturen. Dies sind Kategorien, die allgemein formuliert sind. Angesichts zugehörigkeitstheoretischer Zugänge wäre weiterführend, ihre Spezifität unter migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen deutlicher zu konkretisieren. Aufgrund des Ergebnisses, dass die Studienwahl keinen linearen Wirkungszusammenhang folgt, wäre interessant zu erfahren, wie sich das Zusammenspiel dieser komplexen Bedingungskonstellationen systematisch gestaltet. Mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Studierenden des Lehramts und der Pädagogik werden nicht ausgewiesen.

Resümierend betrachtet, ergänzt die Studie von Dorothee Schwendowius das sich in der Entwicklung begriffene Spektrum an empirischen Arbeiten zu angehenden Pädagog*innen in der Migrationsgesellschaft um eine weitere Perspektive. Die systematische Fokussierung von Akteur*innen in pädagogisch ausgerichteten Studiengängen in ihrer Gesamtbiografie lässt die zentrale Bedeutung biografischer Erfahrungen und Lebensthemen für das sich herausbildende berufliche Selbstverständnis in der Arbeit als angehende Pädagogin erkennen. Mit den Ergebnissen der Arbeit gelingt es zu veranschaulichen, dass ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ *gemacht* werden. Migrationsrelevante Zugehörigkeitskonstruktionen sind im Zusammenhang mit professionellen Selbstverständnissen als mit dem Hochschulkontext im relationalen Verhältnis stehende Phänomene zu betrachten. Diese Perspektive lädt dazu ein, die sich an der Hochschule und Schule vollziehenden Professionalisierungsprozesse als Kontexte zu reflektieren, die selbst daran interessiert sind, Mechanismen zur Hervorbringung und Aufrechterhaltung von migrationsrelevanten Differenzlinien durchzusetzen.

2.3.4 Zum Jurastudium – Empirische Zugänge und Befunde

Soziale Herkunftsprofile

Zusammen mit dem Studienfach Medizin blickt das Professionsfeld der Rechtswissenschaften auf eine lange akademische Tradition zurück und bleibt im gesellschaftlichen Raum mit prestigeträchtigen und einkommensstarken Berufspositionen verknüpft. Die Ausbildung zur Juristin/zum Juristen endet dabei mit dem Staatsexamen. Vor dem Hintergrund der umfassenden, strukturellen

Umstellungen auf die Bachelor- und Master-Abschlüsse im Zuge der Bologna-Erklärung (1999) muss der Ausbildungsweg zur Einheitsjuristin/zum Einheitsjurist als eine Besonderheit in der Hochschullandschaft und zugleich als ein Distinktionsmerkmal des Jurastudiums gegenüber anderen Studienfächern angesehen werden. Ähnlich wie im Lehramt wird angenommen, dass Rechtswissenschaften ein klassisches Studienfach darstellt, dessen gesellschaftlich verbreitete Wahrnehmung mit einem festen Berufsbild verbunden wird, wonach auszugehen ist, dass ein Jurastudium zu Tätigkeiten im Rechtswesen führt (vgl. Preißer 2003, S. 200). Als ein besonderes Charakteristikum der juristischen Fachkultur wird die Beherrschung einer spezifischen Sprachlichkeit herausgestellt. Da Rechtswissenschaften nicht auf Formeln oder theoretische Erklärungsmuster zurückgreifen können, kann die „Beschreibung von Sachverhalten, Urteilsbegründungen und Verwaltungsentscheidungen [lediglich] über das Medium der Sprache“ (Schölling 2005, S. 98) erfolgen. Gesetzliche Rechtsvorschriften und -verhandlungen bedienen sich einer verklausulierten Sprachpraxis, die starke Formalisierungen, Fachbezogenheit und wenig lebensweltliche Bezüge aufweist. In Abgrenzung zum Lehramt konnte bereits in dem vorherigen Abschnitt 2.3.2 herausgestellt werden, dass das soziale Rekrutierungsfeld für den akademischen Berufsbereich der Juristen eine weniger heterogene Herkunftsstruktur aufweist. An der Spitze der Pyramide beruflicher Handlungsfelder stehend, werden Rechtswissenschaften insbesondere von Studienberechtigten gewählt, die aus Familien mit einer akademischen und/oder juristischen Bildungstradition kommen (vgl. Schölling 2005, S. 258; Kühne 2006, S. 617; Lörz, Quast & Woisch 2012, S. 48).

Studienfachwahl als gesellschaftliche Statusreproduktion

Im Bereich der Hochschulforschung zu Jurastudierenden ist der Forschungsstand dürftig. Eine qualitative, gar rekonstruktiv angelegte Arbeit, die sich der Untersuchung der Studienbegründungen in ihrer biografischen Genese zur Aufgabe macht, liegt bis dato noch nicht vor. Migrationsgesellschaftliche Differenzierungen stellen bisher keine relevante Perspektive für theoretische und empirische Auseinandersetzungen mit den Studienfachzugängen dar. Die Sichtung der bisherigen Forschungspublikationen lässt insgesamt eine grundsätzliche Ausblendung von Migration(sgesellschaft) als Analysekategorie erkennen. In der erziehungssoziologischen Studierendenforschung, die studentische Fachkulturen und Lebensstile untersucht (z. B. Apel 1989; Engler 1993), zählt das Jurastudium in den 1990er Jahren zu einem relevanten Gegenstand. Ausgehend von der Annahme, dass sich die Hochschulsozialisation in die einzelnen Fachrichtungen nicht nur über die Vermittlung von Wissensinhalten vollzieht, sondern (persönlichkeits)

bildend auf grundlegende Orientierungs- und Kommunikationsmuster der Studierenden wirkt, wird dabei die Frage nach Mechanismen und Funktionsweisen von Fachkulturen und ihren sozialisierenden Strukturierungsmomenten für die Übernahme entsprechender Berufspositionen fokussiert. Sozialstrukturelle Aspekte gelangen gegenüber motivationstheoretischen Erklärungen in dieser Forschungsrichtung stärker in den Blick.

In dieser Perspektive untersucht Helmut Apel (1989) ethnografisch-fachvergleichend in Anlehnung an Pierre Bourdieus kultursoziologische Arbeiten soziale Alltagspraktiken von Studierenden aus dem Diplom-Pädagogikstudium und dem Jurastudium, die sich in ihrer akademischen Tradition und Berufskultur bezüglich des Einkommens, Ansehens und der Teilhabe an gesellschaftlicher Macht deutlich voneinander unterscheiden. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Lebensstile der studentischen Milieus von schichtspezifischen Aspekten durchdrungen sind und in beiden Studienrichtungen die Fachsozialisation daher unterschiedlich verläuft. Während der alternativ-improvisierte, Individualität unterstreichende Lebensstil der Studierenden aus dem Diplom-Pädagogikstudium eher den intellektuellen Habitus des Bildungsbürgertums verkörpert, bringen die konventionelleren Lebensverhältnisse von Jurastudierenden eine Gediegenheitsorientierung zum Ausdruck, die für das Milieu des gehobenen Bürgertums typisch ist. Juristische Lebensstile im Hochschulraum sind stärker durch eine Orientierung an allgemeingültigen Ordnungsstrukturen geprägt. Kritisch anzumerken ist, dass die Fachkulturforschung einen gemeinsamen Habitus der Studierenden in den Blick nimmt. Demgegenüber bleiben Differenzen in den studentischen Orientierungen innerhalb einer Fachrichtung verdeckt.

Innerhalb dieser Richtung der Studierendenforschung lässt sich auch die Studie von Rüdiger Preißer (2003) einordnen, in der die Studienfachentscheidung in der theoretischen Rahmung der Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen untersucht wird. Dabei wird die Herkunftsfamilie als eine einschlägige Struktur für akademische Bildungswege ausgewiesen. In der Kombination quantitativer und qualitativer Methoden und der Anlehnung an die Theorien von Pierre Bourdieu arbeitet Rüdiger Preißer heraus, dass die Aufnahme eines Studiums und die Wahl eines konkreten Studienfachs eine sozialbiografische Statusentscheidung bedeutet. Da mit der Studienfachwahl gleichzeitig die Entscheidung für bzw. gegen bestimmte Berufslaufbahnen einhergeht, die ihrerseits unterschiedliche Karrieren und Aufstiegsmöglichkeiten in Führungspositionen erwartbar macht, findet über die Studienfachwahl eine „Festlegung über die Zuordnung zu einer gesellschaftlichen Position“ (ebd., S. 434) statt.

Der soziale Raum der Hochschule weist dabei ähnlich der Struktur gesellschaftlicher Berufspositionen eine hierarchische Segmentierung auf, innerhalb

welcher die Studienfächer zueinander in spezifischer Beziehung stehen und in „harte“ und „weiche“ Fächergruppen unterschieden werden. Während harte Studienfächer wie die Rechtswissenschaften, die sich durch hohe Leistungsanforderungen und ein reglementiertes Curriculum auszeichnen, eine Klientel der oberen Schichten anziehen, werden die weichen Studienfächer (Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik, Sozialwissenschaften), die in ihrer Studien- und Prüfungsordnung mit den wenigsten zeitlichen und finanziellen Kosten verbunden sind, von Bildungsaufsteiger*innen anvisiert (vgl. ebd., S. 437ff.). Die Bildungsaufsteiger*innen präferieren Studienfächer und damit zugleich berufliche Zukunftsaussichten hinsichtlich der Arbeitsmarktlage und Berufsbedingungen, die ihre weniger privilegierte Sozialposition – wenn auch auf einem hohen Niveau – reproduzieren. Gewählt wird ein Studienfach, welches „subjektiv als das attraktivste“ erscheint und „den sozialbiographischen Lernbedingungen und Lernerfahrungen am nächsten kommt und am ähnlichsten scheint“ (Preißer 1990, S. 68). Im Mittelpunkt steht also das Anstreben einer Kompatibilität zwischen der Studienfachwahl, damit antizipierter Lebensform und dem eigenen Selbstbild (siehe hierzu auch Windolf 1992; Schölling 2005). Die Entscheidungen werden allerdings nicht auf der Grundlage bewusster Abwägungen getroffen, sondern auf weitgehend habitualisierten Deutungsmustern, die mit dem Bewusstsein über die eigene Position im gesellschaftlichen Raum einhergeht (vgl. ebd., S. 438).

Die gesellschaftliche Position der Herkunftsfamilie und der ihnen zur Verfügung stehenden sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen in ihrer je speziellen Konfiguration vermittelt unterschiedliche statusadäquate Normalverläufe gemäß der Sozialbiografie der Familie. Rüdiger Preißer (2003, S. 425ff.) unterscheidet dabei zwischen „Statuserhaltenden, Statusbestätigenden und Statussuchenden“. Die Entscheidung für ein Studium von Statuserhaltenden wird als eine Nicht-Entscheidung klassifiziert, weil sie in eine bruchlose Kontinuität der eigenen Wertorientierung innerhalb einer akademischen Familientradition sowie einer hohen Orientierung an den Eltern als Berufsvorbilder eingebettet ist (vgl. ebd., S. 425f.). Demgegenüber erhalten die Statusbestätigenden einen elterlichen Delegationsauftrag, den sozialen Status der Familie zu erhalten. Die Statusbestätigenden können bei der Studienfachwahl meist auf keine Erfahrungen ihrer Eltern mit dem Hochschulsystem zurückgreifen, da die Eltern selbst keine akademische Hochschulbildung genossen bzw. in wenigen Fällen über den zweiten Bildungsweg ein Studium absolviert haben. Im Zuge der ökonomischen Expansion sind insbesondere die Väter in statushöhere Berufsfelder aufgestiegen und haben so ihre soziale Position verbessern können (vgl. ebd., S. 426f.). Die letzte Gruppe der Statussuchenden kommen aus sozioökonomisch unterprivilegierten Familien und müssen sich daher mit der Frage nach der Aufnahme eines Studiums sowie

der Studienfachwahl intensiv auseinandersetzen. Sie sind mit der Herausforderung konfrontiert, die große soziale Distanz zu höherer Bildung zu überwinden, ihre soziale Herkunftspolition zu verlassen und ihren Status selbstständig neu zu bestimmen. Die Studienfachwahl steht im Zusammenhang eines „Wechsels der Lebenswelten“ (ebd., S. 238). Charakteristisch für Statussuchende ist, dass sie sich nur auf die Planung des nächsten erforderlichen Schritts in ihrer Laufbahn konzentrieren (können) (vgl. ebd., S. 427ff.).

2.4 Resümee: Forschungsdesiderate und Perspektiven für die eigene Studie

Der Forschungsstand zum Verhältnis von Bildungserfolg und Migration der relativ jungen Perspektive qualitativ-biografischer Migrationsforschung ist durchaus übersichtlich. Die verschiedenen Forschungsansätze kommen trotz unterschiedlicher theoretischer und methodischer Verortungen zu einem konsistenten Bild. Die Frage nach den Bedingungen für einen Bildungsaufstieg in der Migration setzt sich als der zentrale thematische Schwerpunkt bis in Studien jüngerer Datums fort, sodass im Schnittpunkt von Platzierungen im Hochschulsystem und Migration weiterhin Forschungsfragen offen bleiben. Zwar werden umfassende bildungsaufstiegsrelevante Einzelaspekte genauer in den Blick genommen, doch ein systematischer Zusammenhang der Einzelaspekte wird kaum thematisiert und auch nicht auf das Studienfach bezogen. Soziale Aufstiege im Bildungssystem werden dabei unabhängig von fachspezifischen Fragestellungen bearbeitet. Ausgeklammert wird die Tatsache, dass die Entscheidung für ein Studium eine erste Ebene der Studienwahl ist, die letztendlich in einer fachspezifischen und berufs-feldbezogenen Verortung mündet (vgl. Schölling 2005, S. 195).

Der Überblick über die vorliegenden Studien verdeutlicht, dass bislang Karrieren von „Bildungsaufsteiger*innen“, deren Eltern im Zuge der Arbeitsmigration aus der Türkei eingewandert sind, zum priorisierten Gegenstand empirischer Auseinandersetzungen wurden. Diese Fokussierung bleibt nachvollziehbar, da sie die größte Gruppe von „Migrant*innen“ in Deutschland darstellen. Sie ist jedoch auch aus zweierlei Gründen problematisch. Zum einen hat die Konzentration auf diese Gruppe zur Folge, „dass diese als Prototyp der *Migrant[*innen]* gelten“ (Riegel 2004, S. 49), unter den die Lebensverhältnisse anderer Gruppen subsumiert werden. Zum anderen bringt diese Fokussierung zugleich die Gefahr der Ausblendung vielfältiger Zusammenhänge natio-ethno-kultureller Positionen in der Migrationgesellschaft mit sich. Eine Ausnahme

bilden dabei die Forschungsarbeiten von Angela Schmidt-Bernhardt (2008) und Mandy Ruhland (2009) zu Bildungskarrieren von ‚Bildungserfolgreichen mit Aussiedlungshintergrund‘. Bildungsaufstiege in der Forschung sind damit in spezifischer Weise repräsentiert, was der Differenziertheit der Migrationskonstellationen, der gesellschaftlichen Migrations- und Differenzerfahrungen und der Selbstthematisierungen nicht entspricht. Dies ist als ein Desiderat zu markieren, welches in der vorliegenden Studie berücksichtigt wird. Mit dem Einbezug von Interviewpartnerinnen, die sie selbst oder deren Eltern aus Polen migriert sind, soll der Blick auf die Bedingungen gesellschaftlicher Situierung hinsichtlich Migrations- und Differenzerfahrungen stärker geschärft werden. Die Berücksichtigung dieser ‚Gruppe‘ in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gewinnt dadurch an Relevanz, dass sie nach Personen ‚mit türkischem Migrationshintergrund‘ die zweitgrößte Gruppe der Bevölkerung ‚mit Migrationshintergrund‘ in Deutschland bildet (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 8).

Die Darstellung und Diskussion der zentralen empirischen Befunde der Lehrer*innen-Bildungsforschung hat aufgezeigt, dass die Ergründung von Berufsmotiven einen vielfach bearbeiteten Gegenstand darstellt. Der Forschungsstand zur Studienfachwahl für das Lehramt basiert stark auf quantitativen Methoden, deren geschlossener Verfahrensansatz die Studienfachwahl als eine Berufswahl in spezifischer Weise konzeptualisiert. Die Berufswahl für das Lehramt wird in diesem Zusammenhang als eine explizierbare und absichtsvolle Entscheidung sowie zugleich als ein zeitlich befristetes Ereignis konzipiert. Unterstellt wird damit, dass die Berufswahl für das Lehramt das Ergebnis einer individuellen Entscheidung darstellt, an der strukturelle Bedingungen nicht beteiligt sind. Dies stellt einen zentralen Kritikpunkt dar, den es in der vorliegenden Studie aufzugreifen gilt. Hierzu wird ein biografischer Forschungszugang entwickelt, der einen Spielraum für subjektive Relevanzsetzungen der Befragten anbietet. Es wird eine rekonstruktive Perspektive zur Klärung akademischer Platzierungen verfolgt, welche die Begründungen für das Hochschulstudium an biografische Erfahrungsstrukturen rückbindet. Damit wird ein umfassender Bedingungsrahmen für Studienfachzugänge in ihrer migrationsgesellschaftlichen Eingebundenheit von akademischen Platzierungen herstellt. Zudem liegen innerhalb der Lehrer*innen-Bildungsforschung bisher keine Ansätze vor, die sich der Frage widmen, welchen Beitrag die Kategorie Migration(sgesellschaft) zum Verständnis von Bildungs-/Berufsentscheidungen leistet.

Der sich neu etablierenden Forschung zur Lehrer*innen-Bildung in der Migrationsgesellschaft kommt das Verdienst zu, diese Forschungslücke zu schließen und auf Dynamiken migrationsgesellschaftlicher Machtverhältnisse im Lehramt hingewiesen und erste explorierende empirische und theoretische

Arbeiten hierzu vorgelegt zu haben. In dieser Forschungsrichtung werden Lehramtsstudierende, die im Studium vorangeschritten sind, und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als forschungsrelevante Akteur*innen befragt. Dies hat zur Folge, dass Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium oder pädagogische Orientierungen und professionelle Selbstverständnisse im schulischen Berufsfeld stärker zum Thema werden. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Diskurs um ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ zeichnet sich ein Interesse dieser Arbeiten an Fragestellungen ab, die um die Übernahme von und Abgrenzung gegenüber spezifischen Rollenzuweisungen im migrationsbedingten Differenzkontext kreisen. Festhalten lässt sich, dass fallrekonstruktive Analysen zur Erfassung der studienfachspezifischen Hintergründe zum Lehramt im Migrationskontext noch am Anfang stehen.

Der einzige Forschungsbeitrag, der sich den Wegen zum lehramtsbezogenen Studium unter Migrationsbedingungen widmet und dabei eine biografisch-ganzheitliche Perspektive anwendet, ist die Studie von Dorothee Schwendowius (2015). Die Studie vermag aufzuzeigen, dass sich die professionellen Selbstverständnisse der Lehramtsstudierenden im Zusammenspiel mit den mitgebrachten biografischen Voraussetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen herausbilden. Die im Lehramtsstudium erfahrenen Adressierungen als ‚Lehrkraft mit Migrationshintergrund‘ werden vor dem Hintergrund biografisch gewachsener Selbstverständnisse transformierend angeeignet oder zurückgewiesen. Die zentrale Stärke dieser Arbeit ist darin zu sehen, dass sie die Aneignung des pädagogischen Studiums vor dem Hintergrund biografischer Verarbeitung konsequent verfolgt. In der vorliegenden Studie werden dagegen stärker die Wege zum Lehramtsstudium, die mit der Bearbeitung biografisch bedeutsamer Differenzverfahren verknüpft sind, im Vordergrund stehen und vor dem Hintergrund rassismuskritischer Theoriezugänge diskutiert. Ein Forschungsdesiderat dieser Forschungsrichtung der Lehrer*innen-Bildung bleibt weiterhin darin bestehen, dass eine fachvergleichende Perspektive mit Studierenden anderer Studiengänge fehlt. Diese in der vorliegenden Studie verfolgte, zwischen Lehramts- und Jura-studienanfängerinnen relationierende Perspektive ist auch deshalb interessant, weil im Bereich der Studierendenforschung zum Jurastudium die Frage nach dem Studienfachzugang bislang nicht gestellt wurde.

Die vorliegende Arbeit setzt an den hier angezeigten Forschungsdesideraten an. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die Frage nach dem *wie* gerichtet, also nach den die ungleichen Zugänge zu sozialen Positionierungen am Beispiel akademischer Bildungs-/Berufsentscheidungen strukturierenden Prozessen, Dynamiken und Mechanismen unter machtvollen Migrationsverhältnissen.

Zu untersuchen ist, ob es biografische Ausgangsbedingungen und an soziale Lebensbedingungen gekoppelte Möglichkeitsräume gibt, die die Herausbildung der Entscheidung und die Umsetzung dieser Entscheidung für die ausgewählten Studienrichtungen in besonderer Weise begünstigen. Daran anschließend ist zu erklären, inwieweit biografisch wirksame Migrations- und Differenzenerfahrungen spezifische Strukturierungsmomente für die Hinwendung zu fachspezifischen Positionierungen im Hochschulfeld am Beispiel des Lehramts- und Jurastudiums schaffen. Konkretisiert formuliert: Wie zeigt sich das Wirksamwerden von migrationsrelevanten Differenzkategorien im Rahmen der erzählten Lebensgeschichten? Und in welchem Verhältnis stehen diese zur fachspezifischen Hochschulplatzierung? Durch die Adressierung von Studienanfängerinnen im empirischen Forschungsansatz sollen mögliche Effekte der sozialisatorischen Einflüsse der Hochschule und damit verbundener, nachträglich erbrachter Rechtfertigungsbegründungen für die bereits vollzogene Studienfachwahl, in denen sich wohlmöglich Bemühungen um Passungsbezüge zur professionellen Fachkultur widerspiegeln, umgegangen werden.

Erkämpfte Hochschulzugänge in der
Migrationsgesellschaft
Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von
Lehramts- und Jurastudentinnen
Wojciechowicz, A.A.
2018, XV, 451 S., Softcover
ISBN: 978-3-658-19933-3