



Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.):

# Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft

## Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund



Interdisziplinäres Symposium  
vom 06. bis 07. Februar 2012  
im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld

Juli 2013

Universität Bielefeld  
Universitätsstr. 25  
33615 Bielefeld

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013\_5

Bielefeld 2013

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen

## Inhalt

### **Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers**

DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann..... 1

### **Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre**

#### **Katarina Wagner & Claudia Maria Riehl**

Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale..... 1

#### **Yasemin Karakaşoğlu**

Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund..... 9

#### **Mark Becker**

Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘..... 19

### **Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive**

#### **Haci Halil Uslucan**

Psychologische Bedingungen des Bildungserfolgs von Migranten..... 29

#### **Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka & Patricia Pielage**

Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts..... 37

#### **Lisa Unger-Fischer**

Das Secondos-Programm der Universität Regensburg..... 51

### **Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation**

#### **Kirsten Schindler**

Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende..... 57

#### **Inger Petersen**

Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden..... 69

#### **Sonja Zimmermann & Ellen Rupprecht**

Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache..... 81

#### **Jutta Çıkar**

Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund..... 91

<b>Christoph Schroeder &amp; Meral Dollnick</b>	
Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch.....	101
<b>Elke Langelahn, Heike Brandl &amp; Emre Arslan</b>	
„Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld.....	115
<b>Autorinnen und Autoren.....</b>	135

Erschienen in: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 37-49. [http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index\\_de.html](http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html).

## Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts<sup>1</sup>

Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka, Patricia Pielage, Bielefeld

### 1 Einleitung

Nach langwierigen, nicht selten leidenschaftlich ausgetragenen Debatten hat sich vor einigen Jahren in der deutschen Öffentlichkeit die Selbstwahrnehmung als *Migrationsgesellschaft* durchgesetzt. Zu den zentralen Elementen dieser Wahrnehmung gehört die Einsicht, dass viele MigrantInnen sich hier gemeinsam mit ihren Familien dauerhaft niedergelassen haben.<sup>2</sup> Gleichzeitig ist allerdings die Vorstellung weit verbreitet, dass die sesshaft gewordenen MigrantInnen und ihre Nachkommen in den unterprivilegierten Regionen des sozialen Raums (Bourdieu) verharren: Sie werden besonders häufig als ‚unterschichtig‘, ‚bildungsfern‘ und ‚benachteiligt‘ wahrgenommen.

So berechtigt, richtig und wichtig der Verweis auf existierende Benachteiligungen auch ist: Erfolgreiche Bildungs- und Berufsverläufe oder akademische Karrieren von MigrantInnen und ihren Nachkommen bleiben damit weitgehend unsichtbar. Geraten sie doch ans Licht der Öffentlichkeit, dann gelten sie selten als Teil gesellschaftlicher Normalität, sondern werden etwa in medialen Darstellungen in bisweilen dramatischem Duktus als Besonderheiten inszeniert. Beispiele hierfür sind die Biografien von Figuren des politischen Lebens wie Cem Özdemir oder Philipp Rösler,<sup>3</sup> aber auch weniger prominenter Personen mit

---

<sup>1</sup> Wir danken Matthias Koch, der an der Ausarbeitung des Antrags für das hier präsentierte Projekt mitgearbeitet hat, sowie Arne Michels und Sophia Stockmann, die hilfreiche Anmerkungen beigetragen haben.

<sup>2</sup> Die rezente Transnationalisierungsforschung zeichnet zu Recht weit komplexere Verhältnisse zwischen Sesshaftigkeit und Mobilität, auf die wir hier nicht eingehen können (vgl. exemplarisch Pries 2008).

<sup>3</sup> Philipp Rösler ist kein ‚klassischer Migrant‘, da er zwar in Vietnam geboren, dann aber im Alter von neun Monaten von einer mehrheitsdeutschen Familie ohne Migrationshintergrund adoptiert wurde. Dass er trotzdem unter dem Vorzeichen des ‚ethnisch Anderen‘ wahrgenommen wird, zeigen mitunter rassistische Anfeindungen wie die des FDP-Fraktionsvorsitzenden im Bundestag, Rainer Brüderle. Dieser hatte mit Blick auf Rösler gesagt: „Glaubwürdigkeit gewinnt man, indem man nicht wie Bambusrohre hin und her schwingt, sondern steht wie eine Eiche“, und angefügt: „Deswegen ist die Eiche hier heimisch und nicht das Bambusrohr.“ (<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/wahl-in-nordrhein-westfalen-2012/nach-den-nrw-wahlen-eiche-und-bambus-11751446.html>; letzter Zugriff: 21. Mai 2012).

Migrationshintergrund (zum Begriff vgl. 2.1).<sup>4</sup> Ihre Thematisierung als ‚Ausnahmeerscheinung‘ birgt die Gefahr, die öffentlich verhandelten Selbstverständlichkeiten von Bildungsferne und Benachteiligung eines Großteils der Migrationsbevölkerung diskursiv zu verstärken, von dem sich die ins Scheinwerferlicht Gehobenen ‚positiv absetzen‘ (lassen). Die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund an akademischer Bildung, akademischen Berufen sowie an gesellschaftlichen Statuspositionen, die gemeinhin damit assoziiert werden, wird hingegen noch nicht als eine Selbstverständlichkeit wahrgenommen.

Ein Blick an die Hochschulen hinterlässt vor diesem Hintergrund einen ambivalenten Eindruck: Studierende mit Migrationshintergrund stellen mit mindestens 11 % einen relevanten Anteil an der gesamten Studierendenschaft (vgl. Isserstedt; Middendorf; Kandulla; Borchert; Leszczensky 2010). Zahlreiche MigrantInnen sind also bereits an deutschen Universitäten ‚angekommen‘. Andererseits liegt diese Zahl aber noch deutlich unter dem Anteil der Migrationsbevölkerung, der in das deutsche Schulsystem eingegliedert wird. Dies weist auf Ungleichheiten im Bildungsbereich hin, die möglicherweise auch an Universitäten fortwirken. Unklar ist, ob akademische Qualifikationen den Studierenden mit Migrationshintergrund perspektivisch die gleichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen wie ihren Peers ohne Migrationshintergrund.

Diese Ambivalenz fordert dazu auf, sich die Teilhabe von Personen mit Migrationshintergrund an höherer Bildung und damit die ersten Schritte auf einem Weg, der in hochqualifizierte Beschäftigung führen soll, genauer anzuschauen. Das akademische Milieu an deutschen Universitäten war lange Zeit relativ homogen – es bestand zu einem großen Teil aus männlichen Angehörigen privilegierter sozialer Schichten (vgl. Schaeper 1997: 82; Geißler 2005). Mit der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren rückten insbesondere Geschlecht und soziale Herkunft als relevante Heterogenitätsmerkmale in den Blick. Mit der verstärkten Präsenz von Menschen mit Migrationshintergrund wächst die Heterogenität an deutschen Hochschulen weiter. Diese Heterogenität kann in der universitären Praxis – so unsere These – in Prozessen sozialer und ethnizierender Grenzziehungen resultieren, die sowohl das produzierte Wissen, die Modalitäten der Wissensvermittlung als auch die damit verbundenen Möglichkeiten der sozialen und beruflichen Positionierung tangieren.

Universitäten sind Orte des Wissens, des Lehrens und Lernens und des Erfindens. Sie können privilegierte Orte der Reflexion sein, an denen sich Subjektivitäten entfalten und verfestigen und den dort tätigen Personen einen freien Raum bieten, in dem Wissen generiert und für die Gesellschaft aufbereitet wird (vgl. Mecheril; Klingler 2010). Dieses (Selbst-)Bild von Universalität und Freiheit verhindert jedoch bisweilen das Nachdenken über die Selektionsfunktion der Universität, über den Verwertungsaspekt des dort angeeigneten Wissens und über die sozialen Bedingungen, in deren Rahmen universitäre Aktivitäten stattfinden. Universitäten sind auch Orte der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten, an denen symbolische Kämpfe um gesellschaftliche Anerkennungsstrukturen, Ordnungen und Hierarchien stattfinden und um gesellschaftliche Positionierungschancen gerungen wird (vgl. Bourdieu; Passeron 2007). Hierbei können unterschiedliche Heterogenitätsmerkmale die Ausgangsbedingungen, Teilhabe- und Entfaltungschancen im universitären Kontext strukturieren und beeinflussen. Dies haben Hochschul- und Geschlechterforschung für das Heterogenitätsmerkmal Geschlecht bereits sehr eindrucksvoll nachgewiesen (vgl. Schaeper 1997; Müntz 2008; Müller 2008).

Vor diesem Hintergrund erscheinen Fragen nach der Relevanz von Ethnizität an der Universität, nach mehr oder weniger expliziten Grenzziehungen, nach Anerkennungs- und Teilhabemöglichkeiten von Studierenden mit Migrationshintergrund besonders dringlich. Sie sind Gegenstand des Forschungsprojekts „Ethnizität an der Universität – Prozesse ethnischer Grenzziehungen und Ungleichheitsrelationen im Studiumsverlauf“, das im vorliegenden Beitrag vorgestellt wird.<sup>5</sup> Zunächst erfolgt eine Annäherung an den Forschungsgegenstand (2.). Vor diesem Hintergrund werden Grundlagen und Perspektive des Projekts sowie seine spezifischen Untersuchungsfelder dargestellt (3.), bevor

<sup>4</sup> Vgl. beispielhaft die Rubrik „Mein Weg“ in der Beilage „Beruf und Chance“ der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und für das letzte Jahr die Portraits von Mehmet Daimagüler, Aigül Özkan, Amir Rhougani und Vural Öger (<http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/mein-weg>; letzter Zugriff: 21. Mai 2012).

<sup>5</sup> Das Projekt ist Teil des seit Juli 2011 bestehenden Sonderforschungsbereiches 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ an der Universität Bielefeld. Es ist dem Projektbereich B zugeordnet („Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten im Kontext von Organisationen“). Nähere Informationen zum Sonderforschungsbereich sind abrufbar unter <http://www.sfb882.uni-bielefeld.de/>.

abschließend die Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit für Prozesse sozialer Grenzziehungen im universitären Kontext diskutiert wird (4.).

## **2 Studierende mit Migrationshintergrund und ihr Weg an die Universität**

Studierende mit Migrationshintergrund sind, auch wenn der Eindruck durch die vereinheitlichende Bezeichnung schnell entstehen kann, alles andere als ein homogener Personenkreis. Relevante Heterogenitätsmerkmale können zum Beispiel (migrations)biografische und familiäre Konstellationen, Geschlecht oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril 2003) sein. Die folgende Darstellung abstrahiert jedoch zunächst von diesen Heterogenitäten, um in einer ersten Annäherung zu klären, auf wen die Bezeichnung ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ sich bezieht (2.1). Anschließend werden Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung zu Bildungsverläufen von Menschen mit Migrationshintergrund und ihrem Weg an die Universität skizziert, die auch für die Analyse von möglicherweise an der Universität vorhandenen Ungleichheitsrelationen wichtig sind (2.2).

### **2.1 Studierende mit Migrationshintergrund...**

Nach der mittlerweile verbreiteten Definition des Statistischen Bundesamtes gehören zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2011: 6). Unsere Studie konzentriert sich auf Studierende, die dieser Definition entsprechen und zudem in Deutschland zur Schule gegangen sind, d.h. ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Neben BildungsinländerInnen – definiert als Studierende mit nicht deutscher Staatsbürgerschaft, aber deutscher Hochschulzugangsberechtigung – fallen darunter auch eingebürgerte Studierende, Studierende mit doppelter Staatsbürgerschaft oder Studierende mit mindestens einem ausländischen Elternteil, die selbst die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen (vgl. Isserstedt et al. 2010).<sup>6</sup>

Während es zu BildungsinländerInnen recht zuverlässige Zahlen gibt (vgl. u.a. DAAD 2011), sind darüber hinaus kaum differenzierte Aussagen zu Studierenden mit Migrationshintergrund im Sinne der obigen Ausführungen zu treffen. Die Datenlage hierzu ist (noch) sehr schlecht, die wenigen vorliegenden Zahlen sind nicht eindeutig. Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt et al. 2010: 502f.) gibt den Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund mit 11 % an, die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010: 124) geht von einem Anteil von 17 % aus, bezogen auf die Altersgruppe von 20 bis 30 Jahren.<sup>7</sup> Im Verhältnis zum Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in der gleichen Altersgruppe – dieser Anteil liegt bei 23 % (ebd.) – zeigt sich: Studierende mit Migrationshintergrund sind an Hochschulen unterrepräsentiert. Diese ungleiche Beteiligung an höherer Bildung ist jedoch nicht darauf zurückzuführen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund seltener den Übergang vom Gymnasium an die Hochschule bewältigen oder ein geringeres Interesse an einem Hochschulstudium haben.<sup>8</sup> Die Ungleichheit entsteht bereits in früheren Phasen des Bildungsverlaufes. Die Folge ist, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen über-, an Gymnasien hingegen unterrepräsentiert sind (Kristen 2003: 26). Dementsprechend erwerben sie seltener eine Hochschulzugangsberechtigung, als dies bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund der Fall ist.

Das deutsche Bildungssystem ist jedoch nicht allein durch migrations-, sondern auch durch schichtspezifische Bildungsungleichheiten gekennzeichnet – es ist der „Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien“ (Geißler 2005: 75), der in besonderer Weise benachteiligt ist. Aufgrund der spezifischen Zuwanderungsgeschichte gehen in Deutschland Migrationshintergrund und ein niedriger

<sup>6</sup> BildungsausländerInnen, d.h. Studierende, die weder über die deutsche Staatsbürgerschaft noch über eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung verfügen, haben ebenfalls einen Migrationshintergrund nach der Definition des Statistischen Bundesamtes. Sie werden in der folgenden Darstellung jedoch nicht berücksichtigt.

<sup>7</sup> Dies kann vermutlich zum Teil dadurch erklärt werden, dass BildungsausländerInnen in der 19. Sozialerhebung nicht zu den Studierenden mit Migrationshintergrund gezählt werden, während sie nach der von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung verwendeten Definition (2010: IX) einbezogen werden müssten.

<sup>8</sup> Bezogen auf BildungsinländerInnen gibt es sogar im Gegenteil Hinweise darauf, dass ihre Studierneigung höher ist als die der Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund (vgl. DAAD 2011: 12; Kristen et al. 2008).

sozio-ökonomischer Status häufig miteinander einher, da Zuwanderung infolge der Anwerbepolitik in den 1950er und 1960er Jahren lange Zeit vor allem in gering qualifizierten Tätigkeitsbereichen stattfand. Dies hat zur Folge, dass MigrantInnen und ihre Nachkommen häufiger von schichtspezifischer Benachteiligung betroffen sind. Die Verschränkung von Migrationshintergrund und Schichtzugehörigkeit dokumentiert sich auch darin, dass Studierende mit Migrationshintergrund häufiger aus einer niedrigen sozialen Herkunftsgruppe kommen als solche ohne Migrationshintergrund (Isserstedt et al. 2010: 506).

## 2.2 ...auf dem Weg an die Universität

Ungleichheits- und Bildungsforschung beschäftigen sich sehr intensiv mit der Frage, wie die – im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt weniger erfolgreichen – Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zustande kommen. Dabei gelten insbesondere Schichtzugehörigkeit, Sprach- bzw. Lesekompetenz, Migrationsbiografie und Herkunftsland als zentrale Faktoren für den Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Ditton; Aulinger 2011; Geißler 2005; Kristen 2003). Große Unterschiede gibt es jedoch bei der Suche nach Erklärungen für damit verbundene Ungleichheiten und Benachteiligungen.

Aufschlussreich ist hier u.a. die Perspektive der institutionellen Diskriminierung. Sie fokussiert auf Benachteiligungsmechanismen, die in Struktur und Institutionen des deutschen Bildungssystems eingelassen sind und die nicht nur SchülerInnen mit Migrationshintergrund, sondern auch Angehörige unterer sozialer Schichten benachteiligen (vgl. Gomolla; Radtke 2009; Dravenau; Groh-Samberg 2005). Zu nennen ist hier etwa die Dreigliedrigkeit des Schulsystems, die bereits nach der vierten Klasse eine Verteilung der Kinder auf die verschiedenen Schulformen und damit folgenreiche Vorentscheidungen für ihren weiteren Bildungsweg einfordert. Eine Rolle spielen aber auch institutionelle Erwartungen und Anforderungen, die implizit bleiben und „eine Normalbiographie vor der Schule [unterstellen], zu der aus Sicht der Schule mindestens eine dreijährige Kindergartenzeit, ein der Schule gegenüber aufgeschlossenes und unterstützendes Elternhaus und eine gute soziale Integration gehören“ (Gomolla; Radtke 2009: 271; Hervorh. i. O.). Das deutsche Halbtagschulsystem setzt zudem ausgeprägte außerschulische Unterstützungsleistungen durch die Eltern voraus (Solga 2005: 19f.; Raiser 2007). Werden diese impliziten „Mitgliedschaftsbedingungen“ (Gomolla; Radtke 2009: 274) nicht erfüllt, greifen Benachteiligungsmechanismen in verstärktem Maße.<sup>9</sup> Auch die Erwartung „perfekter Deutschkenntnisse“ (ebd.: 271) stellt eine solche zu erfüllende Mitgliedschaftsbedingung dar. Muttersprachliche Ressourcen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden in der Regel nicht wertgeschätzt, da das deutsche Schulsystem monolingual auf die deutsche Sprache fixiert ist (vgl. Gogolin 1994; Gogolin; Neumann 1997).

Andere Ansätze gehen zur Erklärung migrationspezifischer Bildungsungleichheit nicht von institutionellen Eigenheiten des Bildungssystems, sondern von den Voraussetzungen der BildungsteilnehmerInnen aus. Sie fragen nach Unterschieden in der Ressourcen- bzw. Kapitalausstattung und im Bildungsverhalten von Familien mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Kristen 2003; Nauck 2011). Trotz der sehr unterschiedlichen Ausgangspunkte ist beiden Erklärungsversuchen gemein, dass sie auf *Benachteiligungen* von SchülerInnen mit Migrationshintergrund fokussieren. Diesem „defizitorientierten Mainstream“ (Tepecik 2011) haben sich in den letzten Jahren insbesondere qualitativ forschende SozialwissenschaftlerInnen entgegengesetzt. Sie haben gezielt die *erfolgreichen* Bildungsbiografien von Studierenden mit Migrationshintergrund in den Blick genommen (vgl. u.a. Karakaşoğlu-Aydın 2000; Hummrich 2002; Pott 2002; Raiser 2007; Tepecik 2010). Auch diese Studien enthalten Hinweise auf institutionelle Benachteiligungsmechanismen. Sie fragen jedoch gleichzeitig danach, welche Möglichkeiten und Bedingungen es den SchülerInnen erlaubt haben, den Weg an die Universität trotzdem erfolgreich zu gehen.

So lässt sich etwa feststellen, dass bildungserfolgreiche Menschen mit Migrationshintergrund die von ihnen benötigte Unterstützung bei älteren Geschwistern, FreundInnen (vgl. Raiser 2007; Farrokhzad 2008) oder auch in der Jugendarbeit von MigrantInnenorganisationen (vgl. Schiffauer 2010; Pielage 2010) finden können. Auf diese Weise gelingt es ihnen, Ansprüchen an außerschulische Unterstützungsleistungen, die Eltern mit geringem Bildungsniveau und/oder migrationsbedingt geringer

<sup>9</sup> Hierzu gehört etwa die Möglichkeit, eine Klasse wiederholen zu lassen oder auf die nächstniedrigere Schulform zu verweisen. Dies erlaubt es den Schulen, sich leistungsschwacher SchülerInnen oder SchülerInnen mit höherem Förderungsbedarf zu entledigen und so den Leistungsstand in ihren Klassen zu homogenisieren (vgl. Geißler 2012; Gomolla; Radtke 2009).



Kenntnis des deutschen Schulsystems und seiner Anforderungen nicht erfüllen können, auf Umwegen gerecht zu werden. Eine besondere Bedeutung können in diesem Zusammenhang auch einzelne engagierte Lehrpersonen haben, die als GatekeeperInnen zwischen den institutionellen Anforderungen des Bildungssystems und den individuellen Voraussetzungen der BildungsteilnehmerInnen vermitteln (vgl. Farrokhzad 2008).<sup>10</sup>

Die hier in Ausschnitten skizzierten Erkenntnisse zu migrantischen Bildungsverläufen verweisen auf Hürden, mit denen Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg an die Universität konfrontiert sind bzw. sein können. Mit dem Schritt an die Universität ist die Analyse migrantischer Bildungsverläufe jedoch keineswegs zu beenden. Was in der vorliegenden sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung weitgehend fehlt, ist eine Rekonstruktion der Studienphase. Die Universität stellt einen sozialen und institutionellen Kontext mit spezifischen Charakteristika dar, der ggf. ganz eigene Benachteiligungs- und Ermöglichungsbedingungen für Studierende mit Migrationshintergrund hervorbringt.

### 3 Ethnizität an der Universität – Kurzvorstellung eines neuen Projekts

Das Projekt „Ethnizität an der Universität – Prozesse ethnischer Grenzziehungen und Ungleichheitsrelationen im Studiumsverlauf“ wendet sich vor diesem Hintergrund den Erfahrungen an der Universität selbst und dem Weg durch das Studium zu. Grundlegend ist die Annahme, dass ‚Migrationshintergrund‘ in der universitären Praxis (auch) in Form von Ethnisierungen und unter Bezugnahme auf ethno-nationale Kategorien bearbeitet wird. Fremd- und Selbstwahrnehmungen, Zuschreibungen und Verortungen, die für diese Praxis der Ethnisierung relevant werden, nehmen wir aus einer qualitativen Forschungsperspektive in den Blick.

#### 3.1 Zum Gesamtrahmen des Projekts

Im Mittelpunkt des Projekts steht die Frage, ob das Heterogenitätsmerkmal Ethnizität an der Universität zum Ausgangspunkt für die Genese sozialer Ungleichheiten wird, wenn ja, durch welche sozialen Mechanismen dies geschieht und wie Ethnizität dabei mit anderen Heterogenitätsmerkmalen wie Geschlecht oder sozialer Herkunft zusammenwirkt.<sup>11</sup> Wir gehen davon aus, dass Prozesse sozialer und insbesondere ethnischender Grenzziehungen (vgl. Lamont; Molnár 2002; Wimmer 2008) in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen. Soziale Grenzziehungsprozesse können als Formen der Herstellung und Bearbeitung von Verschiedenheit verstanden werden, ethnischierende Grenzziehungen (darunter Formen des kollektivierenden *Otherings* und dem damit verbundenen Mechanismus der Stigmatisierung) als Prozesse der sozialen Produktion von Ethnizität. Ethnizität ist aus dieser Perspektive kein feststehendes Merkmal, sondern wird in der sozialen Interaktion erst hergestellt und relevant gemacht. Konkrete Inhalte und Wirkungen ethnischender Grenzziehungen sind kontextabhängig und deshalb empirisch nachzuvollziehen. Auf welche Merkmale – z.B. Äußeres, religiöse/kulturelle Symbole, Sprache – beziehen sie sich? Wie sind Fremd- und Selbstzuschreibungen aufeinander bezogen? Wann entfalten ethnischierende Grenzziehungen einschränkende (für Handlungsoptionen und Teilhabechancen), wann ermöglichende Wirkungen (etwa in Bezug auf Rollenmodelle, Solidaritätsmuster)? Und besonders: Wann werden sie ungleichheitsrelevant?

Die Universität stellt den organisationalen Kontext dar, innerhalb dessen Grenzziehungsprozesse im Studienverlauf stattfinden und der diese in ihrer konkreten Gestalt mitbedingt. Universitäten können dabei sowohl als formale Organisationsstrukturen als auch als soziale Gestaltungsräume (vgl. Weick 1995) gefasst werden. Den Weg durch die Universität konzeptualisieren wir als *universitären Parcours*, der auf dem Weg zum Hochschulabschluss durchlaufen wird. Er ist einerseits gekennzeichnet durch die organisationale Rahmung des Studiums – Studienmodell, Studien- und Prüfungsordnungen, Kriterien für die Leistungsbewertung etc. – und andererseits durch die subjektiven Deutungs- und Handlungsmuster der Studierenden. Beide Dimensionen stehen in einem dynamischen Verhältnis zueinander und beeinflussen sich wechselseitig. Dabei können die Bedingungen an konkreten Universitäten (ebenso wie die Eigenheiten einzelner Fakultäten und Fachkulturen) nicht nur Studienverläufe und -erfolge

<sup>10</sup> Zum Begriff und Konzept des ‚Gatekeepers‘ vgl. Behrens; Rabe-Kleberg (2000); Struck (2001).

<sup>11</sup> Damit ist das Projekt gleichzeitig im konzeptionellen Rahmen des Sonderforschungsbereiches „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ verortet (vgl. Diewald; Faist 2011; zum analytischen Konzept sozialer Mechanismen vgl. Bunge 1997 und Tilly 2004).

beeinflussen, Chancen eröffnen oder blockieren und Benachteiligungen auffangen oder verstärken. Sie stellen auch den Hintergrund für Prozesse der Netzwerkbildung und Vergemeinschaftung dar und können so einen Einfluss auf Zugehörigkeitskonstellationen unter den Studierenden erhalten. Im Folgenden werden mit der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden (3.2) sowie berufs- und arbeitsmarktbezogenen Orientierungen (3.3) zwei Projektschwerpunkte vorgestellt, die im Rahmen der skizzierten Fragestellung bearbeitet werden.

### **3.2 Interaktion von Studierenden und Lehrenden in Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Beratungsgesprächen**

Die Beschäftigung mit universitären Alltagssituationen kann dazu beitragen, Prozessen sozialer und ethnizierender Grenzziehungen im Studium auf die Spur zu kommen. Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden in Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Beratungsgesprächen sind solche Alltagssituationen. In diesen treten Studierende – erstmals in der Studieneingangsphase – mit der Universität in direkten Kontakt und sammeln Erfahrungen mit ihrer Organisationskultur und ihren je spezifischen Fachkulturen. Lehrenden kommt dabei eine wichtige Rolle als VertreterInnen der Universität gegenüber den Studierenden zu. In dieser Funktion können sie – ähnlich wie LehrerInnen im schulischen Kontext – zu Schlüsselpersonen für den Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund werden. Ein relevanter Aspekt der Interaktion kann dabei sein, dass Lehrstile der Lehrenden und Lernstile der Studierenden zusammen passen. Es gibt Hinweise darauf, dass Lehrende die Leistungen von Lernenden wohlwollender bewerten, wenn deren Lernstil ihrem eigenen Lehrstil entspricht (vgl. Sternberg 1998; 2011). Allerdings existieren verschiedene theoretische Ansätze, Typologien und Messinstrumente zur Erfassung von Lernstilen (für einen Überblick vgl. Learning and Skills Research Centre 2004). Umstritten ist, ob Lernende aus unterschiedlichen Herkunftsländern oder Kulturkreisen sich hinsichtlich der von ihnen bevorzugten Lernstile unterscheiden (vgl. Oxford; Anderson 1995; Joy; Kolb 2009).<sup>12</sup>

Wir gehen davon aus, dass die Interaktion von Lehrenden und Studierenden nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern durch organisationale Bedingungen an der Universität mit strukturiert wird (vgl. 3.1). Die baulichen Strukturen der Universität, die Größe und Ausstattung von Seminarräumen, die durch die Möblierung der Räume nahegelegte Sitzordnung, die Betreuungsrelation zwischen Lehrenden und Studierenden, die Höhe des Lehrdeputats, die Wertschätzung für Lehre, kollektiv akzeptierte Normalbilder von Lehrenden und Studierenden und vieles anderes mehr spielen eine Rolle für die alltägliche Interaktion und für die sich daraus entwickelnden Beziehungskonfigurationen. Diese vorgefundenen Strukturen determinieren die Interaktion jedoch nicht: Sie bedürfen der Interpretation durch Lehrende und Studierende, kollektiv geteilte Selbstverständlichkeiten können akzeptiert oder verändert werden, es bleibt Raum für eigenwilliges Handeln. Beispielsweise können Lehrende und/oder Studierende herrschende Normalbilder von Studierenden mit Migrationshintergrund in ihren alltäglichen Interaktionen bestätigen, hinterfragen oder umdeuten.

Zentrale Fragen für das hier vorgestellte Forschungsprojekt sind: Finden im Zusammenspiel von organisationalen Bedingungen und alltäglicher Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden Prozesse ethnizierender Grenzziehungen statt? Inwiefern wirken ethnizierende Grenzziehungen in den untersuchten Alltagssituationen sich auf Studienverlauf und -erfolg aus und werden auf diese Weise ungleichheitsrelevant?

In einer multiperspektivischen Herangehensweise interessieren uns sowohl die Wahrnehmungen und Bewertungen der Studierenden als auch der Lehrenden. In welchen Situationen erleben Studierende Ethnizität als relevant? Erleben sie Prozesse ethnizierender Grenzziehungen im universitären Alltag und in der Interaktion mit Lehrenden? Welche Handlungsstrategien verfolgen sie gegenüber erlebten Prozessen ethnizierender Grenzziehungen? Welches Bild machen sich Lehrende von Studierenden mit Migrationshintergrund? Welche Konsequenzen ziehen sie daraus – bewusst und unbewusst – für ihre

---

<sup>12</sup> Beispiele für Lernstile in diesem Kontext sind Präferenzen für abstrakte Konzepte vs. konkrete Erfahrungen und aktives Experimentieren vs. reflektierendes Beobachten (vgl. Joy; Kolb 2009). Oxford und Andersen (1995) unterscheiden weitere Lernstile, darunter die folgenden: global vs. analytisch, feldabhängig vs. feldunabhängig, fühlend vs. denkend, impulsiv vs. reflektierend, intuitiv-zufällig vs. konkret-sequenziell; beurteilend vs. wahrnehmend; extrovertiert vs. introvertiert; visuell vs. auditiv vs. haptisch.

Lehre? Welche organisationalen Bedingungen in der Universität strukturieren dabei die Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungsoptionen von Lehrenden und Studierenden?

Diese Fragen möchten wir mithilfe eines qualitativen Methodenmix beantworten. Im Mittelpunkt stehen teilnehmende Beobachtungen in Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Beratungsgesprächen in ausgewählten Fachbereichen. Der Fokus der Beobachtung liegt auf der Zuwendung, Wertschätzung und Beteiligung verschiedener Kategorien von Studierenden durch die Lehrenden, den verwendeten Lehrmethoden und Sozialformen und deren Konsequenzen für Studierende mit unterschiedlichen Lernstilen. Um Lernstile und Studierstrategien der Studierenden mit Migrationshintergrund nicht nur anhand der beobachteten Situationen in der Universität zu erfassen, werden narrative Interviews mit ausgewählten Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt. Dieselben Studierenden werden zusätzlich gebeten, Cultural Probes zu bearbeiten. Cultural Probes sind eine qualitative Methode, die ursprünglich aus dem Kontext der Forschung zu Human-Computer-Interaction (HCI) stammt (vgl. Gaver; Dunne; Pacenti 1999; Gaver; Boucher; Pennington; Walker 2004). In einer Studie an der Universität Kiel wurden Cultural Probes erstmals verwendet, um die Lernsituation von Studierenden zu erfassen (vgl. Reisas; Schaller; Allert; Lehmann 2011). Die Methode beinhaltet, dass den zu untersuchenden Personen ein Kit mit verschiedenen Materialien (z.B. Kamera, Postkarten, Tagebücher, Material für Collagen) übergeben wird, das ihnen dabei helfen soll, selbst Daten über ihren Alltag zu sammeln. Abgerundet wird das Forschungsdesign durch leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden.

### **3.3 Studium – und dann? Berufliche Orientierungen und arbeitsmarktbezogene Strategien von Studierenden mit Migrationshintergrund**

Universitäten, dies wurde bereits einleitend angesprochen, sind Räume des Lehrens, Lernens und der Entfaltung. Darin impliziert ist die Eröffnung von Denk- und Handlungsspielräumen, auch für die biografische Gestaltung. Sie sind jedoch, auch darauf wurde verwiesen, ebenso Orte des Ringens um gesellschaftliche Anerkennungsstrukturen und soziale Positionierungschancen. Eine zentrale Frage ist vor diesem Hintergrund: In welchem Zusammenhang stehen Eröffnungen und Einschränkungen von Handlungsspielräumen an der Universität mit sozialen Positionierungsprozessen auch *über* den universitären Kontext *hinaus*?

Diese Frage verweist unmittelbar darauf, dass das Studium nicht zuletzt ein zentraler Ausbildungsschritt ist – es soll auf die Ausübung eines Berufs vorbereiten.<sup>13</sup> Damit tritt die Allokationsfunktion der Universität, die u.a. für die „Verteilung [der Studierenden] auf die verschiedenen sozialstrukturellen Positionen einer Gesellschaft“ (Ecarius; Eulenbach; Fuchs; Walgenbach 2011: 96) zuständig ist, in den Vordergrund. Studium, Studienverlauf und Studienerfolg haben, wie andere Ausbildungsschritte auch, eine fundamentale Bedeutung für die Chancen, im weiteren Lebensverlauf bestimmte berufliche und damit gesellschaftliche Positionen einnehmen zu können. Die Frage nach Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten im universitären Kontext ist deshalb auch auf die *beruflichen* Möglichkeitsspielräume zu beziehen, die sich den Studierenden im Verlauf des Studiums er- oder verschließen. Welche beruflichen Handlungs- und Positionierungsoptionen sehen die Studierenden für sich und ihre Zukunft? Welche Strategien entwickeln sie im Studienverlauf, um diese Optionen zu verwirklichen, ihre Spielräume auszuschöpfen oder zu erweitern?

Das Durchlaufen des ‚universitären Parcours‘ (vgl. 3.1) ist aus dieser Perspektive auch ein Prozess der (Weiter-)Entwicklung, Konkretisierung oder Anpassung des Bezugs auf Arbeitsmarkt und Beruf. Universitäten und einzelne Fachbereiche geraten als soziale Kontexte in den Blick, die diese Entwicklung und Veränderung des Berufsbezugs rahmen und durch spezifische organisationale „Gelegenheitsstrukturen“ (Lengfeld 2007: 111) ggf. beeinflussen können. Hierbei können ethnizierende Grenzziehungsprozesse in zweierlei Hinsicht eine Bedeutung erhalten: erstens, wenn sie den Studienalltag, die Studierstrategien und letzten Endes den Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund beeinflussen und damit etwa den Arbeitsmarkteinstieg tangieren. Zweitens, wenn sie eine Bedeutung für die Nutzung vorhandener berufsbezogener Gestaltungsspielräume erhalten und die beruflichen und arbeitsmarktbezogenen Orientierungen und Strategien von Studierenden mit Migrationshintergrund beeinflussen.

<sup>13</sup> Die berufsvorbereitende Funktion stand und steht nicht immer im Mittelpunkt des universitären Selbstverständnisses (vgl. Wolter 2010: Einl.). Seit einiger Zeit rückt sie jedoch, nicht zuletzt im Zuge des Bologna-Prozesses, verstärkt in den Mittelpunkt der Diskussion (vgl. Wolter 2010; Teichler 2008).

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Studierenden von sehr heterogenen sozialen und biografischen Ausgangspunkten in das Studium eintreten. Diese Heterogenität ist nicht zufällig, sondern sie steht zumindest teilweise in systematischem Zusammenhang zu übergreifenden Strukturen sozialer Ungleichheit. So können etwa schichtspezifische Entscheidungsmuster bei der Studienfachwahl und damit assoziierten beruflichen Aspirationen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Becker; Haunberger; Schubert 2010; Preißer 2003). Mit den heterogenen und zum Teil ungleichen Ausgangsbedingungen der Studierenden sind unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, Erfahrungen und Ressourcen, aber auch berufs- oder arbeitsmarktbezogene Wissensbestände verbunden. Diese werden für den Studienverlauf und die Vorbereitung der Statuspassage in den Arbeitsmarkt bedeutsam und können hier zu spezifischen Vor- und Nachteilen führen. Sie sind jedoch nicht statisch, sondern werden in Interaktionen mit Lehrenden und KommilitonInnen, in Auseinandersetzung mit universitären Strukturen und fachspezifischen Lehr- und Lernkulturen (vgl. 3.2) modifiziert.

Damit ist auch auf die zentrale Bedeutung des jeweils studierten Fachs verwiesen. So ist zum einen davon auszugehen, dass die Wahl eines bestimmten Studienfachs mit bereits vorhandenen Vorstellungen von und Erwartungen an eine spätere berufliche Tätigkeit verbunden ist.<sup>14</sup> Zum anderen „lässt sich eine erhebliche Varianz im Berufsbezug universitärer Studiengänge feststellen“ (Oechsle; Scharlau; Hessler; Günnewig 2011: 179). Während etwa Magisterstudiengänge der Geisteswissenschaften eine geringe Berufsfeldprägnanz aufweisen, ist diese für das medizinische Staatsexamen oder Lehramtsstudiengänge stark ausgeprägt (vgl. ebd.). Wir vermuten, dass sich der Bezug auf Beruf und Arbeitsmarkt sowie die Strategien zur Vorbereitung der Statuspassage Universität – Arbeitsmarkt unterscheiden, je nachdem, wie eindeutig das gewählte Fach mit einem spezifischen Berufsbild verknüpft ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich nicht zuletzt die Frage, inwieweit auch soziale und ethnische Grenzziehungsprozesse in konkreten fachlichen Kontexten differieren, vor dem Hintergrund fachspezifischer Codes (Horstkemper; Tillmann 2008: 299) unterschiedlich erfahren und bewertet und ggf. auch in unterschiedlicher Weise relevant werden für die Ausbildung und Entwicklung beruflicher Orientierungen und arbeitsmarktbezogener Strategien.<sup>15</sup>

#### **4 Anstatt eines Fazits: Überlegungen zur Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit für Prozesse ethnisierender Grenzziehungen an der Universität**

„Die Universität kann als Ort verstanden werden“, so Mecheril und Klingler (2010: 85f.), „an dem Sätze gesprochen und geschrieben werden, die zu ‚irgendwie sinnvolleren‘ Welt- und Selbstverhältnissen beitragen.“ Sie fügen hinzu, dass es an Universitäten nicht um schlichte Vermittlung des „richtigen Wissens“ geht, sondern „darum, Wissen so zu formulieren, dass widersprüchliche (Deutungs-)Kontexte sichtbar werden, zwischen denen es zu einem Streit kommen kann“ (ebd.: 88). Die Fertigkeiten des Verstehens und des Sprachgebrauchs erhalten in der universitären Wissensvermittlung, -generierung und -bearbeitung also besondere Bedeutung. Die damit einhergehenden Anforderungen an (fach) sprachliche Kompetenzen variieren mit den einzelnen Fachrichtungen, bleiben jedoch häufig implizit.

Während bereits zahlreiche Studien zum Themenkomplex Migration – Schule – Sprache vorliegen (vgl. u.a. Gogolin 1994; Brizić 2007), ist der Umgang von Universitäten mit sprachlichen Kompetenzen und Problemen von Studierenden mit Migrationshintergrund bisher noch kaum untersucht worden. Sprache kann als „Zuordnungsindikator“ (Darowska; Machold 2010: 29) verstanden werden, der zum Ausgangspunkt für soziale und ethnische Grenzziehungsprozesse an der Universität wird. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt „Ethnizität an der Universität“ fragt deshalb, ob Studierende mit Migrationshintergrund im universitären Kontext, auch vermittelt durch ein spezifisches Lehr-, Sprach- oder Unterstützungsangebot, Bezugnahmen auf ihre Sprachkompetenzen wahrnehmen, inwieweit es sich hier um aus ihrer Sicht symbolisch negativ oder positiv konnotierte Bezugnahmen handelt und welche Bedeutung dies für sie hat.

<sup>14</sup> So identifizieren die Autoren des Konstanzer Studierendensurveys in unterschiedlichen Fachbereichen recht typische Muster von Fachwahlmotiven und Nutzenerwartungen, die mit dem Studium verbunden sind (Bargel; Ramm; Multrus 2008: 7ff.).

<sup>15</sup> Zur Bearbeitung der in diesem Kapitel skizzierten Fragestellung werden insbesondere narrativ-biografische Interviews und Gruppendiskussionen mit Studierenden (mit und ohne Migrationshintergrund) geführt.

Für den schulischen Kontext ist aus qualitativen Studien bekannt, dass Probleme in der deutschen Sprachanwendung mit fehlender Intelligenz assoziiert werden (vgl. Weber 2008).<sup>16</sup> Daraus folgende Ausschlüsse können aufgrund der Normalitätserwartung perfekter Deutschkenntnisse fälschlicherweise als leistungsbezogen und damit gerecht wahrgenommen werden. Wir nehmen an, dass solche Bewertungen auch im universitären Alltag wirken. Die Ergebnisse einer Studie an der Fachhochschule Kiel stützen diese Vermutung (vgl. Discher; Plößer 2010). Die befragten Studierenden berichteten, dass Sprachprobleme mit mangelnder Fachkompetenz oder sogar Dummheit gleichgesetzt wurden (ebd.: 9). Sie erlebten die untersuchte Fachhochschule als durch eine „monokulturelle [...] Sprachordnung“ (ebd.: 10) geprägt, in der ihre mehrsprachigen Kenntnisse nicht wertgeschätzt werden. Stattdessen machten sie die Erfahrung, dass Sprache als Mittel zur Herstellung von Normalität und Differenz genutzt wird und ihre Mitgliedschaft in der Hochschule mit als unzureichend bewerteten Sprachkenntnissen prekär bleibt (ebd.).

Es ist jedoch davon auszugehen, dass sprachbezogene Grenzziehungen nicht ausschließlich einschränkend (*constraining*), sondern ggf. auch ermöglichend (*enabling*) wirken können. Diese Ambivalenz lässt sich in Bezug auf berufliche Orientierungen veranschaulichen (vgl. 3.3). So können Grenzziehungsprozesse, die sich auf – wahrgenommene oder unterstellte – sprachliche Probleme beziehen, zu einem Ausschluss aus bestimmten Netzwerken und damit verbunden auch zu einem Ausschluss von Informationen führen, die für die berufliche Positionierung oder die Entwicklung arbeitsmarktbezogener Strategien von Bedeutung sein können. Auch können Erfahrungen symbolischer Ausschlüsse zum Auslöser für berufliche (Um-)Orientierungen werden und die Fokussierung auf bestimmte berufliche Felder fördern, in denen entweder die Demonstration von Sprachkompetenz im Deutschen eine untergeordnete Rolle spielt oder aber vorhandene mehrsprachige Kompetenzen gezielt eingesetzt werden können. Umgekehrt kann Sprache, und insbesondere Mehrsprachigkeit, den Zugang zu berufsrelevanten Netzwerken erst ermöglichen oder erweitern und berufliche – auch transnationale – Tätigkeitsfelder erschließen, in denen Mehrsprachigkeit als Trumpf eingesetzt werden kann.<sup>17</sup>

Dies zeigt: Mehrsprachige Kompetenzen können Möglichkeiten eröffnen, die den einsprachig Lernenden verschlossen sind. Eine entscheidende Frage ist, ob Hochschulen offen genug sind, um sie nutzen. Sind Lehrende beispielsweise bereit, Referats- oder Hausarbeitsthemen anzunehmen, die sich mit Herkunftsländern von Studierenden mit Migrationshintergrund oder mit wissenschaftlichen oder kulturellen Errungenschaften aus anderen als den westlichen Gesellschaften beschäftigen? Wenn Studierenden ermöglicht wird, solche Themen zu wählen und diese nach Möglichkeit vergleichend zu bearbeiten, kann Mehrsprachigkeit zu einer wichtigen Ressource werden, da in diesen Fällen Literatur in anderen Sprachen als Deutsch oder Englisch relevant sein kann.<sup>18</sup>

Prozesse der Inter- und Transnationalisierung prägen die deutsche Bildungs- und Wissenslandschaft in zunehmendem Maße (vgl. Darowska; Machold 2010; Otten 2006). Insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern hat Englisch das Deutsche als Lehrsprache entthront. Immer mehr Hochschulen lassen Studiums- und Promotionskurse in ausgewählten westlichen Sprachen zu. Zunehmend werden – wie an der Universität Bielefeld – türkischsprachige Anteile in die Curricula der *International Tracks* aufgenommen. Diese Entwicklungen können Verschiebungen oder Umdeutungen (nicht nur sprachbezogener) ethnisierender Grenzziehungen zur Folge haben. So sind Anzeichen dafür zu erkennen, dass Mehrsprachigkeit an der Universität zunehmend als eine besondere Fertigkeit gewertet wird – möglicherweise ändert sich damit auch außerhalb des universitären Kontextes die bisher häufig auf Defizite und Benachteiligungen fokussierte öffentliche Wahrnehmung von MigrantInnen und ihren Nachkommen.

<sup>16</sup> Dies gilt nicht nur für MigrantInnen, sondern kann auch ‚Arbeiterkinder‘ betreffen, wenn sie das Sprachregister des ‚restringierten Codes‘ statt des für den Kontext Schule als angemessen betrachteten ‚elaborierten Codes‘ verwenden. Die fehlende Fähigkeit, im elaborierten Code zu sprechen, kann zu schulischen Nachteilen führen. Zur Unterscheidung zwischen restringiertem und elaboriertem Sprachcode vgl. Bernstein (1964).

<sup>17</sup> Führt dies zu einer Abdrängung mehrsprachiger Studierender mit Migrationshintergrund in entsprechende berufliche Felder und zu ihrem Ausschluss von Tätigkeiten, in denen Mehrsprachigkeit sich nicht als besonderer Trumpf einsetzen lässt, können diese Ermöglichungen jedoch wieder in Einschränkungen umschlagen.

<sup>18</sup> Umgekehrt kann es von Studierenden mit Migrationshintergrund als problematisch wahrgenommen werden, wenn sie ungewollt als ‚RepräsentantInnen einer anderen Kultur‘ (Discher; Plößer 2010: 6) angesprochen werden. So kann etwa nicht umstandslos vorausgesetzt werden, dass MigrantInnen sich für ‚typische Migrantenthemen‘ interessieren oder tatsächlich über ihnen aufgrund ihres Migrationshintergrundes zugeschriebene Sprachkenntnisse verfügen.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank (2008): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf; Haunberger, Sigrid; Schubert, Frank (2010): Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung* 42, 292–310.
- Behrens, Johann; Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 101–135.
- Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Bernstein, Basil (1964): Elaborated and Restricted Codes. Their Origins and Some Consequences. In: *American Anthropologist* 66, 55–69.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2007): *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bunge, Mario (1997): Mechanism and Explanation. In: *Philosophy of the Social Sciences* 27, 410–465.
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (2011): *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn: DAAD.
- Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.) (2010): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Darowska, Lucyna; Machold, Claudia (2010): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript Verlag, 13–37.
- Diewald, Martin; Faist, Thomas (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: *Berliner Journal für Soziologie* 21, 91–114.
- Discher, Kerstin; Plößer, Melanie (2010): *Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Projektbericht*. Kiel ([http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut\\_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht\\_fertig1.\\_doc.pdf](http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht_fertig1._doc.pdf); [13. September 2012]).
- Ditton, Hartmut; Aulinger, Juliane (2011): Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95–119.
- Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 103–128.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Farrokhzad, Schahrzad (2008): Schulerfahrungen von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Rosen, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.): *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann, 241–260.

- Gaver, Bill; Dunne, Tony; Pacenti, Elena (1999): Cultural Probes. In: *Interactions* January/February 1999, 21–29.
- Gaver, William W.; Boucher, Andrew; Pennington, Sarah; Walker, Brendon (2004): Cultural Probes and the Value of Uncertainty. In: *Interactions* September/October 2004, 53–56.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 71–100.
- Geißler, Rainer (2012): Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration. In: Pielage, Patricia; Pries, Ludger; Schultze, Günther (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (WISO-Diskurs)*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (1997): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 290–305.
- Hummrich, Merle (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorf, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Joy, Simy; Kolb, David A. (2009): Are there cultural differences in learning style? In: *International Journal of Intercultural Relations* 33, 69–85.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000): Studentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden pädagogischer Fächer. In: Attia, Iman; Marburger, Helga (Hrsg.): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 101–126.
- Kristen, Cornelia (2003): Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 53 (21/22), 26–32.
- Kristen, Cornelia; Reimer, David; Kogan, Irena (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49, 127–151.
- Lamont, Michèle; Molnár, Virág (2002): The Study of Boundaries in the Social Sciences. In: *Annual Review of Sociology* 28, 167–195.
- Learning and Skills Research Centre (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London.
- Lengfeld, Holger (2007): *Organisierte Ungleichheit. Wie Organisationen Lebenschancen beeinflussen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul; Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript Verlag, 83–116.

- Müller, Ursula (2008): De-Institutionalisierung und gendered subtexts. ‚Asymmetrische Geschlechterkultur an der Hochschule‘ revisited. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 143–156.
- Münst, A. Senganata (2008): Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 179–196.
- Nauck, Bernhard (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71–93.
- Oechsle, Mechthild; Scharlau, Ingrid; Hessler, Gudrun; Günnewig, Kathrin (2011): Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender. In: Nickel, Sigrun (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung GmbH.
- Otten, Matthias (2006): *Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Oxford, Rebecca L.; Anderson, Neil J. (1995): A crosscultural view of learning styles. In: *Language Teaching* 28, 201–215.
- Pott, Andreas (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Opladen: Leske+Budrich.
- Preißer, Rüdiger (2003): *Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Pries, Ludger (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pielage, Patricia (2010): *Migrantenorganisationen und die (transnationalen?) Inkorporationsmuster ihrer Mitglieder. Eine Untersuchung am Beispiel der aktiven Mitglieder einer lokalen Moscheegemeinde der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüs im Ruhrgebiet*. Bochum, unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Raiser, Ulrich (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlin: Lit-Verlag.
- Reisas, Sabine; Schaller, Regina; Allert, Heidrun; Richter, Christoph; Lehmhaus, Friedrich-Wilhelm (2011): Exploration der Lernsituation von Studierenden mit Cultural Probes. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6, 78–92.
- Rosen, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.) (2008): *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann.
- Schaeper, Hildegard (1997): *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schiffauer, Werner (2010): *Nach dem Islamismus. Eine Ethnographie der islamischen Gemeinschaft Milli Görüş*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 19–38.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2010*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Sternberg, Robert J. (1998): *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J. (2011): *Classroom Styles*. In: *Inside Higher Ed*. ([http://www.insidehighered.com/views/2011/09/27/essay\\_on\\_different\\_teaching\\_and\\_learning\\_styles](http://www.insidehighered.com/views/2011/09/27/essay_on_different_teaching_and_learning_styles); [13. September 2012]).



- Struck, Olaf (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, Lutz; Müller, Rainer; Schumann, Karl F. (Hrsg.): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 29–54.
- Teichler, Ulrich (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: *Das Hochschulwesen* 56, 68–79.
- Tepecik, Ebru (2010): *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tepecik, Ebru (2011): Migrationshintergrund – und doch erfolgreich. Die Bedeutung von familialen Ressourcen im Bildungsaufstieg ([http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_3086.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_3086.asp); [13. September 2012]).
- Tilly, Charles (2004): Social Boundary Mechanisms. In: *Philosophy of the Social Sciences* 34, 211–236.
- Weber, Martina (2008): Ethnische und geschlechtliche Unterscheidungen im Schulalltag. In: Rosen, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.): *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann, 261–278.
- Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Wimmer, Andreas (2008): Elementary Strategies of Ethnic Boundary Making. In: *Ethnic and Racial Studies* 31, 1025–1055.
- Wolter, Andrä (2010): Studieren, Arbeitsmarkt und Beruf – Zwischen Generation Praktikum und akademischer Karriere. In: *Denk-doch-mal.de. Onlinemagazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft* 1/2010 (<http://www.denk-doch-mal.de/node/247>; [13. September 2012]).
- Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.) (2008): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.