

Anna Aleksandra Wojciechowicz

# Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft

Rassismuskritische Perspektiven  
auf Biografien von Lehramts- und  
Jurastudentinnen



Springer VS

---

# Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft

---

Anna Aleksandra Wojciechowicz

# Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft

Rassismuskritische Perspektiven  
auf Biografien von Lehramts- und  
Jurastudentinnen

 Springer VS

Anna Aleksandra Wojciechowicz  
Bremen, Deutschland

Beim vorliegenden Text handelt es sich um eine geringfügig überarbeitete Fassung der Dissertationsschrift, die unter dem Titel „(Um)Wege zur Hochschule in der Migrationsgesellschaft. Eine biografische Studie zu Platzierungen im Lehramts- und Jurastudium.“ im Juni 2016 beim Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen eingereicht und im März 2017 erfolgreich verteidigt wurde.

ISBN 978-3-658-19933-3                      ISBN 978-3-658-19934-0 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19934-0>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
<b>2</b>	<b>Migration(sgesellschaft) – eine (ir)relevante Kategorie in der Hochschulforschung?</b> .....	11
2.1	Bildungsaufstieg trotz Benachteiligung und Diskriminierung? .....	12
2.2	Bildungs <i>in</i> länder*innen und Studierende ,mit Migrationshintergrund‘ als Konstrukte hochschulstatistischer Berechnungspraxen .....	23
2.2.1	Migrationsspezifische Studienfachpräferenzen .....	27
2.2.2	Verborgene Selektionsmechanismen .....	30
2.3	Akademische Platzierungen im Lehramts- und Jurastudium. ....	32
2.3.1	Studienfachspezifische Platzierungen .....	32
2.3.2	Zum Lehramtsstudium – Empirische Zugänge und Befunde .....	33
2.3.3	Forschung zu Lehrer*innen-Bildung in der Migrationsgesellschaft .....	39
2.3.4	Zum Jurastudium – Empirische Zugänge und Befunde .....	52
2.4	Resümee: Forschungsdesiderate und Perspektiven für die eigene Studie .....	56
<b>3</b>	<b>Rassismuskritische Perspektivierung</b> .....	61
3.1	Rassismus als gesellschaftsstrukturierendes Ungleichheitsverhältnis .....	63
3.1.1	Biologischer Rassismus .....	65
3.1.2	Kulturalisierung .....	68
3.1.3	Antimuslimischer Rassismus .....	71

3.1.4	Alltäglicher Rassismus. . . . .	72
3.1.5	(Neo)Linguizismus. . . . .	78
3.2	Über die gesellschaftliche Normalität, Rassismus zu de-thematisieren . . . . .	80
3.2.1	Distanzierungen als spezifischer Umgang . . . . .	80
3.2.2	Grenz-Setzungen des Sagbaren . . . . .	83
3.3	Rassismen produzieren Rassismus- und Nicht-Zugehörigkeitserfahrungen . . . . .	86
3.3.1	Verinnerlichung von Unterdrückungsstrukturen . . . . .	86
3.3.2	Trauma als Folge erlebter Zumutungen und Widersprüche . . . . .	90
3.3.3	Positionen der Grenzüberschreitung und des Dazwischens-Seins. . . . .	93
3.4	Resümee: Perspektiven für den empirischen Zugang der eigenen Studie. . . . .	95
<b>4</b>	<b>Method(olog)ische Orientierungen . . . . .</b>	<b>99</b>
4.1	Biografiethoretische Klärungen . . . . .	100
4.2	Datenerhebung: Biografisch-narrative Interviews . . . . .	108
4.3	Datenauswertung: Interpretativ-biografische Textdeutung . . . . .	116
4.4	Samplekonstruktion und Feldzugang. . . . .	125
4.5	Zur Reflexion des Beziehungsraumes im Interview . . . . .	135
<b>5</b>	<b>Empirische Analysen . . . . .</b>	<b>147</b>
5.1	Jurastudentin: „das kann ja nicht an meinen LEISTUNGEN gewesen sein dass ich auf einmal so abgesackt bin“ . . . . .	150
5.1.1	Fallskizze . . . . .	150
5.1.2	Strukturelle Beschreibung der Erzählung . . . . .	151
5.1.3	Rekonstruktion biografischer Prozesse . . . . .	154
5.1.3.1	Vom Haus in Polen – Transnationale Positionierung . . . . .	154
5.1.3.2	Erwerb der polnischen Sprache im selbstorganisierten Kontext der Familie. . . . .	155
5.1.3.3	Leistungsfähig = Anpassungsleistung an den monolingualen Kindergarten. . . . .	157
5.1.3.4	Rassismus am Gymnasium? – Zwischen Verdachts- und Gewissheitsmomenten . . . . .	159
5.1.3.5	Eine brüchige Position im 'multikulturellen' Studierendenkontext. . . . .	190

5.1.3.6	Studienfachwahl – Zwischen ‘Beweisarbeit’ und Gelegenheitsorientierung . . . . .	191
5.1.3.7	Studium – Zwischen Misstrauen und Konkretisierung beruflicher Perspektiven . . . . .	195
5.1.4	Studienzugang: Ambivalente Bindung an das Unterrichtsfach Politik aufgrund des Vertrauensverlustes in Schule und in das schulbezogene Selbstbild . . . . .	197
5.2	Jurastudentin: „allen zu beweisen dass man (.) als (.) ne Polin es schafft, die nicht so toll perfekt Deutsch spricht“ . . . . .	204
5.2.1	Fallskizze . . . . .	204
5.2.2	Strukturelle Beschreibung der Erzählung . . . . .	206
5.2.3	Rekonstruktion biografischer Prozesse . . . . .	207
5.2.3.1	Kindheit im Kontext von Arbeitsmigration und familiärer Fragmentierung . . . . .	207
5.2.3.2	In der monolingualen Schule zwischen Anpassungszumutungen und Missachtungen . . . . .	210
5.2.3.3	Der Weg zur Oberstufe als Ausbruch aus der statusadäquaten Berufslaufbahn . . . . .	227
5.2.3.4	Eine Dennoch-Zugehörigkeit durch akademische Höchstleistungen . . . . .	231
5.2.3.5	Suchbewegungen nach transnationalen Berufsperspektiven . . . . .	237
5.2.3.6	Verhandlung natio-ethno-kultureller Selbstverortung . . . . .	239
5.2.4	Studienzugang: Prekäre Überwindung verinnerlichter Stigmatisierung ‘sprachlicher Inkompetenz’ und ‘Bildungsunfähigkeit’ durch Übererfüllung bildungsinstitutioneller Normen . . . . .	242
5.3	Lehramtsstudentin: „weil ich mich schon IMMER mit Religion beschäftigt hab“ und „sonst könnt ich auch Islamismus [...] studieren“ . . . . .	248
5.3.1	Fallskizze . . . . .	248
5.3.2	Strukturelle Beschreibung der Erzählung . . . . .	249
5.3.3	Rekonstruktion biografischer Prozesse . . . . .	251
5.3.3.1	Schule als Ort kontinuierlicher Rassismuserfahrungen. . . . .	251
5.3.3.2	Schicksalsschlag und die verstärkte Hinwendung zum religiösen Glauben. . . . .	267

5.3.3.3	„Was ist mit mir?“ – Unsichtbarkeit der eigenen Position in Diskursen. . . . .	274
5.3.3.4	Im Passungsverhältnis mit dem Lehramtsstudium. . . . .	284
5.3.3.5	Praktikum – Suche nach Berechtigung für Professionszugehörigkeit . . . . .	287
5.3.4	Studienzugang: Zwischen familiärem Kapital und ‘Geständnis- und Bekenntnisarbeit’ unter Bedingungen eines blockierten Schulweges und der Stigmatisierung als Religionsandere . . . . .	290
5.4	Lehramtsstudentin: „wollt ich eigentlich so [...] ganz neu irgendwie beginnen, son Neuanfang“ . . . . .	297
5.4.1	Fallskizze . . . . .	297
5.4.2	Strukturelle Beschreibung der Erzählung . . . . .	297
5.4.3	Rekonstruktion biografischer Prozesse . . . . .	299
5.4.3.1	Von der ‘hübschen und verspielten Prinzessin’ und einem Leistungseinbruch . . . . .	300
5.4.3.2	Eine ‘durchschnittliche’ Schülerin mit mathematisch-künstlerischer Begabung . . . . .	303
5.4.3.3	Arbeiten vs. Lernen – Entscheidung gegen die als bedrohlich erlebte Berufswelt . . . . .	304
5.4.3.4	Muslimische Religiosität zwischen Selbstverständlichkeit und Fremdmarkierungen . . . . .	307
5.4.3.5	Bemühen um die Herstellung sicherheitsgebender Kontinuität . . . . .	324
5.4.3.6	Studium – Zwischen leistungsbezogener Überforderung und Studienfächerwechsel . . . . .	334
5.4.4	Studienzugang: Lehramt und Mathematik als sicherheitssuchende Übergangsstrategien unter Bedingungen einer riskanten Entscheidung für das stigmatisierte Kopftuch . . . . .	334
5.5	Fallvergleichende Betrachtung. . . . .	339
5.5.1	Bildungsaufstiegserfahrungen in Räumen höherer Bildung . . . . .	340
5.5.1.1	Auf dem Weg ‘nach ganz oben’ zwischen Abgrenzungen und Akzeptanzsuche . . . . .	341
5.5.1.2	Stabile Unterstützungsstrukturen . . . . .	354



5.5.1.3	Bildungsorientierungen der Mehrfachzugehörigkeit . . . . .	358
5.5.1.4	Gegendiskurse und Sicherheit in geschützten Räumen . . . . .	362
5.5.1.5	Fachlich begründete Zugehörigkeit zur Schule . . . . .	364
5.5.1.6	Verpasster Anschluss mit der Konsequenz des Ausstiegs . . . . .	368
5.5.1.7	Übernahme institutioneller Verantwortungsrollen . . . . .	370
5.5.2	‘Systemmisstrauen’ . . . . .	377
5.5.2.1	Bezug zum juristischen Hochschulfeld . . . . .	381
5.5.2.2	Bezug zu Schulpraktika des Lehramtsstudiums . . . . .	382
5.5.2.3	Bezug zum Übergang an die Hochschule . . . . .	383
5.5.3	‘Geständnis- und Bekenntnisarbeit’ . . . . .	384
5.5.3.1	Schuldgeständnisse im Hochschulraum . . . . .	385
5.5.4	Darstellungsfiguren von Rassismuserfahrungen . . . . .	392
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Anschlussfragen</b> . . . . .	<b>395</b>
6.1	‘Beschädigung der Leistungsfähigkeit’ und ‘Brechung von Ambitionen’ . . . . .	396
6.2	Bearbeitungsformen schulinstitutioneller Blockierung . . . . .	399
6.2.1	Übererfüllung schulischer Normalitätserwartungen . . . . .	400
6.2.2	Aufstiegsstreben und Transformation in Ich-Stärke . . . . .	401
6.2.3	Systemmisstrauen . . . . .	402
6.2.4	Stabile und stärkende Anerkennungszusammenhänge . . . . .	404
6.2.5	Im Passungsverhältnis mit Schule . . . . .	405
6.2.6	Bedeutung der Blockierungserfahrungen für akademische Platzierungen . . . . .	406
6.3	Aufstiegspositionierungen im umkämpften Feld des Gymnasiums . . . . .	407
6.3.1	Aufstiegsanstrebende Bildungsorientierungen . . . . .	408
6.3.2	Naturwissenschaftlich gebundene Bildungsorientierungen . . . . .	410
6.3.3	Exklusive Bildungsorientierungen . . . . .	411
6.3.4	Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit . . . . .	412
6.3.5	Förderliche Bedingungen für Bildungsaufstiege im Migrationskontext . . . . .	413

6.4	Studienfachspezifische Zugänge zum Hochschulraum und Migration . . . . .	414
6.4.1	Zielgerichtete und gelegenheitsorientierte Studienfachperspektiven . . . . .	414
6.4.2	Platzierungen im Jurastudium . . . . .	416
6.4.3	Platzierungen im Lehramtsstudium . . . . .	418
6.4.4	Migrationsspezifische Dynamiken beim Zugang zur Hochschulbildung . . . . .	420
6.5	Tragweite der Ergebnisse . . . . .	426
6.6	Anschlussfragen . . . . .	427
	<b>Literaturverzeichnis . . . . .</b>	<b>431</b>

---

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 4.1	Übersicht über die Samplestruktur der Jurastudentinnen . . . . .	132
Tabelle 4.2	Übersicht über die Samplestruktur der Lehramtsstudentinnen . . . . .	133
Tabelle 5.1	Übersicht über Bildungsorientierungen in Räumen höherer Bildung . . . . .	375

---

# Dank

Den Weg meiner Promotion bin ich nicht allein gegangen. Viele Menschen haben mich beim Entstehen dieser Arbeit zeitweise oder dauerhaft auf unterschiedlichste Weise unterstützt. Ganz besonders möchte ich an dieser Stelle herzlich danken:

Den Studentinnen, die mir einen Zugang zu ihren Lebensrealitäten gewährt und sich mit mir auf den Weg zurück in vergangene Zeiten und an mit Hoffnung erfüllte Orte gemacht haben. Ihre Bereitschaft, sich auf das Interview einzulassen, war die wichtigste Voraussetzung für die in der Studie dokumentierten Erkenntnisse.

Prof.<sup>in</sup> *Yasemin Karakaşoğlu*, die mich in das wissenschaftliche Umfeld einführte und meine Arbeit in ihrem jahrelangen Werden kritisch und anregend begleitet hat. Das von ihr zur Verfügung gestellte Abschlussstipendium hat die Fertigstellung dieser Arbeit ermöglicht.

Prof. *Paul Mecheril* für die Übernahme des Zweitgutachtens und die inspirierenden Hinweise auf den letzten Metern der Fertigstellung dieser Arbeit.

Den Kolleg\*innen aus dem „Doktorand\*innen-Kolloquium Interkulturelle Bildungsforschung“ an der Universität Bremen. Ihr Interesse an der Thematik sowie ihre kreativen Sichtweisen auf das Datenmaterial brachten mich bei meinen Interpretationen immer einen Schritt weiter.

Den Kolleg\*innen aus dem „Netzwerk für (rassismus)kritische Migrationsforschung für Wissenschaftler\*innen und Student\*innen of Color“, die mich stets unterstützt haben, meinen eigenen Weg in der Wissenschaft zu finden. Ihre Expertise und Wertschätzung schafften eine Atmosphäre, in der ich viele kreative Ideen entwickeln konnte.

Den Kolleg\*innen aus der „Forschungswerkstatt Migration und Bildung“ an der Universität Oldenburg. Die Werkstatt war für mich ein wichtiger Arbeitsrahmen, der mir intensive Anregungen bot.

*Nikola Förster* und *Wiebke Anton*, die mich beide bei der Transkription der biografischen Interviews tatkräftig unterstützt haben.

Dem *Springer Verlag* für die Aufnahme des Manuskriptes in das Verlagsprogramm sowie die kompetente Betreuung.

*Canan Korucu* für ihre engagierte, beständige, humorvolle und insbesondere liebevolle Begleitung, die sie mir auf den langen Weg von der ersten Idee über die Disputation bis hin zur Veröffentlichung dieser Schrift zukommen ließ. Sie war meine Festung: Fachlich kritische Diskussionspartnerin, die mir klärende Impulse gab, und Quelle vertrauensspendender Worte, die mich von Tag zu Tag aufs Neue ermutigten. Durch ihren uneingeschränkten Rückhalt habe ich an krisenreichen Stationen dieses Projektes die Kraft gefunden, ‚dranzubleiben‘.

*Alicja Liez*, die mir insbesondere in den letzten beiden Diss-Jahren mit liebevoller Zuwendung unterstützend zur Seite stand. Seit über 18 Jahren schafft sie es immer wieder, meine Schatten wegzunehmen und dadurch meine Sicht klarer zu machen.

Dr.<sup>in</sup> *Bedia Akbaş*, die mir in den letzten Jahren mit ihrer freundschaftlichen Verbundenheit, ihrem offenen Zuhause und analytischen Scharfsinn eine große Stütze war.

*Aysun Doğmuş* für die Unterstützung beim Feldzugang sowie für die vielen stundenlangen konstruktiven Gespräche, die wir zum Beginn meiner Arbeit führten, deren Ergebnisse mir oftmals neue Wege eröffneten.

*Veronika Kourabas* für ihr großes Interesse an meiner Arbeit und den unermüdlichen ermutigenden Zuspruch. Ihr theoretisch sensibler Blick auf mein Material hat meine Arbeit sehr bereichert.

*Fallon Tiffany Cabral*, die mit ihrer machtkritischen Perspektive meine Sicht auf diese Welt schärfte und mich immer zum richtigen Zeitpunkt empowerte.

*Kiana Ghaffarizad*, *Selin Kathrin Arusoglu*, *Matthias Rangger*, *Barbara Funk*, *Diana Zimmer*, *Grete Schläger*, *Henning Koch* und Prof. *Karim Fereidooni*, die in der Endphase das Korrekturlesen unterschiedlicher Abschnitte dieser Arbeit übernommen haben und sie zugleich mit inhaltlichen Hinweisen bereicherten.

Dr.<sup>in</sup> *Anna Treder* und Dr.<sup>in</sup> *Ulle Jäger*, die mir einen Raum der Entschleunigung ermöglicht haben, in dem es für mich möglich war, mich zu verlieren, um mich neu zu (er)finden.

*Ania Zielińska*, *Neziha Ciftci*, *Yasemin Alkan*, *Chripa Schneller*, *Diana Zimmer*, *Filiz Çelen*, *Marysia Osuch*, *Olga Leisle-Rau*, Dr.<sup>in</sup> *Eva Kubsch* und Dr. *Sebastian Wachs* danke ich für ihr da sein!

*Marsja* und *Mariusz Osuch*, meiner Nichte und meinem Neffen, gilt ein besonderer Dank. Sie erinnerten mich an die Lebendigkeit des Alltags.

*Osman H. Ç.* für die mit Liebe gefüllten Jahre zwischen uns, die mir Halt schenkten, ohne den ich diese Arbeit nicht in Angriff genommen hätte.

Meiner Schwester *Kamila Wojciechowicz*, die mir folgenreiche Fragen stellte, als ich nach dem Sinn meiner wissenschaftlichen Arbeit gesucht habe. Dziękuję tobie Kochana!

Meinem Stiefvater *Willi Reimer* für seine Fürsorglichkeit und dafür, dass er mich immer mit Leckereien bekochte.

Mein letzter Dank gilt dem wichtigsten Menschen in meinem Leben...meiner Mutter *Janina Markiewicz-Reimer*. Sie war und ist für mich nicht nur der wichtigste Anker, der mich erdet, sondern auch eine notwendige Reibungsfläche für mein Wachstum. Von klein an bewunderte ich diese Frau für ihren großen Mut, mit dem sie trotz widrigster Umstände ihren/unseren Alltag meisterte sowie für den festen Glauben an die noch nicht greifbaren Tage eines besseren Lebens. Diese Arbeit widme ich meiner wunderbaren Mutter.

\*Dziękuję za to że *byłaś*, że *jesteś*, że *jesteśmy*\*

Bremen  
im September 2017

Anna Aleksandra Wojciechowicz

Die vorliegende Studie befasst sich mit der *Bedeutung der Kategorie Migration(sgesellschaft) für Wege zum Hochschulstudium am Beispiel des Lehramts- und Jurastudiums* und greift damit ein bisher wenig bearbeitetes Forschungsfeld auf. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die Frage, *wie biografische Erfahrungsräume in migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse eingelassen sind und welche Bedeutung sie für fachspezifische Platzierungen im universitären Hochschulfeld haben können*. Der thematische Zusammenhang zwischen Studienfachzugang, Migration und Biografie wurde bislang weder in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung noch in der professionsbezogenen Hochschulforschung ausreichend berücksichtigt. So ist zu verzeichnen, dass während in der Hochschulforschung zu Studierenden des Jurastudiums die Perspektive biografischer Forschungszugänge weitgehend ausgeblendet wird, der Stand in der Forschung zur Lehrer\*innen-Bildung<sup>1</sup> ein vergleichsweise differenziertes Bild zeigt. Migration(sgesellschaft) als eine relevante Analysekategorie wird hingegen in beiden Strängen der Hochschulforschung vollständig ausgeblendet.

---

<sup>1</sup>Um den Konstruktionscharakter der Kategorie ‚Geschlecht‘ anzuzeigen, verwende ich im Rahmen dieser Arbeit den Genderstar\*. Dieser macht auf Brüche und Räume der Vielfalt in der hegemonialen Geschlechterordnung aufmerksam. Eine Abweichung hiervon nehme ich im Sprechen über die Interviewpartnerinnen vor, denn die Befragten positionierten sich selbst als Frauen im Interview, was sich in den Interviewtexten widerspiegelt. Wohlwissend, dass es eine Vielfalt gelebter Weiblichkeit gibt, stand diese nicht im Mittelpunkt der Studie. Der Genderstar wird weiter an diejenigen Stellen weggelassen, an welchen direkte Zitate aus den Interviewtexten übernommen werden. Wenn also die Befragten in der Benennung ihrer Freundschaften den Begriff *Freunde* verwenden, dann übernehme ich diese Positionierungen.

Das Thema des Zugangs zum Studium stellt in der Lehrer\*innen-Bildungsforschung ein Forschungsthema mit langer Tradition dar, welches unter dem Begriff der ‚intrinsischen und extrinsischen Berufswahlmotive‘ diskutiert wird. Allerdings überwiegt hier zum größten Teil eine quantitativ orientierte Forschungsperspektive, die sich geschlossener methodischer Verfahren bedient. Weitgehend übereinstimmend werden in der einschlägigen Literatur insbesondere intrinsisch motivierte Begründungen, also pädagogische bzw. soziale Motive, wie das ‚Interesse‘ und ‚Spaß‘ an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, als zentral für das Ergreifen des Lehramtsstudiums herausgestellt (vgl. Treptow 2006, S. 9). Der Ansatz der Motivforschung hat in den letzten Jahren zunehmend Kritik erfahren, da in der Regel angehende und bereits in ihrem Beruf arbeitende Lehrkräfte zu einem Zeitpunkt befragt werden, an dem die Berufsentscheidung längst vollzogen ist. Um die bereits getroffene Berufsentscheidung aus einer retrospektiven Sicht angemessen zu rechtfertigen, werden die Begründungen nachträglich korrigiert, indem sie an die pädagogische Profession angepasst werden (vgl. Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt 1994, S. 56; Treptow 2006, S. 212). Ein weiterer Kritikpunkt an dem Ansatz ist, dass der Studienzugang als ein individuell verantworteter Entschluss aufgefasst und als eine *Hinwendung* in bewusster Bezugnahme auf ein Studienfach gelesen wird (vgl. Rothland 2011). Akademische Platzierungen im Lehramt werden damit regelrecht privatisiert und unter der Frage des Selbst-Wählen-Könnens bzw. einer individuell gerahmten Geschmacksfrage diskutiert. Dieser individualisierende Blick auf Studienfachentscheidungen sagt mehr über die in diesen Ansätzen implizierte „Ideologie bürgerlicher Freiheit und Selbstbestimmung“ (Preißer 2003, S. 5) – wie sie in dominanten Individualisierungsdiskursen zu finden ist – aus, als über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und jenseits der Person liegenden Einflüsse, die die Wahl und Begründungen für das Studium strukturieren.

In der individualisierenden Motivforschung wird weiter kaum berücksichtigt, dass studienfachspezifische Platzierungen in struktureller Hinsicht voraussetzungsreich sind. Für den Zugang zum Hochschulstudium wird schließlich ein entsprechender Nachweis der allgemeinen Hochschulreife benötigt. Die Zulassung zu einer ganzen Reihe von Studiengängen wird weiter über formalisierte Beschränkungen reguliert, die sich auf Leistungskriterien (Numerus Clausus) und oft auch auf fachspezifische Vorkenntnisse beziehen. Dieser soziale Selektionsfilter der aufnehmenden Bildungseinrichtungen verweist auf überindividuelle Einschränkungen beim Studienfachzugang, der die Schwierigkeit markiert, von der deskriptiv erfassten Bildungsquote im Hochschulsystem auf das Platzierungsverhalten von Studienberechtigten schließen zu können. Angesichts dieser kritischen Einwände gegen individualisierende Perspektiven auf Hochschulzugänge



erscheint es für die vorliegende Studie sinnvoll, sich der Thematik über eine andere methodische Herangehensweise anzunähern.

In der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung wird Fragen zum Verhältnis von akademischen Platzierungen und Migration durchaus ein prominenter Platz eingeräumt. Dabei sind zwei Forschungsstränge zu unterscheiden, die für die vorliegende Studie wichtige Anschlussmöglichkeiten bieten: die *biografischen Ansätze zu bildungserfolgreichen Migrant\*innen* und die *Forschungsbeiträge zu Lehramtsstudierenden und Lehrer\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘*. Die Beschäftigung mit Bildungserfolgen in der Verschränkung mit migrationsgesellschaftlichen Bedingungen setzt erst seit den Anfängen der 2000er Jahre ein, als Fragen zur Bildungssituation von Schüler\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im Zuge des PISA-Schocks zu einem höchst brisanten Thema in der Bildungspolitik avancieren. Die Befunde der PISA-Studie 2000, die zwar keineswegs neue Zusammenhänge präsentierten, doch erstmals ein vergleichsweise differenziertes Bild von Schulleistungen von Schüler\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ vorlegten, machten darauf aufmerksam, dass Bildungschancen nach Gruppenzugehörigkeiten ungleich verteilt sind. Deutlich herausgestellt wurde, dass es eine statistisch enge Verknüpfung zwischen Schulbildung und dem Merkmal ‚mit Migrationshintergrund‘ gibt. Demnach gelingt es dem deutschen Bildungssystem kaum, Benachteiligungen im Migrationskontext durch Schulbildung aufzuheben, was dem Selbstverständnis demokratischer Gesellschaften widerspricht. Auch wenn neuere Forschungsbefunde zeigen, dass die separierte Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ immer weniger aussagt, da die Zugänge zur Schulbildung in Abhängigkeit von weiteren sozialen Unterscheidungsmerkmalen (sozioökonomischer Status, rechtlicher Status, Geschlecht, ethnische Herkunft, Migrationsgeneration etc.) differieren, bleiben die Schulleistungen von Schüler\*innen mit bestimmten ‚Migrationshintergründen‘ weit hinter den der Schüler\*innen ‚ohne Migrationshintergrund‘ zurück (vgl. Stanat, Rauch & Segeritz 2010).

Wenn also die Bildungschancen für Schüler\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ und hier in besonderem Maße für Schüler\*innen ‚türkischer Herkunft‘ statistisch wenig wahrscheinlich sind, dann ist umso interessanter zu ermitteln, unter welchen Umständen es einige von ihnen doch in die Hochschulräume schaffen. Anknüpfend an diesen Gedanken widmet sich eine Reihe von Studien der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung der Frage, wie es zu erwartungswidrigen Schulkarrieren im Migrationskontext kommt (vgl. Hummrich 2002; Pott 2002; Ofner 2003; Juhasz & Mey 2003; Raiser 2007; Farrokhzad 2007; Niehaus 2008; Schmidt-Bernhardt 2008; Ruhland 2009; Tepecik 2011; El-Mafaalani 2012). Die qualitativen Studien thematisieren dabei *Bildungsprozesse im Migrationskontext als soziale*

*Aufstiege* und nehmen dabei die vielfältigen Bedingungen für den Bildungsaufstieg in den Blick. Aus einer subjektbezogenen Perspektive werden *Akademiker\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘* befragt, die Aufstiegswege über den Weg der formalen Bildung eingeschlagen oder bereits vollzogen haben.

Die Erträge dieser Studien machen auf die Komplexität und Widersprüchlichkeiten von akademischen Bildungswegen aufmerksam und verdeutlichen zweierlei: Zum einen, dass sich die akademischen Bildungswege als durch Barrieren gekennzeichnete Wege gestalten, die gegenüber Schulautoritäten oft verteidigt werden müssen. Zum anderen, dass sich der familiäre Migrationskontext nicht – wie dies oft in dominanten Diskursen geschieht – als ‚problematisch‘, sondern als eine für den Aufstiegsweg förderliche Ressource in vielerlei Hinsicht herausstellt. Die Bildungsaufstiege der zweiten Generation werden als das „eigentlich erwartbare Beerben des Mobilitätspotenzials“ (Pott 2009/2006, S. 47) bzw. als die Fortführung des Projektes des sozialen Aufstiegs erkennbar, das die Eltern-generation mit der Migrationsentscheidung nach Deutschland angetreten hat. Die vorliegende Studie schließt hier an. Doch während die bisher vorgelegten Forschungsbeiträge allgemeine Bedingungen von formalen Bildungserfolgen im Kontext migrationsbedingter Aufstiege untersuchen, geht die vorliegende Studie einen Schritt weiter und fragt danach, inwiefern die biografischen Erfahrungen im Bildungsverlauf für den Zugang zur Hochschule relevant sind und die studienfachspezifischen Platzierungen beeinflussen können.

In jüngerer Vergangenheit hat es verschiedene Forschungsbeiträge zum Zusammenhang von Lehramt und Migration gegeben (vgl. Edelman 2007; Georgi, Ackermann & Karakaş 2011; Bräu, Georgi, Karakaşoğlu & Rotter 2013; Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bandorski & Kul[Doğmuş] 2013; Rotter 2014; Schwendowius 2015; Fereidooni 2016). Die Erkenntnisse dieser empirischen Arbeiten bilden einen weiteren wichtigen Bezugspunkt für die hier entwickelte Forschungsfrage. Angeregt durch bildungspolitische Debatten um ‚mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘, die seit geraumer Zeit nicht nur geführt werden, sondern mit zielgruppenspezifischen Maßnahmen, mit denen das Lehramtsstudium für Studienberechtigte ‚mit Migrationshintergrund‘ attraktiv zu gestalten versucht wird, konkretisiert sind, werden *Lehramtsstudierende und Lehrer\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘* zum Untersuchungsgegenstand. Dabei richten die Studien ihren Fokus auf *pädagogische Orientierungen, professionelle Selbstverständnisse* sowie *berufsqualifizierende und berufliche Erfahrungen* dieser so konstruierten Gruppe, zu denen auch *Rassismuserfahrungen* gehören.

Ein weitreichender Konsens besteht in der Forschungsliteratur darüber, dass (angehende) Lehrkräfte ‚mit Migrationshintergrund‘ in professionalisierenden und professionellen Räumen mit migrationspezifischen Differenzcharakterisierungen

konfrontiert sind. An sie werden spezifische Verantwortungszuschreibungen gerichtet, die ihnen die Position unterstützender ‚Sprach- und Kulturvermittler\*innen‘ im Kontext interkultureller Kompetenzen und interkultureller Öffnung von Schule zuweisen. In diesem Zusammenhang deuten die empirischen Befunde darauf hin, dass sich die professionellen Selbstverständnisse und pädagogischen Orientierungen im Spannungsfeld von Aneignung, Affirmation, Umdeutung und kritischer Zurückweisung dieser Fremdpositionierungen gestalten (vgl. Strasser & Streber 2010; Karakaşoğlu 2011; Knappik & Dirim 2012; Kul[Doğmuş] 2013; Akbaba 2015). Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand ist festzustellen, dass es an Studien mangelt, die sich der Frage widmen, mit welchen Perspektiven Studienberechtigte ‚mit Migrationshintergrund‘ den Zugang zum Lehramtsstudium gestalten, also welche subjektive Bedeutung dem Studium zugesprochen wird und wie diese Bedeutungszuschreibung in die biografischen Werdungsprozesse im Migrationskontext eingebettet ist. Die vorliegende Studie setzt an diesem Forschungsdesiderat an und geht einen Schritt weiter, indem sie die Wege zu akademischen Platzierungen in einer vergleichend angelegten Analyseperspektive zwischen Lehramts- und Jurastudentinnen beleuchtet.

Der hier skizzierte Zusammenhang von Hochschulzugang, Migration und Biografie und der Entscheidung für das Lehramts- und Jurastudium als Feld der Untersuchung zu Bildungswegen im Migrationskontext erscheint auch deshalb naheliegend, da die Daten quantitativer Hochschulstatistiken schon früh auf *migrationspezifische Studienfachpräferenzen* in Abhängigkeit vom Herkunftsland der Studierenden hingewiesen haben. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Studentinnen mit polnischer und türkischer Staatsangehörigkeit doppelt so häufig Jura studieren wie Studentinnen mit einem deutschen Pass. Dagegen sind sie im Lehramtsstudium unterrepräsentiert (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000; Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2011). Lehramt und Jura sind als zwei akademische Studiengänge im sozialen Raum der Hochschule unterschiedlich verortet. Während insbesondere nicht-gymnasiale Lehramtsstudiengänge durchaus soziale Aufstiegsmöglichkeiten darstellen, weil sie insbesondere Studienberechtigte aus nicht akademischen Familien anziehen, steht das Jurastudium in der Hierarchie des Hochschulraumes ganz oben und wird von Studienberechtigten gewählt, die aus sozioökonomisch privilegiert situierten Familien mit einer akademischen Tradition kommen (vgl. Rothland 2011, S. 252; Kühne 2006, S. 617). Vergleichbare Daten, die die soziale Herkunft, das Geschlecht und den Migrationsstatus hinsichtlich des Zugangs zum Lehramts- und Jurastudium (in zeitlicher Entwicklungsperspektive) berücksichtigen, liegen bisher nicht vor.

Der Befund der migrationspezifischen Studienfachpräferenz wirft die Frage auf, welche Bedingungen dieser beobachtbaren statistischen Regelmäßigkeit

zugrunde liegen. Bemerkenswert ist es, dass eine Untersuchung, die diesen Zusammenhang systematisch in den Blick nimmt, nach wie vor aussteht. Daran anschließend werden in der vorliegenden Studie die subjektiven Sichtweisen von Lehramts- und Jurastudienanfängerinnen analysiert, deren Eltern oder sie selbst aus Polen oder der Türkei nach Deutschland migriert sind. Der Einbezug von jungen Frauen mit ‚polnischem Migrationshintergrund‘ in die Untersuchung ist deshalb besonders interessant, weil sie im Gegensatz zu jungen Frauen mit ‚türkischem Migrationshintergrund‘ in der Öffentlichkeit als solche kaum sichtbar sind und von den erziehungswissenschaftlichen Diskursen bislang ebenfalls kaum wahrgenommen werden. Wenn über Migrant\*innen aus Polen gesprochen wird, dann im Kontext einer „unsichtbaren“ Migration (vgl. Schmidtke 2004; Loew 2014; Debska 2014) oder in Debatten über die prekäre Organisation der Haushalts-, Fürsorge- und Pflegearbeit im Kontext globalisierter Verhältnisse (vgl. Lutz 2007). Vereinzelt wird die Thematik natio-ethno-kultureller Identitätskonstruktionen aufgegriffen (vgl. Boldt 2012).

Die Ergebnisse der Hochschulstatistik sind zwar ein wichtiger Anstoßpunkt für die Zusammenstellung des Samples für die vorliegende wissenschaftliche Studie, sie bilden jedoch nicht den entscheidenden Ansatz des Auswertungsprozesses. ‚Polnisch‘ und ‚türkisch‘ werden als Begriffe nicht verwendet, um die hier befragten Studienanfängerinnen als eine in sich national homogene und zueinander im Kontrast stehende Gruppe zu bestimmen. Mit dem fallrekonstruktiven Forschungszugang wird eher angestrebt, den oft vereinheitlichenden und reduzierenden Repräsentationen von Heranwachsenden ‚mit Migrationshintergrund‘ in dominanten öffentlichen Diskursen eine differenzierte Analyse und Darstellung ihrer Positionierungen entgegenzustellen. Inwiefern die Kategorien ‚polnisch‘ und ‚türkisch‘ zur Beschreibung der Lebensrealitäten der hier befragten Studienanfängerinnen relevante Analyseperspektiven darstellen, welche subjektive Bedeutung ihnen zukommt und wie sich der Bezug auf diese Kategorien im biografischen Verlauf gestaltet, gilt es am empirischen Material aufzuschlüsseln und beziehend auf die hier verfolgte Forschungsfrage zu diskutieren.

### **Vorgehen und Fragstellungen der vorliegenden Studie**

Die vorliegende Untersuchung versucht am Beispiel der akademischen Felder des Lehramts- und Jurastudiums eine Verknüpfung zwischen der studienfachspezifischen Platzierung im Hochschulstudium und migrationsgesellschaftlichen Bedingungen herzustellen. Mit dem biografieanalytischen Forschungszugang ist es möglich, fachspezifische Platzierungen im universitären Hochschulfeld in ihren komplexen Konstitutionsbedingungen zu erfassen sowie die besonderen Lebensverhältnisse und Sozialisationsstrukturen zu berücksichtigen. Durch eine

biografische Betrachtungsweise richtet sich der Analysefokus *nicht ausschließlich* auf die punktuelle Station des Zugangs zum Hochschulstudium. Der (außer) schulische Handlungsrahmen vor und während der Studienfachentscheidung wird explizit miteinbezogen. Über einen fallrekonstruktiven Ansatz gelingt es, nicht nur Prozesse migrationsgesellschaftlicher Differenzierung, sondern Prozesse ihrer Erfahrungsverarbeitung zu erfassen und die subjektive Auseinandersetzung in den Vordergrund zu stellen. Diese werden wiederum auf deren Wirkweise für Hochschulplatzierungen am Beispiel des Lehramts- und Jurastudiums vergleichend diskutiert.

In der vorliegenden Studie werden Perspektiven auf den Studienfachzugang von Studentinnen berücksichtigt, die sich erst am Anfang ihres Studiums befinden. Zu diesem Zeitpunkt kann davon ausgegangen werden, dass die Studienanfängerinnen über noch keine nachträglich konstruierten Begründungen für die getroffene Studienfachwahl verfügen, in denen die Vorstellung einer Passungsillusion zum fachspezifischen Hochschulfeld bzw. zur professionellen Fachkultur eingelagert ist. Hiervon ausgehend werden im hier verfolgten biografieanalytischen Forschungsansatz die Gründe für den Studienfachzugang nicht einfach abgefragt. Vielmehr wird in den biografischen Interviews mit einer offenen Erzählaufforderung gearbeitet, die eine thematische Einschränkung bei der Generierung der Daten verhindert. Falls Gründe für die Studienfachwahl von den Studentinnen expliziert werden, gilt es, sie zusammen mit einer Betrachtung biografischer Voraussetzungen zu analysieren, sodass die Entscheidungsbegründungen nicht für sich allein, sondern erst in deren Verwobenheit mit dem Lebenszusammenhang nachvollzogen werden können. Auf dieser die *direkt zugänglichen* und zugleich *vergessenen* biografische Begründungen in Beziehung setzenden Analysegrundlage wird eine differenzierte Einsicht in die Wege zum studienfachspezifischen Hochschulfeld ermöglicht. Damit können die hinter dem Studienfachzugang wirkenden sozialen Strukturen der Lebenszusammenhänge mit ihren Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen sichtbar gemacht werden. Da in dieser Arbeit auf subjektive Perspektiven von *Studienanfängerinnen* fokussiert wird, werden vor allem Einblicke in die Wege *zum* Hochschulstudium abgebildet und lediglich punktuell Erfahrungsräume *im* Hochschulfeld selbst.

Dieser fallrekonstruktiven Studie mit Studienanfängerinnen des Lehramts- und Jurastudiums liegen zwei erkenntnisleitende Untersuchungsschwerpunkte zugrunde. Interessiert daran, *studienfachspezifische Platzierungen im Hochschulraum im gesamtbiografischen Erfahrungszusammenhang* zu verstehen und vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Dominanzverhältnisse zu explizieren, werden in dieser Studie folgende aufeinander aufbauende Forschungsfragen verfolgt:

- (1) *Welche* Erfahrungen werden in den lebensgeschichtlichen Erzählungen *wie* als biografisch bedeutsam markiert? *Welche* Formen der Bearbeitung dieser Erfahrungen lassen sich ausmachen? *Wie* sind die Erfahrungskontexte und Formen der Auseinandersetzung mit denselben in migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse eingebettet?
- (2) *Wie* wird der Übergang Schule-fachspezifisches Hochschulstudium thematisiert? *Welche* Auseinandersetzungsprozesse mit dem Hochschulzugang bzw. Hochschulplatzierung finden statt? *Welche* Bedeutung kommt dem Hochschulstudium im biografischen Erfahrungskontext zu? *Wie* kommen darin migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse zum Tragen?

Die empirische Grundlage der Untersuchung bilden biografische Selbstdarstellungstexte von insgesamt zehn Studienanfängerinnen des Lehramts- und Jurastudiums, die mithilfe narrativer Einzelinterviews generiert wurden. Aufgrund des Studierendenstatus handelt es sich bei den Befragten um eine Gruppe, die eine hohe Position in der meritokratischen Bildungshierarchie einnimmt. Mit dem Abitur verfügen die Akteurinnen über einen höheren Bildungsabschluss, wissen ihre Studiermöglichkeit in Anspruch zu nehmen und sind an der Hochschule angekommen. Die Auswertung der Daten erfolgt unter Verwendung fallrekonstruktiver Verfahren (vgl. Rosenthal 2005; Strauss & Corbin 1996).

### **Zur Verortung der vorliegenden Studie**

Die vorliegende Untersuchung verortet sich interdisziplinär an den Schnittstellen zwischen Hochschulforschung, Forschung zur Lehrer\*innen-Bildung und rassistiskritischer Migrationsforschung im biografisch-erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang. In der Absetzung zu dominanten, quantitativen Ansätzen in der bisherigen Hochschulforschung beabsichtigt die hier vorgelegte Studie mit ihrem biografischen Forschungsansatz Anstöße für eine *Weiterentwicklung des Verständnisses von Studienfachentscheidungen* zu liefern und *neue Perspektiven zu ihrer methodischen Erfassung* zu eröffnen. Durch die Erörterung der Frage, welche Wege die hier befragten Studienanfängerinnen zum Hochschulstudium geführt haben und welche Begründungen hinter der Studienentscheidung stehen, soll im Rahmen dieser Arbeit ein Beitrag zum *Verstehen des Zustandekommens* von akademischen Platzierungen, die zum Lehramts- oder Jurastudium führen, geleistet werden. Zugleich besteht das Ziel der Studie darin, Einsichten in die Verinnerlichungsprozesse migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Dominanzverhältnisse zu eröffnen und ihre Bedeutung für akademische Bildungswege darzulegen. Die vorliegende Untersuchung möchte weiter in explorativer Weise *Impulse für neue Fragen in der Hochschulforschung eröffnen* und eine *kritische Auseinandersetzung*

mit etablierten Praxen von Bildungsinstitutionen sowie Perspektiven für professionelle Herausforderungen in der Migrationsgesellschaft anregen. Dieser Ansatz greift den Auftrag von Schule und Hochschule in der demokratisch-pluralen Gesellschaft auf, migrationsbedingte Ungleichheitsverhältnisse zu transformieren.

### **Wie sprechen?**

Mit Sprache wird eine soziale Wirklichkeit nicht neutral benannt, sie wird erschaffen (vgl. Shooman 2014, S. 18f.). Dieser Ausgangspunkt veranlasst dazu, zu fragen, welche Realitäten, Gedankenfiguren und Gefühle mit Sprache erzeugt und wessen Realitätskonstruktionen damit (nicht) abgebildet werden. Für eine Arbeit, die sich mit dominanzgesellschaftlichen Migrationsverhältnissen beschäftigt, bedeutet dies, über vertraute Artikulationsräume zu reflektieren und eine rassistuskritische Sprache zu finden (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2012/2005, S. 24). Etablierte Begrifflichkeiten in politischen oder wissenschaftlichen Diskussionen um Migration wie ‚Integration‘, ‚Kultur‘, ‚mit Migrationshintergrund‘, ‚deutsche Sprache‘ etc. sind deshalb wirkmächtige Konzepte, weil ihnen eine spezifische Wertung innewohnt. In ihnen verbirgt sich eine dichotomisierende Interpretation eines sozialen Verhältnisses von Über- und Unterordnung sowie eine Hervorbringung und Markierung von ‚Andersheit‘. In dieser Arbeit wird es mir allerdings nicht gelingen, auf diese Begrifflichkeiten vollständig verzichten zu können. Alleine deshalb nicht, weil bestimmte Begriffe in unterschiedlichen Diskussions- und Forschungsrichtungen fest verankert sind. Um den machtvollen Gehalt bestimmter Begriffe als problematisch anzuzeigen, werde ich diese in Anführungszeichen als eine Form der besonderen Kennzeichnung setzen. Um diese Kennzeichnungen von wörtlichen Zitaten („“) zu unterscheiden, werden sie in einfachen Anführungszeichen (,) dargestellt. Auch andere in der Wissenschaft verwendeten Begriffe wie ‚bildungserfolgreiche Migrant\*innen‘ werden in distanzierende Anführungszeichen gesetzt, da ich sie als problematisch betrachte.

### **Zum Aufbau der vorliegenden Studie<sup>2</sup>**

Die Untersuchung des Zusammenhangs von akademischen Platzierungen und Migration im Biografiekontext der vorliegenden Studie umfasst insgesamt sechs Hauptkapitel. Im Anschluss an die einleitende Problemstellung nähere ich mich

---

<sup>2</sup>Wie wohl alle Arbeiten der interpretativen Forschung ist auch diese Studie vor die unmöglich zu realisierenden Aufgabe gestellt, die für die Entstehung dieser Arbeit ausschlaggebenden Denkwege mit ihren vielen Strukturierungsversuchen angemessen abzubilden. Aufgrund der begrenzten Kapazitäten vermag die aufgestellte Ordnung der Kapitel nicht das tatsächliche Vorgehen im Forschungsprozess oder im Prozess empirischer Auswertung darzustellen.

in *Kapitel 2* dem empirischen Forschungsstand der Migrationsforschung und der professionsbezogenen Hochschulforschung an. Dabei werden die aktuellen Diskussionen um Bildungswege zum Hochschulstudium dargestellt, Forschungslücken ausgelotet und darin die Fragestellung der vorliegenden Arbeit eingebettet. Ausgehend von dem forschungsleitenden Aufmerksamkeitsfokus nach der Verschränkung von Migrations- und Differenzerfahrungen und ihrer Bedeutung für fachspezifische Platzierungen im Hochschulraum, wird eine theoretische Interpretationsrahmung darüber benötigt, wie das Verhältnis zwischen Subjekt und Migrationsgesellschaft zu denken ist. Hierfür eignen sich besonders rassismuskritische Theorieperspektiven, die in *Kapitel 3* diskutiert werden. Diese Fokussierung war nicht von Beginn dieser Arbeit an als Auswertungsfolie relevant. Angelehnt an eine abduktive Forschungslogik machte der erste Analysedurchgang durch das empirische Material, in dem sich Missachtungserfahrungen im Migrationskontext als ein biografisch zentrales Konstruktionsprinzip der lebensgeschichtlichen Erzählungen herauskristallisiert haben, die Notwendigkeit ebensolcher Theoriebezüge deutlich. Die Heranziehung einer rassismuskritischen Theorieperspektive kann den Blick auf migrationsgesellschaftliche Differenzerfahrungen mit ihren vielfältigen Ambivalenzen einfangen und schärfen, die auch für die dem fachspezifischen Hochschulstudium zugewiesenen Bedeutungen relevant sind. Im Theoriekapitel findet eine Annäherung an den komplexen Begriff der migrationsgesellschaftlichen Differenz- und Dominanzverhältnisse statt, der in dieser Arbeit Verwendung findet, womit eine theoretische Sensibilisierung für die in der Bearbeitung des empirischen Datenmaterials eingenommene Aufmerksamkeitsrichtung umgesetzt wird. In *Kapitel 4* wird das qualitative Forschungsdesign dieser Untersuchung dargestellt. Dabei wird insbesondere die Wahl für die eingesetzten Methoden der Datenerhebung und -auswertung begründet. Das *Kapitel 5* beinhaltet die empirischen Analysen dieser Studie. Interessiert an der Vielfalt von Bedeutungen, die akademische Platzierungen in Abhängigkeit von biografischen Erfahrungen und ihrer Verarbeitung haben können, wird der umfassenden Darstellung der Rekonstruktionen der Einzelfälle viel Raum gegeben, die eine breite Datenpräsentation miteinschließt. Die Rekonstruktionen stellen für sich genommen bereits die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit dar. Die empirische Analyse beinhaltet weiter die Diskussion zweier thematischer Schwerpunkte, die sich in fallrelationierender Perspektive für die Gestaltung der Bildungsbiografien als bedeutsam erwiesen haben. Das *Kapitel 6* stellt das Schlusskapitel dar. Hier werden die forschungsleitenden Fragen nochmals aufgeworfen, in fallübergreifender Generalisierungsabsicht zusammengefasst sowie Perspektiven für anschließende Forschungsüberlegungen eröffnet.



---

## 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 Aufstiegsehrgeiz 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 Bildungsaufträgen 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 Mechtild 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. Migrationspezifische 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 Differenzenerfahrungen 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 Differenzerfahrungen 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 Schullaufbahneempfehlungen 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“<sup>1</sup> bei der als „türkeistämmig“ bezeichneten

---

<sup>1</sup>Auch 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 Differenzerfahrungen 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 Entbehrenungen der Mütter zu entschädigen. Ein solches, den Bildungserfolg förderliches Beziehungsmuster gelingt lediglich auf der Grundlage einer solidarischen 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 einreisten, 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 Bildungsinländer\*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 ‚Bildungsinländer\*innen‘ in der Gegenüberstellung zu ‚Bildungsausländer\*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 Bildungsinländer\*innen beschreibt eine Studierendengruppe, die im Besitz einer ausländischen Staatsbürgerschaft ist. Während Bildungsausländer\*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 „Studiensituation 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 Migrationspezifische Studienfachpräferenzen

Ein seit dem Jahr 1998 kontinuierlich festgestelltes Ergebnis zur Studiensituation von Studierenden, die als Bildungsinländer\*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. Bildungsinländer\*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 Bildungsinländer\*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 Bildungsinländer\*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 Bildungsinländer\*innen und Studierenden ‚ohne Migrationshintergrund‘. Überdurchschnittlich seltener entscheiden sich Studierende ‚mit Migrationshintergrund‘ (Bildungsinländer\*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 Bildungsinländer\*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 Bildungsinländerinnen – 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 Bildungsinländerinnen 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. Bildungsinländer\*innen studieren mit weit aus 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 Bildungsinländer\*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 Bildungsinländerinnen präferiert werden. Sichtbar wird eine Tendenz zur geschlechterspezifischen Fächerpräferenz, die von der nationalen Zugehörigkeit überlagert ist. Bildungsinländerinnen mit türkischem Pass studieren im Wintersemester 2014/15 mit 8,9% mehr als doppelt so häufig Rechtswissenschaften wie Bildungsinländer mit türkischem Pass 3,9%. Diese Verteilungswerte werden von Bildungsinländerinnen 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).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>Kritisch 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 Diskurs<sup>3</sup> 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.

---

<sup>3</sup>Ein 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).<sup>4</sup> 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-Informationssystem (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 Hochschulzugangsquifikation 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.

---

<sup>4</sup>In 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 Fremdzuordnung 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 präsenzte 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 Plößer (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).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>An 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 Grotluschen 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. Grundschullehreramtstudierende 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 Grundschullehreramtstudierenden 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 Passungsillusion 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 „Lehrer*biografie*forschung“ (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\*innen*biografie*forschung 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\*innen*biografie*forschung 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.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Die 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 Analysekategorie 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 Bildungsmisstände 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.<sup>7</sup>

### **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 Leitfadenterviews 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, (aleviti-sche) 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 Glückgefühls, 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

---

<sup>7</sup>In 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 Dominanzverhältnissen<sup>8</sup> (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

---

<sup>8</sup>Der 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 mit- einbezogen 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, Lianne 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 „Rollen Vorbilder“ 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 migrations-spezifischen 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 Studienzugang 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 Studierendes 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 kultureldeterministischer 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 fehlplaziert gelten (Wojciechowicz 2013, S. 123ff.). Zu der dritten Studierendengruppe 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 biographisch 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 diskriminierungskritischen 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 biografische 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 Gesamtbioografie 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 Herkunftsposition 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 berufsfeldbezogenen 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 Migrationsgesellschaft 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 Selbstthematierungen 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 hergestellt. 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 Jurastudienanfängerinnen 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 Differenzerfahrungen 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.

Die Zielsetzung der vorliegenden empirischen Untersuchung ist es, die beiden Kategorien akademische Platzierungen und migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse aus einer biografischen Analyseperspektive so aufeinander zu beziehen, dass Begründungs- und Bedeutungslogiken für fachspezifische Platzierungen im Hochschulfeld herausgearbeitet werden können. Während akademische Platzierungen in den vorangegangenen Auseinandersetzungen bestimmt wurden, wird im folgenden Kapitel die Kategorie migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse bzw. die damit verknüpfte theoretische Rahmung aufgeschlüsselt. Mit dieser Zielsetzung soll das Kapitel rassismuskritische Perspektivierung eine theoretische Sensibilisierung ermöglichen, aus der sich eine spezifische Aufmerksamkeitsrichtung für den Umgang mit dem Datenmaterial ergibt.

Mit der Perspektive „Rassismuskritik“ (Scharathow, Melter, Leiprecht & Mecheril 2011/2009, S. 10) ist ein relativ neuer Zugang in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung eröffnet worden, der dazu anregt, das Verhältnis von Gesellschaft und Migration im Zusammenhang von Macht-/Dominanzverhältnissen zu reflektieren. Rassismuskritik schlägt insofern eine bisher wenig thematisierte Analyseperspektive vor, als dass sie Rassismus als ein strukturierendes Moment des Alltags begreift und auf normalisierte Praxen der Unterscheidung und Spaltung aufmerksam macht, die sich migrationsgesellschaftlich relevanter Differenzkonstruktionen bedienen. Insofern rückt diese spezifisch dominanztheoretische Position die Fragen in den Blick, wie Subjekte als „Migrationsandere“ (Mecheril 2010, S. 17)<sup>1</sup> erzeugt werden, wie sie in der hierarchisch

---

<sup>1</sup>Mit der Wortschöpfung Migrationsandere zeigt Paul Mecheril (2010, S. 17) gesellschaftliche Konstruktionsprozesse an, die im Akte diskursiver Markierung und Anrufung ‚Migrant\*innen‘,

strukturierten, symbolischen Ordnung sozialer Differenzkonstruktionen situiert sind und welche Effekte dies für die Formierung und Disponiertheit von subjektiven Selbstverständnissen, biografischen Orientierungen und damit Begründungen für die Studienfachwahl nach sich zieht. Biografische Momente dieser Art aufzuspüren, steht u.a. im Mittelpunkt der vorliegenden Studie.

Angelehnt an den Kritikbegriff von Michel Foucault versteht sich Rassismuskritik als eine Perspektive, die Rassismusverhältnisse und ihre Reproduktionsstrategien benennen möchte, um sie sichtbar und kritisierbar zu machen (vgl. Scharathow, Melter, Leiprecht & Mecheril 2011/2009, S. 10). Kritik bedeutet zunächst eine analytische Durchdringung und Hinterfragung des scheinbar ‚natürlich‘ Geltenden und Gegebenen, um „sich nicht „dermaßen“ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“ (ebd.). Denn das Ausbleiben von Kritik bildet wiederum die Voraussetzung für die Reproduktion und Normalisierung von Rassismusverhältnissen. Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft werden deshalb zum zentralen Untersuchungsgegenstand rassismuskritischer Theorieperspektiven.

Anknüpfend an diese Überlegungen werde ich mich im folgenden Kapitel mit den theoretischen Bezügen auseinandersetzen, die für die hier vorliegende empirische Studie relevant sind. Diese Relevanz hat sich nach dem ersten Analysedurchgang durch das Datenmaterial gezeigt. Differenzzuschreibungserfahrungen konnten dabei als eine die lebensgeschichtliche Erzählung organisierende Thematik ausgemacht werden. Zunächst erläutere ich das dieser Untersuchung zugrunde liegende Rassismusverständnis, indem wesentliche Funktionsweisen und Strukturmomente skizziert werden. Dabei werden ausgewählte, mit biologischen Rassismuskursen operierende Ideologien in modernen Gesellschaftsformationen am Beispiel des Kolonialismus und Nationalsozialismus beispielhaft aufgezeigt. Diese Auseinandersetzung betrachte ich deshalb als notwendig, weil die gegenwärtigen Formen des Rassismus ohne die Bedeutung des kolonialen und nationalsozialistischen Rassismus nicht erschlossen werden können. Die relative Flexibilität des Rassismus bzw. sein Transformationspotenzial wird schließlich an drei unterschiedlichen Mechanismen verdeutlicht; der Kulturalisierung, dem

---

Fußnote 1 (Fortsetzung)

‚Ausländer\*innen‘, ‚Zugewanderte‘, ‚Menschen mit Migrationsgeschichte‘ etc. hervorbringen und in diesem Status gefangen halten. Der Begriff fungiert hier als wissenschaftlich hilfreiches Werkzeug zur Kritik an natio-ethno-kulturell strukturierten Dominanzverhältnissen, welches verdeutlicht, dass ‚Migrant\*innen‘ nicht an sich existieren, sondern erst im Zuge einer binären Unterscheidung zwischen einem ‚Wir‘ und ‚Ihr‘ erschaffen werden.

antimuslimischen Rassismus und dem (Neo)Linguizismus. Anschließend werden Konzepte diskutiert, die einen wichtigen Impuls für die Weiterentwicklung der theoretischen Fundierung der rassismuskritischen Perspektiven im deutschsprachigen Raum vorschlagen. Mit ihrem erweiterten Verständnis von alltäglichem Rassismus als eine in die gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen eingebettete und dadurch vermittelte Normalität erlauben diese Ansätze eine differenzierte Betrachtung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Dominanzverhältnisse (Abschnitt 3.1). Im zweiten Schritt werden gesellschaftliche Distanzierungs- und Abwehrstrategien im Umgang mit Rassismus aufgezeigt, die zur Tabuisierung von Rassismus beitragen und das Sprechen über Rassismus verunmöglichen (Abschnitt 3.2). Um die Komplexität und Vielschichtigkeit von rassifizierenden Differenz- und Dominanzstrukturen zu erfassen, werden Verstrickungsformen von Migrationsanderen in Prozesse sozialer Normierungen aufgezeigt und die Frage beantwortet, welche Folgen es für Subjektivierungsprozesse hat, wenn diskursive Positionierungszumutungen identifizierend angeeignet werden (Abschnitt 3.3). Zum Abschluss werden die skizzierten theoretischen Reflexionen so verdichtet, dass sie für die weiter zu diskutierende Perspektive des empirischen Zugangs fruchtbar gemacht werden können (Abschnitt 3.4).

---

### 3.1 Rassismus als gesellschaftsstrukturierendes Ungleichheitsverhältnis

Rassismus ist eine besondere Spielart *gesamgesellschaftlicher* Dominanzverhältnisse. Sie durchdringt alle Ebenen gesellschaftlichen Lebens (strukturelle, ideologisch-diskursive, individuelle). Als ein gesellschaftsimmanentes *Teilungs- und Machtsystem* erzeugt Rassismus Ungleichheits- und Diskriminierungsstrukturen durch die komplexe, historisch bedingte und sich verändernde Produktion und Reproduktion symbolischer und sozialer Positionen von Überlegenheit/Dominanz und Unterlegenheit. Rassismus hierarchisiert gesellschaftliche Lebensrealitäten, indem er sich einer Logik der *Herstellung von Unterscheidungen* bedient. Diese Unterscheidungen werden dazu gebraucht, „um sich gegenüber anderen abzugrenzen, vorausgesetzt diese Markierungen dienen dazu, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen und dadurch der ausschließenden Gruppe einen privilegierten Zugang sichern“ (Rommelspacher 2011/2009, S. 25). Unterscheidung schließt eine Markierungspraxis (auch Rassifizierung genannt) mit ein, die bestimmte Merkmale in einer inszenierten Sichtbarkeit als erkennbar ‚Andere/Differente‘ in Erscheinung treten lässt. Dabei sind

die zugeschriebenen Differenzmarkierungen mit einer Naturalisierungs-, Polarisierungs- und Hierarchisierungspraxis unverkennbar verbunden (vgl. Eggers 2009/2005, S. 57). Die Differenzen entstehen damit im Prozess sozialer Grenzziehungen von Eigen- und Fremdverständnissen bzw. in der Dialektik von Eingrenzung und Ausgrenzung.

Mark Terkessidis (2004) betont, dass die Benennung von Unterschieden immer mit Wertung der konstruierten ‚Anderen‘ einhergeht und zwar auch dann, wenn sie unter dem Vorzeichen positiver Zuschreibungen verhandelt oder wenn sie nicht explizit als solche ausgewiesen wird. Merkmale, verstanden als Zeichen der Differenz innerhalb einer spezifischen, diskursiven Ordnungsmatrix, sind immer als Träger bestimmter, sozial geteilter Bedeutungen anzusehen, die eine Wertung enthalten. Rassifizierende Diskurse und Repräsentationssysteme rekurren damit auf eine Logik der binären Gegensätzlichkeit zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem vermeintlich ‚Anderen‘. Aus der Differenzherstellung über die Abgrenzung von ‚Anderen‘ entstehen das eigene (kollektive) Selbstverständnis und die Vergewisserung über die eigene Identität. Sich in ein ausgrenzendes Verhältnis zu ‚Anderen‘ zu setzen, macht Rassismus zu einem relationalen Verhältnis, denn ohne ein ‚Anderes‘ kann es nicht das ‚Eigene‘ geben. In dieser dialektischen Beziehung verkörpert das ausgeschlossene ‚ihr/sie‘ das Gegenteil an Identitätskonstruktionen, die das ‚Wir‘ für sich beansprucht (vgl. Hall 2000, S. 13f.). Die Dichotomisierung der Gesellschaft in ein ‚Wir‘, die natio-ethno-kulturell Zugehörigen und ein ‚Sie‘, jene, deren Zugehörigkeit bestritten wird, ist „das fundamentale Charakteristikum des Rassismus, wo immer man ihn findet“ (Hall 2000, S. 14).

Die Macht rassifizierender Differenzbildung wird durch historisch entstandene, institutionell verwaltete Wissensbestände und -produktionen reguliert. Mark Terkessidis (2004, S. 97) bezeichnet diese Macht als „rassistisches Wissen“. Rassistische Wissensbestände stellen ein akzeptiertes Wissen über die Unterscheidung und Spaltung von Menschen in Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere dar, weil sie über Normen, Werte, Bilder und Texte artikuliert werden und sich schließlich in sozialen Praxen verfestigen und materialisieren (Institutionen des Arbeitsmarktes und des Bildungssystems, der Staatsbürgerschaft und der kulturellen Hegemonie etc.). Individuen und Institutionen können auf rassistische Wissensbestände immerwährend zurückgreifen, da sie eine im soziokulturellen Gedächtnis fest verankerte und zur Verfügung stehende Deutungs- und Erklärungsressource der Alltäglichkeit darstellen (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 155). Im Prozess der Wissensbildung über die ‚Anderen‘ wird nun das Ausgeschlossene definiert und in einer spezifischen Sichtbarkeit zur Schau gestellt (vgl. Terkessidis 2004, S. 107). Der Vorgang des diskursiven ‚Anders/Fremd-Machens‘ bzw. der ‚Anderung‘ von

Migrationsanderen über die Differenzerschaffung und -fixierung als negatives Gegenüber zum ‚Eigenen‘ wird in Anlehnung an Edward W. Said (1978) als ‚Othering‘ verstanden (vgl. Attia 2009, S. 11). Die ‚Anderen‘ werden durch das definiert, was sie nicht sein können, also über all jene Aspekte verortet, die nicht zum konstruierten, idealen Selbstverständnis der dominanten Gesellschaft passen, womit sie auf Distanz gehalten werden und zum Gegen-Bild des Eigenen werden. Dieses Repräsentationsregime ist als hegemonial organisiert zu begreifen, denn nicht alle sozialen Gruppen sind mit jenen Machtmitteln ausgestattet, Personen auf eine ganz bestimmte Art und Weise bezeichnen und kennzeichnen können (vgl. Hall 2004, S. 145f.). Um rassifizierende Unterscheidungen durchsetzen und sie strukturell wirksam werden lassen zu können, bedarf es kultureller, politischer wie juristischer Macht, was einen gleichberechtigten Zugang voraussetzen würde (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 156).

### 3.1.1 Biologischer Rassismus

Die Praxen rassistischer Differenzproduktion stützen sich auf ein soziales Klassifikationssystem, innerhalb dessen das Konstrukt ‚Rasse‘ eine zentrale Rolle spielt. Entscheidend ist dabei, dass ‚Rasse‘ keine deskriptive Kategorie zur Beschreibung biologischer Merkmale darstellt, denen eine Natürlichkeit eigen ist, sondern als eine diskursiv hergestellte Konstruktion zu verstehen ist (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 151). Als inzwischen widerlegte Kategorie ist das ‚Rasse-Konzept‘ mit dem europäischen Kolonialismus und Imperialismus eng verknüpft. Biologische ‚Rasse-Kategorien‘ verhelfen dazu, ein rassistisches Weltbild zu etablieren, welches in den Worten Stuart Halls (1994, S. 137) die Welt in „de[n] Westen und de[n] Rest“ aufteilte. In einer spiegelbildlichen Entgegensetzung zum europäischen ‚Westen‘, welcher als modern, entwickelt, zivilisiert, wissend/denkend konstruiert wurde, wurde der ‚Rest‘ und damit die ‚nichteuropäischen Anderen‘ als vormodern, unterentwickelt, wild/primitiv und irrational/fühlend charakterisiert. Dies wiederum legitimierte die politischen Ansprüche auf Beherrschung, kapitalistische Ausbeutung, Vernichtung, Zivilisierungsmissionierung, Bevormundung und Versklavung kolonialisierter Gesellschaften. Die naturwissenschaftliche Rechtfertigung für den Herrschaftsanspruch über ganze Gesellschaften war auch deshalb von zentraler Bedeutung, weil der Kolonialismus in die Zeit der Aufklärung hineinfiel. Die in der Aufklärung postulierten Werte der Gleichheit aller Menschen hatten de facto nicht für alle Menschenleben Gültigkeit. Rassistische Ideologien lieferten eine pseudowissenschaftliche ‚Begründung‘ für die Ungleichbehandlung von Menschen im Zeitalter der Vernunft und des Verstandes (vgl. Terkessidis 2004, S. 97).

Die gesponnenen Rassentheorien erfuhren im Nationalsozialismus eine neue Dimension der Radikalisierung. Die Verbindung zwischen der politischen Ideologie ‚nationaler Reinheit‘ und besatzungspolitischen Vertreibungs-, Umsiedlungs-, Ausbeutung- und Vernichtungspraktiken bis hin zum industriellen Völkermord demonstrierte Rassismus als System in seiner umfassenden Virulenz. Anknüpfend an die sozialdarwinistischen Vorläufer des Kolonialrassismus wurde ‚Rasse‘ als eine zentrale Differenz zur Entscheidung über Menschenleben verstanden. Die Zugehörigkeit zum deutschen Volk war durch das Blut bedingt und konnte ausschließlich über eine Vererbung erlangt werden, was eine radikale ‚Politik der Reinheit‘ legitimierte (vgl. Heinemann 2003, S. 27). Bei der totalitären Neustrukturierung der Gesellschaft, die nur mit umfassenden und radikalen Homogenisierungsleistungen umgesetzt werden konnte, bedingten sich Nationalismus und Rassismus gegenseitig als verstärkende Elemente. Körperpolitik wurde zu einem zentralen Regulierungsinstrument. Mit diversen Instrumenten staatlicher Körperüberwachung (disziplinierende Erziehungsprogramme, Kriminalisierung des Geschlechtsverkehrs mit ‚nicht-arischen Rassen‘ etc.) avancierte der Körper zu einem Ort des sozialen Ordnungssystems. In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff ‚Volkskörper‘ eingebracht, mit dem die Vorstellung einer organisch-biologischen Gemeinschaft auf der Grundlage der Verschmelzung des Einzelnen mit dem großen Ganzen, eben dem ‚Volkskörper‘, impliziert ist (vgl. Diehl 2006, S. 18ff.).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wird Rassismus aufgrund der an demokratischen Prinzipien orientierten Gesellschaftsordnung als nicht zulässig definiert. Doch Rassismus hat sich nicht aufgelöst, nur weil kolonialen und nationalsozialistischen Herrschaftsverhältnissen formal ein Ende gesetzt wurde. Rassismus und Demokratie schließen sich nicht gegenseitig aus. Vielmehr ist der Widerspruch zwischen den Idealen der Aufklärung und Rassismus für moderne Gesellschaften konstitutiv (vgl. Bauman 2012/1991). Historisch gewachsene Formen des Rassismus haben tief verwurzelte Spuren in der gesellschaftlichen Ordnung auf der Ebene des Gesetzlichen, Politischen, Wirtschaftlichen, Diskursiven und Sprachlichen hinterlassen. Dies macht es erforderlich, von einem geschichtlichen Erbe zu sprechen und die postkolonialen und postnationalsozialistischen Nachwirkungen in ihrer gegenwärtigen Bedeutung zu thematisieren (vgl. Ha 2012/2003<sup>2</sup>; Messerschmidt 2011, S. 60). Damit ist gemeint, dass die ‚Kultur‘ der westlichen Welt auf einer Geschichte der Bemächtigung gründet, der die Grundvorstellung von

---

<sup>2</sup>Kien Nghi Ha (2012/2003) arbeitet sowohl für staatliche Arbeitsmarktpraktiken als auch für öffentliche Diskurse der Migrationspolitik spezifische Parallelitäten heraus, die auf ein

Überlegenheit gegenüber anderen Teilen der Welt inhärent ist (vgl. Rommelspacher 1995, S. 17; Hall 2000, S. 9f.). Westeuropäische Gesellschaften – wie die bundesdeutsche – weisen damit folgenreiche dominanzkulturelle Tendenzen auf, deren Grundlage ein System universeller Unterscheidung, Teilung und Klassifikation bildet (vgl. Rommelspacher 1995, S. 22). „Dominanzkultur“ (ebd.) bedeutet, dass das kollektiv gelebte und implizite Selbstverständnis einer nationalen westeuropäischen Identität sowie die Bilder, die von nicht-westeuropäischen ‚Anderen‘ entworfen werden, eine Struktur von Über- und Unterordnung aufweisen.

Stuart Hall (2000, S. 11) hebt die Pluralität von Rassismus zur Beschreibung und Analyse konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen räumlichen Kontexten besonders hervor und plädiert dafür, von Rassismus im Plural zu sprechen, also von Rassismen. Rassismus entfaltet je spezifische Dynamiken und Formationen in Abhängigkeit von historischen Ausgangsbedingungen und Gesellschaftsformen, die wiederum mit anderen komplexen Machtdimensionen verknüpft sind (Klasse, Geschlecht etc.). Neben dem Kolonialrassismus sind für den bundesdeutschen Kontext dabei unter anderem mit der kolonialen und nationalsozialistischen Politik einhergehende spezifische Traditionen von Rassismus relevant, so z. B. der antimuslimische Rassismus (vgl. Attia 2009; Shooman 2014), Antislawismus (vgl. Rommelspacher 1995, S. 45ff.), Antisemitismus (vgl. Bauman 1995), Antiziganismus (vgl. Luttmer 2011) und (Neo-)Linguizismus (vgl. Dirim 2010).

---

Fußnote 2 (Fortsetzung)

kontinuierliches Weiterwirken kolonialer Ordnungsstrukturen hinweisen. Erkennen lässt sich bspw. eine Diskurstradition zur ‚Überfremdungsgefahr‘ durch ‚Ausländer\*innen‘, die in die imperiale Kaiserzeit zurückreicht und den öffentlichen Diskurs seit der Migration der ‚Gastarbeiter\*innen‘ in der Nachkriegszeit durchzieht. Im Kaiserreich wurden insbesondere die Arbeiter\*innen aus den von Russland und Österreich okkupierten Teilen des ehemaligen Königreichs Polen als das Schreckensbild einer Überfremdung und gleichzeitigen ‚Polonisierung‘ des preußischen Ostens mit dem Topos von der „slawischen Flut“ betrachtet, worauf mit einer auf restriktiven Germanisierungsmaßnahmen basierenden Abwehrpolitik reagiert wurde (vgl. Herbert 2001, S. 77ff.; Walkenhorst 2007, S. 255). Zur Verbreitung dieses Überfremdungsdiskurses hat insbesondere die ‚Verdrängungstheorie‘ von Max Weber beigetragen, welcher die Annahme zugrunde lag, dass die „Auslandspolen [...] aufgrund ihrer niedrigeren „Kulturstufe“, Anspruchslosigkeit und Billigkeit den deutschen Landarbeitern von den Arbeitgebern vorgezogen werden“ (Herbert 2001, S. 27).



### 3.1.2 Kulturalisierung

Gerade deshalb, weil Rassismus mit dem demokratischen Selbstverständnis, welches in Deutschland als politischer Konsens gilt, nicht vereinbar ist, tritt Rassismus seit den Nachkriegsjahren im neuen Gewand auf. Étienne Balibar (1990, S. 28) bezeichnet den gegenwärtigen Typus des Rassismus als „Rassismus ohne Rassen“ bzw. als einen „differenzialistischen Neo-Rassismus“. Der sogenannte Neorassismus verzichtet auf ‚Rasse‘ als Markierungspraxis und bedient sich hingegen stärker ‚kultureller‘ und ‚ethnischer‘ Differenzenkonstruktionen zur Behauptung einer Unterschiedlichkeit von Menschen(gruppen). In der Argumentationslinie kulturalisierender Konzeptionen erfährt ‚Kultur‘ eine biologistische Deutungskraft. Da ‚Kulturen‘ als homogene, unveränderbare und über Generationen überdauernde Größe gedacht werden, wird ihnen im Sinne sozialer Vererbung ein Stellenwert des Natürlichen zugesprochen. Wie Étienne Balibar (1990, S. 33) konstatiert, sind hinter der Logik ‚kultureller‘ Differenzen „kaum veränderte bzw. erneuerte Varianten des Gedankens wirksam, die historischen Kulturen der Menschheit ließen sich in zwei große Teilmengen einordnen, nämlich in diejenigen, die universalistisch und fortschrittlich und in diejenigen, die unheilbar partikularistisch und primitiv seien“. ‚Kultur‘ ist dabei als ein Differenzierungskriterium zu begreifen, mit dem symbolische Grenzmarkierungen und -ziehungen ausgeübt werden.

Wenn ‚Kultur‘ zum Thema wird, dann mit einem Blick auf die ‚Kultur‘ der Migrationsanderen in ihrer unverrückbaren Distanz zur ‚deutschen‘ ‚Kultur‘. Als ‚anders‘ wahrgenommen, werden die ‚Anderen‘ in Szene gesetzt und können somit zu Objekten der Beurteilung werden. Die ‚Kultur‘ der hegemonialen Gruppe bleibt unberührbar. Die ‚kulturelle‘ Differenz der ‚Anderen/Fremden‘ wird im Kontext der Problematisierung unterschiedlicher gesellschaftlicher Phänomene gestellt (vgl. Kalpaka & Rätzl 2000, S. 186). Migrationsandere werden in ihrer vermeintlichen ‚kulturellen‘ Differenz deshalb als problematisch stigmatisiert, weil sie als Gefangene ihrer ‚traditionellen Herkunftskultur‘ wahrgenommen werden, welche ihre Entwicklungsmöglichkeiten beschränkt. Sie würden nicht in die moderne Welt des europäischen Westens hineinpassen und der westeuropäischen ‚Kultur‘ sogar schaden. Eine Hierarchisierung und Inkompatibilität von ‚Kulturen‘ wird unterstellt (vgl. Attia 1997, S. 264).

Bei Kulturalisierungen bleiben gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse unberührt oder werden Migrationsanderen selbst angelastet, weil sie auf das Feld der ‚kulturellen‘ Zugehörigkeit verschoben werden. Mit Kulturalisierung

werden politisch-rechtliche Benachteiligungen, Probleme gesellschaftlicher Ausgrenzung, sozioökonomische Ausschließungen oder asymmetrische Geschlechterverhältnisse (in ihrer Verschränkung zueinander) regelrecht ausgeblendet (vgl. Attia 1997; Yıldız 2004; Mecheril 2008; Leiprecht 2012). Massive Beschränkungen der Handlungsfähigkeit aufgrund rechtlicher und sozialer Ungleichheiten in der Migrationsgesellschaft Deutschland werden geleugnet und dethematisiert. Um Machtkonstellationen bei Kulturalisierungen gesellschaftlicher Verhältnisse aufzuspüren, erscheint eine Verschiebung von der Frage: Welche kulturelle Unterschiede gibt es hin zu der Frage: Unter welchen Bedingungen gewinnt die Deutungsperspektive ‚Kultur‘ an Bedeutung und von *wem* wird sie mit *welchen* Konsequenzen für *wen* verwendet, notwendig. Damit werden Voraussetzungen, die Differenzsetzungen ermöglichen und funktionalisieren bzw. bestimmte Menschengruppen in der ‚kulturellen‘ Kategorie denken lassen, in den Vordergrund gestellt (vgl. Mecheril 2008, S. 12).

### **Exkurs zum Integrationsdiskurs**

Die Argumentationslogik des ‚Rassismus ohne Rassen‘ äußert sich exemplarisch verdichtet in den Integrationspolitiken, die Assimilationsforderungen formulieren. ‚Integration‘ als ein politisches Leitmotiv hat in den letzten Jahren eine so hohe Konjunktur erfahren, dass es per se als eine Lösung für ‚migrationsbezogene Problemlagen‘ flexibel eingesetzt wird. Die Unbestimmtheit des Begriffs ermöglicht es, Integration nicht nur als Lösung im Sinne eines Weges, sondern gleichzeitig als das zu erreichende Ziel zu denken (vgl. Karakayali 2009, S. 95). Paul Mecheril (2011, S. 50) kommt in seiner Reflexion zur ordnungspolitischen Funktion des Begriffes zu folgendem Schluss:

„Tatsächlich wird in der Regel von „Integration“ unter dem Vorzeichen der „Nicht-Integration“, der „Desintegration“ gesprochen. Der Integrationsdiskurs basiert auf Negativnarrativen über die „verweigerte“, „mislungene“, die „verpasste“ oder gar die „unmögliche“ Integration. Gerade aus dieser Negation entfaltet der Integrationsimperativ seine normative Kraft. Das fortwährend erneuerte Attest der gescheiterten Integration ermöglicht eine beständige Neuformulierung von Integrationsaufforderungen.“

In dieser dominant verhandelten Auslegung setzten Integrationspolitiken als „Normalisierungs- und Disziplinierungsregime“ die Vorstellung durch, dass Integration als erstrebenswerter Zustand betrachtet wird (vgl. Castro Varela 2008, S. 79). Mit Integrationsdiskursen werden über Markierungen von defizitären Zuschreibungen sukzessive diejenigen herausgestellt, denen eine Abweichung

von der Dominanzgesellschaft<sup>3</sup> unterstellt wird und die mit Erziehungs- und Disziplinierungsmaßnahmen in Richtung eines erwünschten Zustands der Integration zu normalisieren sind. In der sich beständig wiederholenden Rede von der Notwendigkeit von Integration, die sich einer Sprache der unmittelbaren Dringlichkeit und Beharrungskraft in imperativer Form bedient, werden Migrationsandere als Korrektur-, Veränderungs- und Modernisierungsbedürftige hergestellt, die sie daran erinnern sollen, dass sie sich in einem Feld des Unakzeptablen bewegen (vgl. ebd.). Sie stehen nicht nur in einer Bringschuld, sie werden auch als unmündig und unzulänglich konzeptioniert, was das Verlangen von Integrationsanstrengungen als gerechtfertigt erscheinen lässt. Die Integration verlangt eine Bereitschaft zur Selbstoptimierung (vgl. Ha & Schmitz 2006; Goel 2012, S. 176). Unter Generalverdacht gestellt, eine erklärungswidrige Abweichung von der Norm aufzuweisen, werden Migrationsandere nach dem Grad ihrer Anpassung(sbereitschaft) in den Blick genommen und unterliegen damit einer permanenten Bewertung. Diese wertenden Blicke verlangen nach Nachweisen für Integrationsleistungen: Alle Handlungen im nationalstaatlich begriffenen Alltagsleben der ‚Anderen‘ werden registriert. Konkreter: „Was ziehen sie an? Sind sie religiös? Wie steht es mit dem Familienfrieden? Wer kommt zu Besuch? Wie stehen sie zu Bildung? Welche Fußballmannschaft wird unterstützt?“ (vgl. Castro Varela 2008, S. 78).

Bei Integrationsdiskursen wird an keiner Stelle die Integrationsfähigkeit von Nicht-Migrationsanderen hinterfragt. Sie bleiben in der Struktur der unmarkierten Repräsentation als Nicht-Differente verdeckt. In dieser Unhinterfragbarkeit wird ihre Zugehörigkeit zur Dominanzgesellschaft als natürlich gegeben vorausgesetzt. Ihre Integrationsleistungen werden als vollendet betrachtet; eine Thematisierung scheint überflüssig. Philomena Essed (2000, S. 264) sieht in der einseitigen Überbetonung der ‚Andersheit‘ der Migrationsanderen die Verdeckung dessen,

---

<sup>3</sup>Den Begriff der Dominanzgesellschaft gebrauche ich anknüpfend an das von Birgit Rommelspacher (1995, S. 22) eingeführte Konzept der Dominanzkultur in synonyme Absicht. Mit Dominanzgesellschaft wird ein System von Hierarchiestrukturen verstanden, mit welchem die Einteilung in strukturelle Positionen der Privilegierung und Marginalisierung durchgesetzt wird. Wie Urmila Goel (2012, S. 181) ausführt, liegt »die Dominanz in der Dominanzgesellschaft [...] nicht bei einer stabilen Mehrheit. Dominanz liegt in unterschiedlichen Kategorien«. Dies soll allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich gleichwohl spezifische »Diskriminierungserfahrungen bei bestimmten Personengruppen wie auch die Privilegierungen wieder bei anderen« (Rommelspacher 2002, S. 205f.) häufen. Wie sich die Verhältnisse der ungleich verteilten Erfahrungen in der Gesellschaft auf konkrete Subjektkonzeptionen auswirken, bleibt empirisch zu untersuchen.

dass die Gruppe der Dominanzgesellschaft die politischen, ideologischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen festlegt, unter denen ‚Integration‘ ermöglicht und verhindert wird. Kien Nghi Ha & Markus Schmitz (2006) machen drauf aufmerksam, dass die koloniale Idee von der Zivilisierung und Missionierung in Integrationsdiskursen und -praxen ungebrochen fortlebt, wobei die Position der Dominanzgesellschaft als eine gutmeinende und erzieherisch kompetente gezeichnet wird, die den rückständigen Migrationsanderen mit nur für sie speziell entwickelten (Zwangs)Maßnahmen helfen möchte. Integrations(an)gebote werden damit zu einem „gnädigen Akt“ (Karakaşoğlu 2009, S. 189) der Dominanzgesellschaft.

### 3.1.3 Antimuslimischer Rassismus

Mit dem Begriff des antimuslimischen Rassismus wird eine Form migrationsgesellschaftlicher Rassismen bezeichnet, welche über essenzialisierende und hegemoniale Konstruktionen der ‚Anderen‘ durch spezifische Orient- und Islambilder funktioniert. Konstitutiv für die Logik des antimuslimischen Rassismus ist sein Deutungsrahmen, welcher vereinheitlichend von ‚dem Islam‘ spricht, ihn nicht als ein Teil der bundesdeutschen, christlich geprägten säkularen Gesellschaft versteht, sondern in absoluter Opposition zu ihr entwirft. Konstruiert wird eine muslimische Identität, die in einen problembehafteten Bedeutungszusammenhang mit Fundamentalismus, Terrorismus, Frauenunterdrückung, Zwangsverheiratung, ‚Deutschenfeindlichkeit‘ gestellt wird (vgl. Attia 2009, S. 69ff; Friedrich & Schultes 2013; Shooman 2014). Diese hegemonialen Deutungsangebote knüpfen an eine lange Tradition von Dualismus-Diskursen zwischen ‚dem Orient‘ und ‚dem Okzident‘ an, die das ‚orientalische und islamische Andere‘ zum einen verherrlichen und gleichzeitig verabscheuen und zum anderen als Gegenbild eines (west)europäischen Selbstverständnis entwerfen (vgl. Attia 2011/2009, S. 147, 153).

Ein bedeutendes Beispiel für den antimuslimischen Rassismus in Deutschland sind die anhaltenden Kontroversen über ‚das muslimische Kopftuch‘, wobei hier die Rassialisierung über die Wechselwirkung mit Essentialisierung kultureller, religiöser und geschlechtlicher Differenz verläuft. ‚Das muslimische Kopftuch‘ wird dabei in seiner Sichtbarkeit zur Projektionsfläche für Ansichten, die mehr über das ‚Selbst‘ mit seiner paternalistischen Haltung aussagen als über die Lebensrealitäten von Frauen mit Kopftuch. In Diskursen über den ‚Kopftuchstreit‘ wird ein stereotypes Fremdbild der ‚muslimischen Frau‘ hervorgebracht, welches als Mittel eingesetzt wird, um die Fremdheit und gar

Gefährlichkeit der ‚islamischen Kultur‘ zu plausibilisieren und sich damit der Richtigkeit der eigenen ‚westlichen Kultur‘, die hier für Individualität und Fortschritt in jeglicher Hinsicht steht, zu vergewissern. Die Diskursbilder von Frauen mit muslimischer Kopfbedeckung werden dabei mit Bedeutungszuweisungen von Rückständigkeit, patriarchaler Unterdrückung, fehlendem Demokratieverständnis und Fundamentalismus belegt, die als eindeutiges Zeichen von Integrationsunwilligkeit und sogar Verfassungsfeindlichkeit ausgelegt werden (vgl. Pinzl 2006; siehe hierzu auch Karakaşoğlu-Aydın 1999; Farrokhzad 2006; Attia 2009, S. 104ff.; Şahin 2014, S. 100ff.). Am Maßstab der westlich-emanzipierten Weiblichkeit gemessen, können Kopftuch tragende Frauen nur defizitär erscheinen, denn im Verständnis eines westlichen weißen Feminismus bedeutet Gleichstellung, Emanzipation und Selbstbestimmung im Wesentlichen eine alternativlose Anpassung an das ‚deutsche Frauenbild‘, welches eine säkulare Orientierung miteinschließt (vgl. Rommelspacher 2009). Die Frage danach, wer den Maßstab setzt, an dem sich alle anderen zu orientieren haben, wird nicht gestellt. Auch werden dabei die vorliegenden Befunde, die aufzeigen, dass in der spezifischen Lebenssituation der Diaspora das Tragen des Kopftuchs als ein selbstbestimmter Akt vollzogen wird, ignoriert (vgl. Karakaşoğlu 2005). Yasemin Karakaşoğlu (2005) betont, dass Diskriminierungserfahrungen das Bekenntnis zur eigenen Religion bestärken, womit das Tragen eines Kopftuchs mehr mit den aktuellen Lebensverhältnissen im Migrationskontext zu tun hat, als mit einer Herkunftskultur der (Groß)Eltern.

### 3.1.4 Alltäglicher Rassismus

Normalität ist als ein entscheidendes Moment zur Bestimmung der Artikulationsformen gegenwärtiger Rassismen zu markieren. Der Begriff „Alltagsrassismus“, der auf Philomena Esseds Arbeit zurückgeht, markiert diese Dimension des Rassismus (vgl. Essed 1984; Leiprecht 2001). Paul Mecheril (2007, S. 4) theoretisiert die über Normen vermittelnden, rassistischen Unterscheidungskonstruktionen mit dem Begriff der „Normalität des Rassismus“, die als Bedingungen von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnung gesehen werden müssen. Mit der „Normalität des Rassismus“ wird zum Ausdruck gebracht, dass „Rassismus sich in dem Sinne auf Normalität bezieht, dass er Normalität produziert, aber auch voraussetzt“. Moderne Gesellschaftsformationen verzichten auf Ausschluss, Restriktionen und Repressionen ausübende Formen der Durchsetzung von Dominanzverhältnissen, sodass eindeutig zu identifizierende Machtzentren verschwinden und Macht als eine unübersichtliche, entpersonalisierte und nicht absolute

Struktur wirkt (vgl. Rommelspacher 1995, S. 36). Alltagsrassismus stellt deshalb eine Normalität dar, weil er im Rahmen der gesellschaftlich fest verankerten und unhinterfragten Norm- und Normalitätsvorstellungen eingelassen ist. Rassismus wird als eine sanfte Gewalt verkannter Normalitäten greifbar, was jedoch nicht mit Harmlosigkeit zu verwechseln ist. Normalität bedeutet, dass die Alltäglichkeit des Rassismus mit Abstumpfungs- und Gewöhnheitseffekten einhergeht, die unfähig machen, rassifizierende Differenzierungspraxen im Alltag wahrzunehmen, geschweige denn als Rassismus zu erkennen und anzuklagen (vgl. Mecheril 2007, S. 4). Alltagsrassismus entfaltet seine hegemoniale Gewaltstruktur erst dadurch, dass die vorgefundene Gesellschaftsformation als eine selbstverständliche und einzig denkbare Ordnung verstanden wird.

Rassismus als Alltagsphänomen mit seinen konstitutiven Momenten der Unauffälligkeit und Gewöhnlichkeit wirkt äußerst anpassungsfähig und flexibel. In dieser Perspektive veranschaulicht Karin Scherschel (2006) mit den Ergebnissen ihrer qualitativen Studie, die nach milieuhängigen Ausformungen von rassistischen Argumentation fragt, sogenannte Flexibilitätsleistungen des Rassismus (vgl. ebd., S. 233ff.). Die Flexibilität des Rassismus kommt in der Anpassung an die jeweiligen soziokulturellen Handlungskontexte zum Ausdruck, die eine milieuunterschiedliche Vielfalt an Artikulationen entfaltet. Unabhängig vom Alter, Bildungsgrad oder beruflichem Status steht Rassismus als „flexible symbolische Ressource“ zur Wirklichkeitsdeutung allen sozialen Milieus zur Verfügung. Ein Unterschied zwischen Akademiker\*innen und Facharbeiter\*innen zeigt sich zunächst darin, dass in akademischen Milieus über die Argumentationsfigur des „Selbstbekenntnisses“ und „kontrollierten Sprechens“ eine Gleichzeitigkeit von rassistischen Inhalten und kritischen Selbstkorrekturen koexistierend kommuniziert wird, während bei Arbeiter\*innenmilieus herabwürdigende Beschreibungen gegenüber Migrationsanderen offen(er) verbalisiert werden. Hier wird stärker ein Bild einer „ausländischen Gruppe“ produziert, bei dem Momente von Konkurrenz in beruflicher Hinsicht akzentuiert und Vorwürfe über den vermeintlich über- und unrechtmäßigen Bezug von staatlichen Sozialleistungen vorgetragen werden. Dies erklärt Karin Scherschel mit der gesellschaftlichen Position im Sozialraum dieser Akteur\*innen. Im akademischen Milieu wird dagegen die Differenz kultureller Werte betont, was auf einen Exklusivitätserhalt und ein Distinktionsbestreben hindeutet (vgl. ebd., S. 231f.). In den akademischen Milieus – so ein Ergebnis der Studie – dominiert die Argumentationsfigur des ‚Integrationsangebotes‘, bei der ein maximaler Integrationseinsatz (Leistungsfähigkeitsnachweis und Entledigung des eigenen ‚kulturellen‘ Kontextes) mit Toleranz belohnt wird (vgl. ebd. 215f.).

Die Normalität des Alltagsrassismus wird nicht durch aggressive Beschimpfungen, Körpergewalt oder gar absolute Gewalt wie Tötung durchgesetzt, denn dies würde Rassismus auf absichtsvolle Ungleichbehandlungen verkürzend beschränken. Vielmehr sind im Rahmen eines freundlich vorgetragenen Interesses oder eines zugewandten Komplimentes rassistische Regulierungen in kommunikativen Alltagshandlungen als selbstverständliche „Identifikationsrituale“ (Rommelspacher 2011/2009, S. 31) eingelassen. Als Beispiele solcher übergreifender Identifikationsrituale gelten bspw. „Herkunftsdialoge“, „Nationalitätsdialoge“ und „Sprachkompetenz-Erwartungsdialoge“ (Battaglia 2000, S. 19), die sich auf den „Mythos von der eigentlichen Herkunft und Zugehörigkeit“ (ebd.; siehe hierzu auch Thattamanni 2013, S. 364ff.) berufen. Diese können nur deshalb funktionieren, weil sie auf spezifische hegemoniale Zugehörigkeitskontexte rekrutieren, in denen Vorstellungen über natio-ethno-kulturelle Identitäten und daran geknüpfte informelle Mitgliedschaftsbedingungen eingelassen sind (vgl. Mecheril 2007, S. 10). Doch auch eine Rede, die indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, kann verletzend sein (vgl. Çiçek, Heinemann & Mecheril 2014). Die Frage nach der vermeintlichen nationalen Herkunft beinhaltet einen Ausschluss aus dem bundesdeutschen Kontext. Im Prozess der „Verweisung“ (Terkessidis 2004, S. 180) wird eine als nicht-zugehörig adressierte Person aus Deutschland entfernt und an einem anderen geografischen Ort gänzlich außerhalb Deutschlands situiert (vgl. Ferreira[Kilomba] 2012/2003, S. 146f.). Natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen schließen an essentialisierende, abstammungslogische Vorstellungen einer Volksgemeinschaft an, mit denen in der Angst vor der ‚Verunreinigung‘ bzw. dem Verlust der ‚Reinheit‘ das ‚Andere‘ fremdbestimmt und dabei durch die Betonung der Differenz zu sich selbst, territorial abgegrenzt wird (vgl. Mecheril 2003a, S. 29ff.). Das Selbstbild einer homogenen völkischen Gemeinschaftsvorstellung der bundesdeutschen Gesellschaft kann als Erbe der in der NS-Herrschaft ideologisch etablierten, auf Abstammung und Blutsverwandtschaft bezogenen Welt- und Menschenbilder betrachtet werden, welche in der demokratischen Ordnung eines spezifisch natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsregimes fortwirken (vgl. Messerschmidt 2012b, S. 9).

Die mit dem Ziel und der Konsequenz der „Vereindeutigung von Zugehörigkeitsverhältnissen“ (Mecheril & Melter 2010, S. 161) verbundenen Identifikationsrituale im Alltag verweisen hier auf die Ambivalenz der Position der Migrationsanderen, die mit der von Zygmunt Bauman (2012/1991) ausgearbeiteten Figur der ‚Fremden‘ noch schärfer verdeutlicht werden kann. Innerhalb nationalstaatlicher Unterscheidungs- und Homogenisierungsprinzipien, die zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen trennen, ist die Position der ‚Fremden‘

irritierend, weil sie nicht innerhalb des eindeutigen Freund-Feind-Schemas verortet werden kann. Während im Freund-Feind-Schema Positionen in ihrer Eindeutigkeit aufeinander verweisen und sich gegenüber stehen, charakterisiert sich die Position der ‚Fremden‘ demgegenüber durch ihre „Unentscheidbarkeit“, auf deren Grundlage sie sich nicht nur dem antagonistischen Freundschaft-Feindschaft-Ordnungsraster entzieht, sondern einen Chaos verursacht. Die ‚Fremden‘ widersprechen den Grenzen der in nationalstaatlicher Logik etablierten Zugehörigkeitsverhältnisse (vgl. ebd., S. 100f.). Zygmunt Bauman (2012/1991, S. 129f.) fasst diese spezifische Ambivalenz der Bewegung zwischen Einschluss und Ausschluss anschaulich in einem Beispiel: „Es ist der Akt des An-die-Tür-Klopfens, der die Bewohner auf die Tatsache aufmerksam macht, dass jemand, der klopft, tatsächlich draußen ist“. Die ‚Fremden‘ gelten als die Verkörperung eines Status des Ambivalenz behafteten Nicht-Identischen, das an der Grenze zwischen Innen und Außen bleibt. Die ‚Fremden‘ sind als ‚Unentscheidbare‘ nicht zu ertragen, weil sie zur Verschiebung und Auflösung von Grenzlinien der etablierten nationalen Identitäten beitragen, was sie zu einer uneinschätzbaren Bedrohung macht.

### **Exkurs zum institutionellen Rassismus**

Alltagsrassismus findet sich ebenfalls in professionellen Handlungsräumen. Die Ergebnisse diverser empirischer Studien weisen eindrücklich nach, dass auf rassifizierenden Unterscheidungen beruhende Ausgrenzungspraxen zentrale Bestandteile von pädagogischen Handlungsfeldern sind und damit in die institutionellen Strukturen pädagogischer Unterrichts-, Ausbildungs- und Betreuungssettings eingeschrieben sind (Weber 2003; Melter 2006; Rose 2010; Georgi, Ackermann & Karakaş 2012; Kul[Doğmuş] 2013; Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bandorski & Kul[Doğmuş] 2013; Scharathow 2014; Akbaş & Leiprecht 2015; Fereidooni 2016). Bahnbrechend für die Sichtbarmachung von Rassismus innerhalb von Bildungsinstitutionen in Deutschland, ist die Studie zur „institutionellen Diskriminierung“ von Mechtild Gomolla & Frank-Olaf Radtke (2002) (siehe hierzu auch Schofield 2006; Hormel 2007)<sup>4</sup>. Trotz der breiten Thematisierung der Ergebnisse

---

<sup>4</sup>Unter *diskriminieren* wird ein Prozess des Unterscheidens und Bewertens verstanden, mit dem asymmetrische Verhältnisse geschaffen werden (vgl. Gomolla & Radtke 2007/2002, S. 15). Auch wenn der Begriff der sozialen Diskriminierung zunächst in unspezifischer Weise vielfältige Formen des bewertenden Unterschiedens einschließt (sexuelle Orientierung, Alter, Religion etc.), widmet sich die Studie regelmäßig vorgenommenen Entscheidungspraxen in der Schule, die benachteiligende Effekte für Schüler\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ nach sich ziehen und anhand statistischer Daten beobachtbar sind (z. B. erworbene Bildungsabschlüsse, Quote der Klassenwiederholungen, Rückstellungsquote bei der Einschulung).



dieser Studie in fachwissenschaftlichen Debatten werden weitere Fragen zur Diskriminierung im Bildungssystem in der Migrationsgesellschaft nicht mehr systematisch empirisch aufgegriffen. Claus Melter & Erol Karayaz (2013, S. 255) verweisen kritisch darauf, dass sich der Forschungszweig zur institutionellen Diskriminierung gegenwärtig immer noch in einem Anfangsstadium befindet.

Mit einer alternativen Erklärung für Ungleichheitsverhältnisse im deutschen Schulwesen leitete die Studie zur institutionellen Diskriminierung einen Perspektivenwechsel in die bis dahin dominierende erziehungswissenschaftliche Bildungsbeteiligungsforschung ein. Nicht mehr individuelles Versagen, also auf der Ebene der Schüler\*innen und ihrer Eltern verortete Merkmale werden zur Erklärung andauernder Unterschiede im Bildungssystem herangezogen, sondern das Handeln und die Routinen in Bildungsorganisationen. In dieser Perspektive vermittelt die Schule nicht nur Wissen, sie diskriminiert zugleich entlang des Unterscheidungskriteriums ‚Ethnizität‘. Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung verweist auf keine Formen einer intentionalen Schlechterstellung von Schüler\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ durch (einzelne) Schulautoritäten. Vielmehr wird hier eine Vielzahl von regulären Strukturen und Entscheidungspraxen erfasst, welche in dieser Logik die Ziele der jeweiligen Organisation verfolgen (vgl. ebd., S. 18ff.). Vorbereitungsklassen für ‚Seiteneinsteiger\*innen‘, einsprachige Sprachstanderhebungen für mehrsprachige Grundschul Kinder oder Schulbücher, die ‚Afrika‘ in einer Sprache des Mangels oder der exotisierenden Romantik porträtieren (vgl. Marmer 2013), gehören zum ‚normalen‘ Schulalltag, eben deshalb, weil sie aus der Perspektive des etablierten Klassifikationssystems die selbstverständliche Ordnung der Gesellschaft bestätigen.

Anknüpfend an Forschungsansätze zum institutionellen Rassismus aus dem anglo-amerikanischen Kontext untersuchen Mechthild Gomolla & Frank-Olaf Radtke (2007/2002) am Beispiel des lokalen Schulsystems der Stadt Bielefeld Selektionspraxen an drei zentralen Übergangsschwellen im Grundschulbereich, die hier als Prozesse des Organisierens des Zugangs zur und der Verteilung von Bildung verstanden werden: (1) Einschulungsverfahren, (2) Überweisungsverfahren auf die Sonderschule für Lernbehinderte und (3) Übergangsempfehlungen in die Sekundarstufe I.<sup>5</sup> Die Studie basiert auf der Analyse umfassender Datensätze. Es wurden sowohl quantitative Berechnungen, die Sozialstrukturdaten

---

<sup>5</sup>Das System der Sekundarstufe I in Bielefeld beinhaltete zum Zeitpunkt der Untersuchung ein gegliedertes System (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule und Förderschule).

des schulischen Umfeldes miteinbeziehen, als auch qualitative Befragungen von Schulleitenden und Lehrer\*innen und die Analyse von Schüler\*innen-Gutachten berücksichtigt (vgl. ebd., S. 149ff.).

Der zentrale Befund der Studie besteht darin, aufgezeigt zu haben, dass Diskriminierungen über schulisch relativ flexible Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert sind, zu denen insbesondere die ‚Schulfähigkeit‘ und ‚ausreichende Deutschkenntnisse‘ gehören, welche vom Schulpersonal als vermeintlich neutrale Leistungs- und Beurteilungskriterien verhandelt werden. Die Mitgliedschaftsrolle basiert dabei auf spezifischen ‚Normalitätserwartungen in Bezug auf die Sprach- und Schulfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen‘ (Gomolla 2007). Flexibel meint in diesem Zusammenhang, dass sich institutionelle Diskriminierungspraxen als Effekt von allgemeinem Verwaltungshandeln und den Eigeninteressen der beteiligten Institutionen einstellen (z. B. Größe der Klassen, lokales Bildungsangebot) (vgl. ebd., S. 274ff.).

Die Kriterien der schulischen Mitgliedschaft sind insofern unscharf definiert, als dass sie je nach Gegebenheit flexibel reguliert werden können. Demnach können Deutschkenntnisse von migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler\*innen mal als nicht ausreichend eingestuft werden, wenn die Schulklassen bereits ausgelastet sind, mal als ausreichend, wenn die Schulen über ein Platzangebot verfügen. Die Schüler\*innen werden *trotz* festgestellter ‚Sprachprobleme‘ aufgenommen und – von der Vorstellung geleitet, dass sich das ‚Sprachproblem‘ mit der Zeit von selbst erledigen wird – wird ein hohes Maß an Selbstverantwortung von ihnen in Bezug auf das Spracherlernen erwartet (vgl. ebd., S. 270). Selektionspraxen entlang der Kriterien der Mitgliedschaftsrolle sind an dem schulischen Ziel ausgerichtet, homogene Schulklassen herzustellen. Nur mit der Beseitigung von ‚Störungen‘, die die gewohnten Unterrichts- und Organisationsabläufe irritieren, weil sie kein Eingehen auf migrationsbedingte Heterogenität vorsehen, kann die Schule handlungsfähig bleiben. Mit administrativen Regelungen versucht die Schule, sich ‚unterrichtsstörender‘ Schüler\*innen zu entledigen (vgl. ebd., S. 274f.).

Um die schulorganisatorischen Absichten bei Selektionsentscheidungen zu legitimieren, werden zudem kulturalisierende Problembeschreibungen als Deutungsressource herangezogen. Mit dem Rekurs auf Argumente wie ‚muttersprachliche Familienkontexte‘, ‚Kultur und Religion‘, fehlende ‚soziale Integration‘ und ‚(Selbst-)Segregation der Familien‘ (ebd., S. 283) wird bspw. die Gymnasialeignung von Schüler\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ beim Übergang in die Sekundarstufe I in Frage gestellt. İnci Dirim & Paul Mecheril (2010, S. 135) merken kritisch an, dass die Argumentationsfigur ‚Ethnizität‘ nur deshalb funktionieren kann, ‚weil diese Unterscheidungskategorie als gesellschaftlich allseitig

„verständliches“ und nicht allein auf die Schulorganisation beschränktes Auswahlkriterium [...] erfolgreich und wirksam *kommunizierbar* ist“. Die Ergebnisse der Studie zur institutionellen Diskriminierung verweisen insgesamt auf ambivalente Spannungsverhältnisse in bildungsinstitutionellen Räumen, denn „gerade die Schule [ist] in ihren Selbstbeschreibungen wie in der öffentlichen Rhetorik auf Leistung und deren *gerechte* Beurteilung verpflichtet [...]. Sie gilt als bevorzugtes sozialpolitisches Instrument der Herstellung der Chancengleichheit und ihre Entscheidungen über Bildungskarrieren beziehen aus ihrer Verpflichtung auf Gerechtigkeit erst ihre Legitimation“ (Gomolla & Radtke 2007/2002, S. 21).

### 3.1.5 (Neo)Linguizismus

Mit der Einführung des Begriffes „Neo-Linguizismus“ wird von İnci Dirim (2010) ein Konzept eingebracht, mit welchem eine spezifische Perspektive auf Markierungs- und Ausgrenzungsprozesse eingenommen wird, die über sprachbezogene Merkmale unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen verlaufen. Damit stellt der Neo-Linguizismus eine weitere spezifische Erscheinungsform des Rassismus dar. Die Konstruktion von sprachlich definierten Gruppen, die unter Verweis auf eine nicht-deutsche Sprache, ‚Sprachinkompetenz‘, ‚Grammatikfehler‘ oder ‚migrationsspezifische/sprachliche Akzente‘ als Abweichung vom ‚Standarddeutschen‘ wahrgenommen werden, wird als ein zentrales Merkmal herangezogen, um ungleiche Verteilung von Ressourcen und Machtpositionen zu legitimieren. Der Neo-Linguizismus gründet auf einer strukturell getragenen Hierarchisierung von Sprachen mit der Konsequenz, dass die Standardsprache ‚Deutsch‘ und damit die Einsprachigkeit oder Prestigebringende Mehrsprachigkeit (z. B. die europäischen Kolonialsprachen wie Englisch, Französisch) mit gesellschaftlicher Anerkennung und Idealisierung ausgestattet werden, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit dagegen vernachlässigt, abgewertet und ausgegrenzt wird (vgl. Knappik & Thoma 2015, S. 11; siehe hierzu auch Kalpaka 2009).

Der Neo-Linguizismus ist dabei nicht mit linguizistischer Sprachenpolitik gleichzusetzen, denn die Idee der Herstellung einer nationalsprachlichen Homogenisierung war in der Geschichte mit einer repressiv durchgesetzten Machtartikulation verbunden, wie diese am Beispiel polnischsprachiger Minderheit in Preußen aus okkupierten Teilen des polnischen Königreichs um 1871 von Claudia Puschmann (1996, S. 21ff.) nachgezeichnet wurde. Die Assimilierungspolitik mit Bezug auf Sprache forcierte dabei die Untersagung des offiziellen Gebrauchs der

polnischen Sprache, die Germanisierung von Vor- und Familiennamen, die Versetzung und Verbannung polnischer Intelligenz, das Verbot des Unterrichtsfaches Polnisch und des katholischen Religionsunterrichts in Polnisch und das Verbot polnischer Zeitungen. Im Gegensatz zur radikalen und offenen Assimilierungspolitik des Linguizismus, entfaltet sich Neo-Linguizismus stärker unter dem Deckmantel subtil gesellschaftlicher Mechanismen. Als zentral betrachtet İnci Dirim (2010, S. 109) dabei, dass Hierarchisierung von Sprache in der Regel nicht mit manifesten Bedrohungen, Strafanordnungen oder Verboten argumentiert wird, sondern sich vielmehr durch „Gebote“ sprachlicher Unterweisung auszeichnet. Wohlwollende Argumentationen, die den Nutzen für sprachlich Unterprivilegierte deutlich hervorbringen, werden dabei zum Leitgedanken („Wir halten uns alle daran, Deutsch zu sprechen, damit Migrationsandere Deutsch lernen können“) (vgl. ebd., S. 101).

Neo-linguizistische Strukturen werden von Argumentationen getragen, die ‚sprachlich Andere‘ in Bildungssysteme in spezifischer Weise inkludieren wollen. Dabei sind Diskurse um die Schlüsselfunktion der ‚deutschen Sprache‘ und des ‚Deutsch-Lernen-Müssens‘ als Lösung zur Bildungsbenachteiligung von Schüler\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ von erheblicher Bedeutung. Anders als bspw. englischem Fremdsprachenunterricht in der frühkindlichen Erziehung wird der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit keine gleichwertige Wertschätzung entgegengebracht. Auf der Grundlage des Topos der ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ und gefährdeter Sprachentwicklung wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als potenziell hinderlich für den Bildungserfolg markiert. Sie schade nicht nur den mehrsprachigen Schüler\*innen selbst, sondern auch dem Niveau der Schulklasse, insbesondere den Entwicklungsmöglichkeiten im Unterricht einsprachiger Schüler\*innen (vgl. Springsits 2015, S. 89, 100). Zugleich sind die Chancen zum Erwerb der Standardsprache durch die strukturellen und institutionellen Praxen ungleich verteilt (vgl. Dirim 2010, S. 112).

Die Dominanz einer defizitorientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit in pädagogischen Bildungseinrichtungen lässt sich mit dem „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994) nachvollziehen, welchem die Überzeugung zugrunde liegt, dass Monolingualität und damit die nationalsprachliche Standardsprache als Maßstab von Bildungssystemen in Deutschland strukturell institutionalisiert ist. Die mithilfe des Bildungssystems durchgesetzte, an der Einsprachigkeit ausgerichtete Norm führe zur Illegitimität an diesen von Normalitätsvorstellungen abweichenden sprachlichen Ausdrucksformen. Diese äußert sich z. B. darin, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit keine Berücksichtigung bei der pädagogischen Gestaltung vom Schulunterricht erhält oder dass die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht unterbunden wird.

Mehrsprachige Verwendungsformen seitens Kinder und Jugendlicher im schulischen Alltag werden oft als „Akt der Aggression“ (Karakasoğlu 2009, S. 182) gegenüber pädagogisch Professionellen ausgelegt, ohne dabei zu bedenken, dass diese unter den Schüler\*innen durchaus funktional zur Klärung von unterrichtlichen Inhalten eingesetzt wird.

---

## **3.2 Über die gesellschaftliche Normalität, Rassismus zu de-thematisieren**

### **3.2.1 Distanzierungen als spezifischer Umgang**

Erst Ende der 1980er Jahre findet der Rassismusbegriff als eine relevante Analysekategorie für das Verständnis gesellschaftlicher Zustände in der Bundesrepublik in politischen und wissenschaftlichen Debatten Einzug (siehe hierzu Oguntoye, Opitz[Ayim] & Schultz 1986; Kalpaka & Rähzel 1986; Jäger 1992; Kraft & Ashraf-Khan 1994; Mecheril & Teo 1994; Uremović & Oerter 1994; Rommelspacher 1995; Mecheril & Teo 1997; Terkessidis 1998). Dies liegt zum Großteil an der gesellschaftlichen Tabuisierung des Rassismusbegriffes in der Nachkriegszeit. Der Begriff Rassismus wurde dabei mit radikalen Verbrechen und industriellen Massentötungen der nationalsozialistischen Rassenpolitik gleichgesetzt, wodurch Kontinuitäten mit dem dunklen Kapitel der deutschen Vergangenheit hergestellt werden, die nicht gewünscht sind (vgl. Mecheril & Melter 2011, S. 13). Für rassistische Missstände wurden historisch weniger vorbelastete Begriffe wie ‚Ausländerfeindlichkeit‘ oder ‚Fremdenfeindlichkeit‘ gefunden, die suggerieren, „die heutigen Verhaltensweisen hätten mit dem, was damals geschah, überhaupt nichts zu tun“ (Kalpaka & Rähzel 2000, S. 178). Annita Kalpaka & Nora Rähzel (2000, S. 178) wenden gegen die Verwendung des verharmlosenden Begriffes Ausländerfeindlichkeit ein, dass feindliche Einstellungen nicht alle Ausländer\*innen gleichermaßen betreffen. Ausländer\*innen mit einem englischen Pass seien nicht Zielscheibe gewaltvoller Angriffe und Diffamierungen. Zudem spottete der Begriff der ‚Ausländerfeindlichkeit‘ den Autor\*innen zufolge über die von Rassismus negativ Betroffenen, indem er unterstellt, dass die Feindlichkeit erst dann ein Ende nimmt und sich in eine Freundlichkeit verwandelt, wenn die Einbürgerung vollzogen ist und eine deutsche Staatsbürgerschaft vorgezeigt werden kann. Der Begriff der Fremdenfeindlichkeit setzt aus einer psychologisierenden Perspektive als naturgegebene Differenzen zwischen ‚fremd‘ und ‚vertraut‘ voraus (vgl. Terkessidis 2004, S. 44f.). Nicht reflektiert wird bei der Verwendung dieser Formulierung, dass die Bezeichnung einen bestimmten gesellschaftlichen

Standort voraussetzt, von dem aus diese klassifizierende Markierung vorgenommen wird und daher keinen neutralen Kriterien folgt.

Astrid Messerschmidt (2010, S. 41ff.) beschreibt die nahezu regelhafte Abwehr der Thematisierung von Rassismus im bundesdeutschen Kontext als besonders ausgeprägt. Da Rassismus keinen thematisierungsfähigen Gegenstand gesellschaftlicher Realität darstellt, wird die Auseinandersetzung mit demselben durch spezifische Distanzierungsmuster zurückgewiesen. Sie werden deshalb als spezifisch ausgewiesen, weil sie als historisch gewachsene verstanden werden, die in einem spezifischen Scham-Schuld-Abwehrverhältnis der Erinnerung an die nationalsozialistische Bemächtigungs- und Vernichtungsgeschichte Deutschlands stehen (vgl. siehe hierzu auch Rommelspacher 2002, S. 48ff.; Mitscherlich & Mitscherlich 1967).

Mit dem ersten Mechanismus der „Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit“ werden Rassismen fast automatisch mit Antisemitismus in Verbindung gebracht. Angesichts der Monstrosität der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik lässt der Blick in die Vergangenheit erstarren und produziert einen Moment der Sprachlosigkeit über das Geschehene. Aufgrund des Unfassbaren, das dem Verbrechen von Auschwitz innewohnt, erscheint der intellektuelle wie gefühlsmäßige Zugang beschränkt und wird so tabuisiert. Das Tabu steht in einem ambivalenten Spannungsverhältnis zur historischen Tatsache und dem Wissen darum. Entlastung bietet dabei der Glaube daran, die Grausamkeiten des Naziterrors als eine längst abgeschlossene Vergangenheit weit hinter sich gelassen zu haben und eine Unverbundenheit mit der Position der Täter\*innen anzunehmen (vgl. Messerschmidt 2010, S. 52). In diesem Zusammenhang verweist Kien Nghi Ha (2012/2003, S. 56) auf einen im dominanten Diskurs des Nachkriegsdeutschlands getragenen „Mythos des Neuanfangs“. Suggestiert wird damit ein Bild, wonach mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges im Jahr 1945 das moralische Bewusstsein auf einen Nullpunkt gestellt worden wäre, an dem etwas komplett Neues einsetzt, was der Vergangenheit ermöglicht, sich in Nichts aufzulösen.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Der Mythos des Neuanfangs ist insbesondere im Zusammenhang mit Verhandlungen von Themen zu beobachten, die sich mit migrationsgesellschaftlichen Schwerpunkten befassen. In dieser Perspektive zeichnet Kien Nghi Ha (2012/2003) nach, dass die Diskurspolitik zur Arbeitsmigration nach Deutschland über die Absetzung von der belastenden Vergangenheit repräsentiert bleibt. Sie wird automatisch mit der zeitlichen Rahmung des Jahres 1955 in Verbindung gebracht, als die Bundesrepublik das erste ‚Gastarbeiter\*innen‘-Anwerbeabkommen unterzeichnete. Die langen Erfahrungen mit Arbeitsmigrationspolitik in Deutschland mit der Saisonmigration ausländischer ‚Wanderarbeiter\*innen‘ im kaiserlichen Deutschland wie sie bspw. von Ulrich Herbert (2001) für ‚Auslandspolen‘, ‚Fremdarbeiter\*innen‘ oder ‚Zwangsarbeiter\*innen‘ im nationalsozialistischen Deutschland nachgezeichnet wurden und die lediglich zwischen 1945 und 1955 für zehn Jahre unterbrochen wurde, werden ausgeblendet.

Der zweite Mechanismus umfasst die „Verlagerung von Rassismus in den (Rechts)Extremismus“. Dabei wird Rassismus als ein abseitiges Ausnahmephänomen konstruiert, welches ausschließlich von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen ausgeht. Mit dem Verweis rassistischer Positionen an den gesellschaftlichen Rand formiert sich die Figur von ‚bösen‘ – weil zu Gewalttaten willigen – (Rechts)Extremen, die in der Position der Übeltäter\*innen greifbar werden. Gleichfalls ermöglicht diese Figur, den Verdacht auf Rassismus aus der ‚normalen‘ Gesellschaft zu verbannen. Durch die Externalisierung von rassistischen Übeltäter\*innen auf eine marginalisierte Szene entsteht das Bild von einer unproblematischen Mitte als demokratischem Zentrum der bundesdeutschen Gesellschaft (vgl. Messerschmidt 2010, S. 45f.).

Mit der „Skandalisierung von Rassismusdiagnosen“ ist der vierte Mechanismus angesprochen. Dieser verweist darauf, dass jegliches Aus- und Ansprechen rassistischer Missstände mit einer Skandalisierung beantwortet wird. Nicht die Tatsache, dass es Rassismus gibt und dass Rassismus eine Erfahrungsdimension für viele Menschen in Deutschland bedeutet, erfährt eine Skandalisierung. Vielmehr wird der Akt der Benennung von und der Verweis auf die Existenz von rassistischen Ungleichheitsstrukturen zum eigentlichen, skandalösen Gegenstand erklärt. Die Empörung, mit der meist die Skandalisierung vorgetragen wird, zeigt an, dass erstens die Benennung von Rassismus in einem Zusammenhang von Schuld und Scham verhandelt und zweitens als ein Beschuldigt-Werden erfahren wird (vgl. Messerschmidt 2010, S. 42ff.; Messerschmidt 2012a, S. 227f.). Die abwehrenden Reaktionen verweisen auf eine „Ahnung von der strukturellen Präsenz von Rassismus“ (Messerschmidt 2010, S. 43), die mit der diffusen Vermutung des eigenen Involviert-Seins in das System des Rassismus verbunden ist.<sup>7</sup>

Paul Mecheril (2015/2005) erweitert die Distanzierungsmechanismen um drei weitere De-Thematisierungsformen im Umgang mit Rassismus. Dabei handelt es sich um Abwehrstrategien, die zum Einsatz kommen, wenn Rassismus in pädagogischen Feldern zum Thema wird. Sobald Rassismus artikuliert wird, kommt ein „Repräsentativitätstest“ zum Einsatz, mit welchem der Wahrheitsgehalt und

---

<sup>7</sup>Die Inszenierung im Status der Hauptleidtragenden im Sinne der Täter-Opfer-Umkehr ist auch bei anderen Thematisierungspraktiken im Kontext des Nationalsozialismus zu beobachten. So zeigt Maren Röger (2011) in ihrer Untersuchung von televisuellen Berichterstattungen, dass die Erinnerungen an Flucht und Vertreibung um 1945 die deutschen Vertriebenen hauptsächlich als (unschuldige) Opfer, die am Heimatverlust und an Diskriminierungen in der früheren Nachkriegszeit zu leiden hatten, in den Vordergrund rücken. Diese reduzierende Fokussierung blendet historische Fragen nach Ambivalenzen im Täter-Opfer-Verhältnis aus und konstruiert auf der Grundlage einer Ausblendung historischer Einbettung ein Unschuldsnarrativ.

die Korrektheit der Äußerungen über Rassismus überprüft werden sollen. Rassismuserfahrungen werden für fragwürdig gehalten und mit einem Seltenheitscharakter belegt, der demonstrieren soll, dass Rassismus in der bundesdeutschen Gesellschaft eine Ausnahme bzw. etwas Untypisches bleibt. Der Infragestellung der Glaubwürdigkeit des Erlebten folgt eine Zurückweisung durch einen „Überempfindlichkeitsvorwurf“, mit dem der von Rassismus getroffenen Person ein Übermaß an Sensibilität und Dramatisierung im Empfinden unterstellt wird. Denn würde die Person über eine ausgeglichene Erlebenssensibilität verfügen, würde sie die beschriebene Situation nicht dermaßen kränken. Indem den vermeintlich Überempfindlichen eine verzerrte Realitätswahrnehmung unterstellt wird, erfahren sie eine Psychologisierung und Pathologisierung. Schließlich wird mit der „Bewältigungskritik“ die Brisanz des Erlebten bezweifelt, indem der Umgang der von Rassismus negativ betroffenen Person als überzogen und als Folge persönlichen Fehlverhaltens gedeutet wird (vgl. Mecheril 2015/2005, S. 153ff.).

### 3.2.2 Grenz-Setzungen des Sagbaren

Den De-Thematisierungsmechanismen ist gemeinsam, dass sie zur Aufrechterhaltung der Tabuisierung, Enthistorisierung und Verschleierung rassistischer Unterscheidungspraxen beitragen. Damit wird die fehlende öffentliche Thematisierung von Rassismen als eine normstiftende Position zementiert, wodurch Widerstandspotenziale gegen Rassismus gebrochen werden. Geschaffen wird „eine Hierarchie der Wissensproduktion, die bestimmte Formen von Wissen disqualifiziert, mundtot macht und dominante Formen von Wissen reproduziert“ (Steyerl & Gutiérrez Rodríguez 2012/2003, S. 7). Für den Kontext der vorliegenden Studie stellt sich die Frage nach den Konsequenzen der Strukturen der sozialen Praxis des Zurückweisens von Rassismus für marginalisierte Positionen. Mark Terkesidis (2004, S. 208) stellt in seiner Studie zur „Banalität von Rassismus“, bei der „Migrant\*innen zweiter Generation“ befragt wurden, dar, dass sich die Identifizierung, Deutung, Benennung und das Anklagen von rassistisch strukturierten Situationen für sie als Herausforderung erweist. Der Autor kommt zu folgendem Ergebnis:

„Die herrschende Wahrnehmung, dass Rassismus sich nur in Gewalt und Extremismus äußere, die Disqualifikation der Erlebnisse der Betroffenen sowie das Fehlen einer Sprache, die rassistische Begebenheiten einzuordnen hilft, hat bei vielen meiner Befragten dazu geführt, dass sie krasse Fälle von Diskriminierung oft nicht als solche benennen können“.



Auch Wiebke Scharathow (2014, S. 280ff.) kommt in ihrer Studie zu „Risiken des Widerstandes“ im Umgang mit Rassismuserfahrungen von Jugendlichen zu dem Schluss, dass die Unbestimmtheit und Widersprüchlichkeit von Rassismus als ein wesentliches Moment fungiert, um welches sich das (Nicht-)Sprechen-Können über Rassismuserfahrungen organisiert. Sich in das Terrain der Thematisierung von Rassismuserfahrungen zu begeben, legt mithin nahe, in ein diskursives Feld einzutreten, in dem den Jugendlichen keine gefestigte Alltagssemantik für die Erfahrungsqualität von Rassismus zur Verfügung steht, um diese ausreichend in die bestehenden Kategorien einzuordnen, um von da aus, gesellschaftliche Ausschlüsse problematisieren zu können. „Rassismus wird zu einer unlogischen und absurden, zu einer namenslosen Erfahrung“ (ebd., S. 280). Ferner werden Unsicherheiten und Lücken in der Erzählung und Deutung des Erlebten sowie Begriffe wie „komisch“ und „merkwürdig“ (ebd., S. 416) zu maßgeblichen Markierungen, von denen aus vielfältige Sprechweisen über Rassismuserfahrungen ihren Ausgang nehmen. Verdeckter Alltagsrassismus wird in Interaktionen im Modus der symbolischen Zuweisung von inferioren Positionen vermittelt und führt bei den Marginalisierten zu empirisch beobachtbaren Phänomenen wie Äußerungen von Selbst-In-Frage-Stellung, Verwirrungen, Unruhe und Scham.

Die Abwehrmechanismen der Thematisierung von Rassismus sind dermaßen wirkmächtig, dass sie in bildungsinstitutionelle Handlungsfelder Einzug finden und (re)produziert werden. So belegt Claus Melter (2006, S. 319) in seiner Studie mit dem Titel „Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe“ zur pädagogischen Arbeit der ambulanten Jugendhilfe eine fehlende pädagogische Professionalität im Umgang mit Rassismuserfahrungen bei marginalisierten Jugendlichen. Indem die (Sozial)Pädagog\*innen die Rassismuserfahrungen der Jugendlichen anzweifeln, wegdefinieren, negieren, banalisieren, relativieren und leugnen, bestreiten sie die Existenz von rassistischen Diskriminierungspraxen in Institutionen und damit zusammenhängend die Bedeutsamkeit dieser Erfahrungen für die Jugendlichen. Im Rahmen des Betreuungsverhältnisses mit (Sozial)Pädagog\*innen lernen die von Claus Melter befragten Jugendlichen, dass die Thematisierung von Rassismuserfahrungen nicht erwünscht ist. Weil die betreuenden (Sozial)Pädagog\*innen „nur in Ausnahmefällen“ die Jugendlichen selbst diskriminieren, bezeichnet Claus Melter (2006, S. 319f.) diese auf der Ebene der Handlungspraxen angesiedelten De-Thematisierungsstrategien als einen „sekundären Rassismus“. Auch wenn es durchaus aus Gründen analytischer Präzision zwischen verschiedenen Formen von Rassismen zu unterscheiden gilt, sehe ich in dem Begriff sekundär die Gefahr, dass damit eine Abfolge von Handlungen und demzufolge eine Nachrangigkeit der Bedeutung/Qualität von Rassismus im Sinne einer Hierarchisierung zwischen primärem und sekundärem Rassismus suggeriert wird.

Entscheidender erscheint mir danach zu fragen, auf Grundlage welcher Bedingungen eine Position der aktiv vehementen Abwehrhaltung von Rassismus ermöglicht wird und *was* diese in der Konsequenz für *wen* bedeutet. Durch das Wegdefinieren der Erfahrungen marginalisierter Positionen werden bestehende, dominante Normalitätsvorstellungen zementiert. Die Situationsdefinition darüber, was als Rassismus verstanden wird, wird damit verbunden, wessen Perspektive in dieser Gesellschaft wichtig ist und schließlich wessen Stimme zum Schweigen gebracht werden kann, weil sie für unbedeutend gehalten wird. Der in gesellschaftskritischer Absicht stehende Benennungsakt, mit welchem die Infra-gestaltung geltender Normen und die Sichtbarmachung von Rassismus eingeleitet werden, wird durch Abwehr bestraft. Die marginalisierte Position erfährt, dass ihre Urteilskraft in Bezug auf die Wahrnehmung und Bewertung der Realität nicht nur in Frage gestellt wird, sondern als eine begrenzte und ungültige diskreditiert wird. Grada Ferreira[Kilomba] (2012/2003, S. 160) verweist darauf, dass rassifizierte ‚Andere‘ daran erinnert werden, dass ihre Erfahrungen mit denen von der dominanten Gruppe, nicht gleichwertig sein können, was sie wiederum als Minderwertige einstuft. „Nicht wissen zu wollen, was Rassismus denen bedeutet, die ihn erfahren, ist eine Weise, eine andere ‚Wahrheit‘ zu erfinden“, in der die Existenz der Perspektive rassifizierter ‚Anderer‘ *ausgelöscht* wird. Konstituiert wird ein Verhältnis zwischen der Fähigkeit und Unfähigkeit, die Realität adäquat wahrzunehmen und zu beurteilen, welches auf der Trennung zwischen Vernunft vs. Wahnsinn bzw. Wahrheit vs. Lüge gründet. Indem die Perspektiven von marginalisierten Positionen aus dem Bereich des Gültigen ausgegrenzt werden, erhalten sie den Status von Niemand zugewiesen. Sie müssen nicht zwingend als Menschen mit gleichen (Sprach)Rechten wahrgenommen werden bzw. mit der gleichen Sprechposition autorisiert werden. Die eigentliche Sprachkompetenz besteht nicht in der Beherrschung der ‚deutschen Sprache‘, sondern im Recht auf das Wort, im Recht darauf, gehört zu werden. Die marginalisierte Position ergreift zwar das Wort, ihre Sprache ist für dominante Positionen allerdings unverständlich. Die Verletzung erlebter Rassismuserfahrungen bleibt bestehen und wird damit gleichzeitig wiederholt, was in Anschluss an Astride Velho (2010) dazu veranlasst, von (Re)Traumatisierung zu sprechen. Wenn die Jugendlichen im Kontakt mit (sozial) pädagogischen Betreuenden vermeiden, ihre Rassismuserfahrungen mit der Befürchtung, erneut gedemütigt zu werden, zur Sprache zu bringen, dann wirkt hier Rassismus „als zweifache, als dreifache Gewalt“ (Scharathow 2014, S. 374).

Insofern können die Mechanismen der De-Thematisierung von Rassismus als soziale Praxen der Herstellung von Dominanz und dem Anspruch auf Deutungshoheit verstanden werden. Im Zuge der Benennung von Rassismuserfahrungen

wird die inferiore Position durch die moralische Empörung auf ihren gewohnten, untergeordneten Platz des Schweigens verwiesen, von dem aus sie nichts zu melden hat. Demgegenüber befindet sich die superiore Position in der Macht, von der aus sie sich über das Gesagte empört zeigen darf und die Thematisierung von Rassismus anzweifeln kann. Vermittelt wird, dass die inferiore Position nur dann glaubwürdig sein kann, wenn sie schweigt. Sobald Rassismus angesprochen wird, beginnt die dominante Definitionsmacht zu kippen und muss verteidigt werden. Über die Regulierungsmacht des Sagbaren zu verfügen und entscheiden zu können, welche Realitätsdefinition sichtbar gemacht werden soll, konstituiert sich ein umkämpftes Feld. Dabei ist weiter von enormer Bedeutung, *wem* diskursive Lösungsmuster als kommunikative Ressourcen zur Verfügung stehen bzw. wer sich welcher Diskurse, die hier als ein Instrument zur Demonstration von Dominanz verstanden werden, zur Sicherung der eigenen Perspektive bedienen kann.

---

### **3.3 Rassismen produzieren Rassismus- und Nicht-Zugehörigkeitserfahrungen**

#### **3.3.1 Verinnerlichung von Unterdrückungsstrukturen**

Stuart Hall (1994, S. 135), Franz Fanon (2013/1952) und bell hooks (1994, S. 19f.) wiesen schon früh darauf hin, dass Rassismus als hegemoniale Macht, welche auf das bipolare Spannungsverhältnis zwischen Überlegenheit und Minderwertigkeit ein gesellschaftliches Ordnungsprinzip schafft, einen sozialisierenden Rahmen bereithält, in dem sich Subjekte *erleben*, *widergespiegelt sehen* und ihr Selbstverständnis ausbilden. Die dominanten Repräsentationen der Abwertung von ‚Anderen‘ sind deshalb mächtig, weil sie nicht nur darüber bestimmen, wie Rassifizierte durch die Beschreibenden wahrgenommen werden, sondern auch, was die Beschriebenen sehen, wenn sie sich selbst betrachten (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 17; siehe hierzu auch Rommelspacher 1995, S. 24f). Damit können „Rassismuserfahrungen“ (Mecheril 2003, S. 70), verstanden als gesellschaftlich vermittelte Erfahrungen, die im Zusammenhang von auf Abstammungs- und Herkunftskonstruktionen gründenden Unterscheidungen stehen und mit Bedrohung, Marginalisierung und Beschämung einhergehen, als Prozesse der Sozialisation und Vergesellschaftung verstanden werden. Erfahrungen, als minderwertig und nicht zugehörig wahrgenommen zu werden, stellen in mehr oder weniger ausgeprägter Form alltagsumgebende Realität dar, die in direkter, indirekter oder antizipierter Form erfahren werden kann. Rassismuserfahrungen werden zu, sich der Selbststeuerung entziehenden Wiederholungen,

die tiefgreifende, weil identitätsformende Spuren hinterlassen. Sie haben subjektivierende Effekte, weil sie sich systematisch in das Selbstbild einschreiben. Stuart Hall (1994, S. 135) beschreibt den Prozess der Internalisierung des rassistisch normierten Blicks auf sich selbst folgendermaßen:

„Der Rassismus ist nicht nur ‚von außen‘ gegen die gerichtet, die er disponiert und desartikuliert (zum Schweigen bringt). Er ist auch innerhalb der dominierten Subjekte wirksam – jenen untergeordneten ethnischen Gruppen [...], die ihre Beziehung zu ihren realen Existenzbedingungen und ihr Beherrschtsein durch die herrschenden Klassen in und durch die imaginären Vorstellungen der rassistischen Anrufung erleben, und die dazu gebracht werden, sich selbst als die ‚Minderwertigen‘, *les autres*, zu erfahren.“

Rassistisch Diskriminierte lernen, sich selbst durch die Blicke der Dominanzgesellschaft zu sehen und zu verstehen, sodass sich die etablierten fremdproduzierten Bilder über das Selbst als ‚anders‘ und ‚fremd‘ Gekennzeichnete nach und nach zu einem integralen Bestandteil der Identitätsposition entwickeln. Wenn die ‚Anderen‘ lernen, sich vom Standpunkt der Beschreibenden betrachtet, (für) klein zu halten, dann erscheint es naheliegend, sich an der Figur der Mächtigeren und des Erstrebenswerten zu orientieren (vgl. Kürşat-Ahlers 1994, S. 92f.). Das im Zuge rassistischer Unterdrückungsstrukturen internalisierte Gefühl von rassifizierten Subjekten, nicht zu genügen, trägt zu einer entfremdeten Wahrnehmung ihrer selbst bei. Damit ist Rassismus als ein Prozess mit Separierungsbestrebungen zu verstehen und zwar nicht nur in der Beziehungsdynamik zwischen Dominierten und Dominanten, sondern gemeint ist auch ein Zustand, der gleichzeitig eine innere Spaltung bei den Dominierten selbst entfaltet.

Mit dem Bild „Schwarze Haut, weiße Masken“ von Franz Fanon (2013/1952) ist der Prozess der Trennung von sich selbst angedeutet. Das Aufsetzen der weißen Maske als Akt der Selbstablehnung ermöglicht die Berechtigung zur Existenz in einer rassistisch geprägten Gesellschaft. Hinter der Maske wird das mit Scham erfüllte ‚Eigene‘ versteckt bzw. all das wird zum Verschwinden gebracht, was die Dominanzgesellschaft nicht sehen möchte. Gezeichnet wird ein ambivalentes Wechselspiel zwischen repressiven und ermächtigenden Moment, denn das Aufsetzen der weißen Maske macht gleichzeitig anerkennungs- und handlungsfähig. Die Anerkennung der symbolischen Grenze zwischen ‚Anderen‘ und ‚Nicht-Anderen‘ hinterlässt ‚sanfte‘ Spuren der Unterwerfung und des Beherrscht-Werdens in affektiven Zuständen wie Scham, Schüchternheit, Ängstlichkeit, Unruhe, Beklemmung, aber auch Wut und Zorn. Aus einer

machtkritischen Perspektive sind Gefühlszustände nicht in erster Linie als eine psychologisch-individuelle Größe zu verstehen, sondern als Ausdrücke gesellschaftlicher Sozialisation (vgl. Bourdieu 2005/1998, S. 112ff.).<sup>8</sup>

Die Verinnerlichung von Rassismusverhältnissen bedeutet oft nicht nur Anpassungsanstrengungen zu zeigen, sondern auch enorme Bemühungen, um die herangetragenen stereotypen Zuschreibungen eben nicht zu bestätigen und zu widerlegen (vgl. Prasad 1994, S. 161). So erhoffen sich die marginalisierten Beschriebenen, der Diskriminierung zu entkommen und gleichzeitig Zugehörigkeit zu erreichen, indem sie Anpassungserwartungen in besonders perfektionierter Form nachzukommen versuchen, die sich in dem Streben nach einer Position der Unauffälligkeit und Unsichtbarkeit konkretisiert (vgl. Mecheril & Velho 2014, S. 28). Um nicht als Different/Differenter in Erscheinung zu treten oder gar mit ‚Anderen‘ in Verbindung gebracht zu werden, kommen Strategien der Normalisierung eine besondere Bedeutung zu (akribisches Erlernen und Verwenden des ‚korrekten Deutsch‘, Verfolgung von (west)europäischen Schönheitsidealen etc.) (vgl. Badawia 2002, S. 217ff.; Ferreira[Kilomba] 2012/2003, S. 150ff.; Riegel 2004, S. 274ff.; Schramkowski 2007, S. 269ff.). Die Anpassung an die ‚deutsche Kultur‘ soll – wie das Versprechen kapitalistischen Glücks und der formalen Gleichheit in Integrationsdiskursen postuliert – zur Eroberung eines neuen, höheren Klassifikationsstatus verhelfen. Denn nur, wenn sich die ‚Anderen‘ genügend anstrengen und von der Altlast der ‚eigenen/familiären Herkunft‘ entledigen, können sie es in Deutschland zu etwas bringen. Das individuell verantwortete Nachgehen der Anpassungserwartungen stellt Aussicht auf Vorteile und ist damit effizient. Nivedita Prasad (1994, S. 164f.) fasst die Tendenz, das eigene ‚Anderssein‘ abzuschwächen, als eine Strategie unter spezifischen Lebensbedingungen, die aufgrund von Isolation bzw. dem fehlenden Gruppenschutz gegen Rassismus einer Community zustande kommt. Nicht zu unterschätzen ist dabei ebenfalls, dass Migrant\*innen „schon im Herkunftsland von ihrer Unterlegenheit dem Westen gegenüber überzeugt waren“ (Kürşat-Ahlers 1994, S. 91). Die in das Selbstbild übernommenen, rassistisch begründeten (Ab)Wertungen können zur (Über)Identifikation mit der Dominanzgesellschaft führen, wie dies von Natascha Nassir-Shahnian (2013, S. 18) pointiert formuliert wird:

---

<sup>8</sup>Zwar finden sich in den gesellschaftskritischen Analysen von Pierre Bourdieu keine expliziten und ausführlichen Thematisierungen von Rassismusverhältnissen. Seine Überlegungen zur „männlichen Herrschaft“ lassen allerdings durchaus das Nachdenken über einen Bezug zur Verinnerlichung des Bildes, eine/ein ‚Andere/Anderer‘ zu sein, zu.

„In Deutschland führt die kollektive Verinnerlichung von Rassismus unter People of Color häufig dazu »beweisen« zu müssen, dass wir »intelligent«, »emanzipiert« oder »integriert« sind. Während weißen Menschen Intelligenz oder »Fortschrittlichkeit« automatisch zugeschrieben wird, müssen [People of Color] diese erst einmal unter Beweis stellen. Unsere Identitäten sind somit permanent mit rassistischen Erwartungen konfrontiert, welches zu einer Normalisierung und Verinnerlichung dieser Defizitätskonstruktionen führt und damit zu dem Zwang, diese vermeintlichen Defizite durch Überkompensation auszugleichen, also immer einen Schritt schneller und besser zu sein.“

Die in den Diskursen transportierten Platzzuweisungen für Migrationsandere und die eingenommenen Positionen sind nicht in einem Verhältnis des Automatismus verfasst. Auch wenn die Kraft normativer Diskurse und den in ihrem Rahmen ermöglichenden Positionierungszumutungen einen zentralen vorstrukturierenden Effekt haben, können sie keineswegs als determinierend gedacht werden. Die Frage, „wie die Einzelnen diese Positionen herstellen, formen und verkörpern, warum sie dies nie ein für alle Mal vollständig umsetzen, warum manche dies gar nicht tun, oder warum manche in einem fortwährenden, agnostischen Prozess mit Normen und Regeln [...] kämpfen“ (Hall 2004, S. 183) bleibt zu untersuchen. Empirische Beiträge der Migrationsforschung liefern hierzu erste Anknüpfungsmöglichkeiten. So stellt z. B. Barbara Schramkowski (2007, S. 269ff.) fest, dass eine Abwendung vom gesellschaftlichen Anpassungs-/Integrationsdruck dann eingeleitet wird, wenn Anpassungsbemühungen von der Dominanzgesellschaft (wiederholend) nicht mit Wertschätzung anerkannt werden und eine Festschreibung auf ein ‚Nicht-Deutsch-Sein‘ vermehrt erfahren wird. In der Folge wird eine Distanzierung von der Dominanzgesellschaft – verstanden als widerständige Praxis – angestrebt, indem Räume mit ausgeschlossenen ‚Anderen‘ gesucht werden. Eine Problematisierung der Internalisierung von Rassismus macht demnach die Frage danach erforderlich, welcher relevanter Ressourcen es bedarf, um innerhalb der etablierten Machtstrukturen eine inferiore Position zu verlassen bzw. eine Position der Problematisierung und kritischer Infragestellung derselben zu entwickeln.

Eng verbunden mit den Verinnerlichungsprozessen migrationsgesellschaftlicher Machtverhältnisse, ist die Frage, wie rassistisch Beschriebene dazu gebracht werden, jene Klassifikationsmuster zu übernehmen, die doch ihre Position in der Erzeugung der Deprivilegierung konstituieren. In Anlehnung an Birgit Rommelspacher (1995, S. 24f.) kann die selbstverständlich funktionierende Reproduktion der bestehenden Gewaltstruktur des Rassismus – wie jedes andere gesellschaftliche Dominanzverhältnis auch (z. B. die Geschlechter- und Begehrensordnung) – damit nachvollzogen werden, dass die Subjekte in ein Verhältnis der „Zustimmung“ zu ihm treten. Aufgrund seiner gesellschaftlichen Sozialisation innerhalb

rassistischer Strukturen ist jedes Subjekt über eine internalisierte Beziehung der „Komplizenschaft“ (Bourdieu 2005/1998, S. 82) mit demselben auf eine ganz spezifische Weise verstrickt. Eine Komplizenschaft einzugehen, bedeutet allerdings nicht, dass die Dominanzverhältnisse willentlich von Subjekten unterstützend getragen werden. Vielmehr erfolgt diese im notgedrungenen Einverständnis durch die Anerkennung von Praxen und Regelmäßigkeiten gesellschaftlicher Institutionen und der entsprechend selbstverständlichen Teilnahme an ihnen. Das Fehlen von Kritik an der bestehenden Dominanzkultur trägt zu ihrer Normalisierung und damit Stabilisierung bei. Hier kommt nun die von Paul Mecheril (2007) bereits angesprochene Normalität ins Spiel, für deren Funktionsweise charakteristisch ist, dass sie als solche schwer bzw. kaum zu erkennen ist. Die rassistische Gesellschaftsordnung wird als eine vertraute, weil alltägliche und legitime begriffen und in ihrer objektiv unveränderlichen ‚Natürlichkeit‘ als Normalität anerkannt und akzeptiert.

Ausgehend von der Annahme, dass Rassismus eine gesellschaftsspaltende Matrix von Positionen des Dominiert-Seins und der Dominanz bereitstellt, in der sich das Subjekt selbst erfährt und zu interpretieren lernt, erweist sich Rassismus nicht nur als ein System, welches Rassismuserfahrungen produziert. Im spiegelbildlichen Verhältnis hierzu macht die Dominanzposition Überlegenheitserfahrungen, die mit Momenten der Aufwertung der eigenen Person und mit struktureller Privilegierung einhergehen (vgl. Mecheril 2015/2005, S. 151, 158). Die Dominanzposition konstituiert sich über Erfahrungen fragloser Zugehörigkeit, Normalität und Universalität der eigenen Existenz, die das Privileg hat, die eigene Verstrickung in die rassifizierte Gesellschaftsordnung nicht zu sehen (siehe hierzu Kritische Weißseinsforschung; z. B. Eggers, Arndt & Piesche 2009). Die Privilegierung der Dominanzposition ist dabei nicht als absolut zu verstehen, sondern sie steht wie bei dominierten Positionen auch mit anderen Machtstrukturen (Klasse, Geschlecht etc.) in einem interdependenten Wechselverhältnis (vgl. Rommelspacher 2002, S. 205f.).

### **3.3.2 Trauma als Folge erlebter Zumutungen und Widersprüche**

In Anlehnung an internationale Forschungen, bei denen Parallelen zwischen Alltagsrassismus und häuslicher Gewalt oder Missbrauch diskutiert werden, werden Alltagsrassismuserfahrungen als traumatisierende Erfahrungen konzeptualisiert, die für Subjektbildungsprozesse eine konstitutive Rolle spielen (vgl. Ferreira[Kilomba] 2012/2003; Velho 2010). Im Kontext von Rassismuserfahrungen wird von Mark Terkessidis (2004, S. 173) auf der Basis biografischer Erzählungen

ein traumatisch erlebtes Schlüsselerlebnis in der Figur einer „Urszene“ herausgearbeitet, welches den bewusst wahrgenommen Beginn der rassistisch begründeten Ausgrenzungen und Herabwürdigungen markiert. Das Erlebnis wird als eine überwältigte Grenzüberschreitung erlebt, welche „plötzlich die Beziehung mit anderen und mit der Gesellschaft auseinander reißt“ (Kilomba 2009), woraufhin das Selbst- und Weltverständnis eine Erschütterung erfährt. Die traumatische Dynamik entfaltet sich deshalb, weil die Person erkennt, einem Irrglauben ihrer natio-ethno-kulturellen Identität unterlegen zu haben. Die Umwelt spiegelt ihr zurück, dass sie nicht ‚deutsch‘ ist/sein kann. Die einzige, ihr zur Verfügung gestellte Position, die ihr eine soziale Sichtbarkeit und Anerkennbarkeit zugesteht, ist diejenige der ‚Anderen‘. María do Mar Castro Varela & Nikita Dhawan (2015/2005, S. 229) formulieren im Rückgriff auf Franz Fanon, dass das Trauma sich „beim kolonialisierten Subjekt [formiert], wenn dieses feststellen muss, dass es niemals die ‚Weißheit‘ besitzen kann, die es zu begehren gelernt hat, noch die ‚Schwärze‘ verbergen kann, die es zu hassen gelernt hat“. Eine Rolle spielt dabei die Unerwartetheit, mit der Rassismus einschlägt und die gewohnte Normalität der gegebenen Situation widersprüchlich erleben lässt. Nicht unerheblich ist dabei, aus welcher sozialen Rolle bzw. Machtposition heraus und innerhalb welcher sozialen Kontexte Verachtungsstrukturen ihre Wirkung entfalten. Denn es macht im Hinblick auf Möglichkeiten des Umgangs einen entscheidenden Unterschied, ob und welcher Art Abhängigkeitsverhältnisse mit dem jeweiligen Kontext bestehen (Lehrer\*innen, Partner\*in etc.) (vgl. Velho 2010, S. 126).

Im Verlauf der Traumaverarbeitung ist die Erholungsphase von entscheidender Bedeutung. Hält die Schock-Erregung an, werden weiterhin Kraftreserven verbraucht, was mit Stress und Erschöpfung verbunden ist. Die wiederholende Dynamik des Alltagsrassismus macht eine Erholung allerdings schwer. Astride Velho (2010, S. 124) betont dabei, dass „Traumatisierung durch einen Vorfall entstehen kann, doch zumeist ein Prozess ist, in dem ein weiteres Ereignis den Stresslevel so anhebt, dass die Grenze zum Trauma überschritten wird“. Alltagsrassismuserfahrungen als traumatisierende Erfahrungen zu konzeptualisieren, verdeutlicht, dass diese nicht nur konstanten Stress bedeuten (können), sondern auch, dass die Bewältigung derselben enorme Stressbewältigungskapazitäten von Einzelnen erfordert. Verstärkend auf den traumatischen Zustand der Orientierungslosigkeit und Ohnmacht wirkt die Tatsache, dass ein Sprechen über das Erlebte mit Sanktionen belegt wird. Wie zuvor aufgezeigt, erscheint das Sprechen über Rassismuserfahrungen in der Dominanzgesellschaft aufgrund ihrer hartnäckigen Distanzierungsmechanismen ein unmögliches Unterfangen (vgl. ebd., S. 134).

In der Verknüpfung von postkolonialen und psychoanalytischen Theoriezugängen diskutiert Grada Ferreira[Kilomba] (2012/2003, S. 146) Alltagsrassismus auf



der Grundlage biografischer Erzählungen mit Schwarzen Frauen ebenfalls unter der Perspektive traumatisierender Dimensionen. Alltagsrassismuserfahrungen werden dabei als Machtverhältnisse verstanden, die mit der gewaltsamen kolonialen Vergangenheit und der postkolonialen Gegenwart als konsequent aufeinander verwiesene gedacht werden. Das Damals und das Jetzt steht in einem Verhältnis der Verflechtung und schafft eine zeitliche Dimension der Kontinuität. Vor diesem soziohistorischen Hintergrund wirkt Alltagsrassismus deshalb traumatisch, weil es „eine moderne Reinszenierung kolonialer Szenen [bedeutet], die Schwarze Menschen innerhalb von Diskursen der Unterlegenheit und Entfremdung fest-schreiben“ (ebd.). Eine kollektive Schwarze Geschichte mit Erinnerungen an Gefühle der Minderwertigkeit und des Beherrscht-Werdens wird wachgerufen. Das Trauma wird hier im Gegensatz zu etablierten klinisch-psychologischen Kategorien nicht als individuelles Erleben pathologisiert, sondern als eine historisch begründete Traumatisierung, als eine sich in rassistisch gesellschaftlichen Machtverhältnissen herausgebildete Dynamik greifbar.

Sich auf Homi K. Bhabha, Stuart Hall und bell hooks beziehend, beschreibt Astride Velho (2010, S. 115, 118) die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Verachtung und Begehren bzw. von Lust und Abstoßung als gleichsam konstitutiv für die Funktionsweise migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse, welche eine höchst ambivalente Figur vom ‚Anderen‘ hervorbringt und daher zu einer Erfahrung sozialer Traumatisierung werden lässt. Die Widersprüchlichkeit, die dem Rassismus als Strukturlogik innewohnt, veranschaulicht Annita Kalpaka (1994, S. 33) an einem Beispiel:

„Ist die »Andere«, die »Ausländerin«, gleich, dann stellt sie die eigene Normalität nicht in Frage, ist nicht mehr bedrohlich, hat nicht z. B. etwas, was einem selbst fehlt, ist auf der anderen Seite auch nicht zu beneiden um irgendetwas. Womöglich ist sie gleich, weil sie sich angepasst hat; dann wird sie dafür gelobt oder bemitleidet, man/frau findet es z. B. schade, dass sie ihre »Natürlichkeit« [und ihre Eigenart] verloren hat. Wird die »Andere« dagegen auf ihr »Anderssein« festgelegt, dann mag sie etwas Beneidenswertes (z. B. Emotionalität), Bedrohliches oder auch Bemitleidenswertes (Unterdrücktsein) haben, aber sie verfügt auch über ihren eigenen Platz.“

Die im Verhältnis zum ‚Eigenen‘ hergestellten Konstruktionen von ‚Anderen‘ laufen auf eine Double-Bind-Konstellation hinaus, die eine nicht aufzulösende Ambivalenz aufgrund ihres Charakters widersprechender Handlungsaufforderungen erzeugt. Bezogen auf die Integrationsdiskurse, die eine Anpassung an die Dominanzgesellschaft unverkennbar fordern und fördern (wollen), wird die Erwartung ausgesprochen, die ‚Anderen‘ sollen sich der Dominanzgesellschaft

vollständig angleichen bzw. ihre ‚Andersheit‘ in ihr gänzlich auflösen, möchten sie als gleichwertige Akteur\*innen anerkannt werden und an gesellschaftlichen Privilegien teilhaben (vgl. Kalpaka 1994, S. 41). Zugleich gilt eine Unsichtbarkeit der ‚Anderen‘ als unerwünscht, denn erst, wenn die Grenzziehung durch die anziehende und als sinnlich bewertende Exotisierung der ‚Anderen‘ unterwandert wird, kann sich das ‚Eigene‘ in seinem Selbstverständnis als Gegenbild konstruieren. Ein Hauch orientalischer Exotik und Würze bietet für den eingespielten Alltagsablauf der Dominanzkultur einen Moment der ertragbaren Veränderung und Bewegung an, dessen Konsum eine Erlebnislust garantiert, was bell hooks (1994, S. 33) für die Massenkultur metaphorisch „Eating the Other“ nennt. Obgleich hier die Abwertung der ‚Anderen‘ in eine positiv konnotierte, exotische Besonderung überschrieben wird, bleibt das Interesse an den ‚Anderen‘ auf ihre abweichende Herkunft als Verwertungspotenzial beschränkt. Grada Ferreira[Kilomba] (2012/2003, S. 156) greift diese dem Rassismus inhärente prekäre, weil nicht aufzulösende, Ambivalenz vom gleichzeitigen Ausschluss und Einschluss auf, indem sie schreibt, dass „[d]as Spiel süßer und bitterer Worte [...] eine Form [ist,] in der Rassismus produziert wird. Die Schwierigkeit, Rassismus zu identifizieren, ist nicht nur funktional für Rassismus, sondern ein Teil des Rassismus selbst“. Die Essentialisierung der ‚Anderen‘ in der Figur einer Faszination, Anziehung und Romantisierung über Zuschreibungen einer vermeintlichen Natürlichkeit und vorzivilisatorischen Unberührtheit, verbunden mit einer Aufforderung zur Anpassung, konstituiert ein unlösbares Double-Bind: Pass dich gefälligst an, aber behalte doch bitte dein Anders-Sein (vgl. Velho 2010, S. 116ff.).

### **3.3.3 Positionen der Grenzüberschreitung und des Dazwischens-Seins**

In den postkolonialen Theorie-Debatten und empirischen Auseinandersetzungen der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung werden Identitätsformationen unter globalisierten Migrationsprozessen mit der Kategorie der Hybridität thematisiert. Die Hybriditätsperspektive versucht als ein Gegenkonzept zu kohärenten Identitätsvorstellungen die Illusion der natio-ethno-kulturellen ‚Reinheit‘ und Homogenität sowie die Illusion eindeutiger Grenzmarkierung von stabilen ‚kulturellen‘ Identitäten in Frage zu stellen. Der Blick wird auf die Brüche von Eindeutigkeit, Diskontinuität und Ambivalenz gerichtet, die als Bedingungen für die Subjektkonstitution in Migrationsverhältnissen aufgefasst werden. In dieser Perspektive eröffnet Tarek Badawia (2002, S. 310ff.) mit der Metapher des „dritten Stuhls“ eine Kritik an Identitätskonstruktionen in dominanten Diskursen, die

Migrationsanderen unterstellen, zwischen zwei ‚Kulturwelten‘ hin und her gerissen zu sein, woraufhin sich Identitätskonflikte einstellen würden, die nur schwer zu verarbeiten seien.

In der Konzeption des dritten Stuhls spricht Tarek Badawia (2002, S. 308) von der Schaffung von etwas noch nicht Dagewesenem, welches kreative und selbstaktualisierende Transformationsleistungen erfordert. Der dritte Stuhl steht für einen dritten Raum als einen symbolischen Ort, welcher im Dazwischen-Sein bzw. in der Transzendenz des scheinbar Getrennten und des sich dualistisch Gegenüberstehenden liegt. Der Gedanke der Prozesshaftigkeit und Bewegung ist dabei von zentraler Bedeutung. In der Auseinandersetzung mit mindestens über zwei natio-ethno-kulturelle Lebenskontexte aufgespannten Erfahrungsräumen bilden Jugendliche der zweiten und dritten Migrationsgeneration ein grenzüberschreitendes Selbstverständnis einer hybriden Zugehörigkeit heraus (vgl. siehe hierzu auch Otyakmaz 1995; Mecheril 2003b; Goel 2007). Die Handlungsmodalitäten der Position im Zwischenraum brechen mit einer Entweder-oder-Zuordnung und zeichnen sich stärker durch den Widerspruch „Ich gehöre dazu und bin trotzdem anders“ oder „Weder noch und trotzdem Beides“ (Badawia 2002, S. 336) aus. Der Rückgriff auf einen dritten Stuhl biete eine mögliche Alternative gegen Tendenzen der vorherrschenden, ‚kulturellen‘ Eindeutigkeitsverordnungen. Es ist ein Raum der Selbstbestimmung, Handlungsermächtigung und gleichzeitig des Widerstands.

Die hybride Position im Zwischenraum oder die Position der „prekären Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril 2003b) wird von einer Gleichsetzung mit einer harmonischen Vermischung von zwei ‚Kultursystemen‘ deutlich abgegrenzt und zwar deshalb, weil sie aus Erfahrungen fehlender oder entzogener sozialer Anerkennung hervorgehen. Da innerhalb gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse keine sozialpolitisch anerkannten Repräsentations- und Handlungsstrukturen jenseits von Zwängen zur nationalen Eindeutigkeit vorhanden sind, werden hybride Identitätsentwürfe in Zustimmungs- und Ablehnungsverhältnissen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnung erarbeitet. Die fraglose Zugehörigkeit zum natio-ethno-kulturellen Kontext kann nur dann erlangt werden, wenn Subjekte „sich selbst als symbolisches Mitglied des Kontextes erkennen und von bedeutsamen Anderen als Mitglied erkannt werden, wenn sie in dem Kontext in einer ihnen gemäßen Weise habituell wirksam sein können und schließlich an den Kontext lebensgeschichtlich gebunden sind“ (Mecheril 2003b, S. 28). Natio-ethno-kulturelle (Nicht)Zugehörigkeitserfahrungen gründen damit auf einem mehrdimensionalen Konstitutionsfeld der Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse, die „symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit und biografisierende Wirksamkeit“ betreffen (vgl. ebd., S. 129ff.).

### 3.4 Resümee: Perspektiven für den empirischen Zugang der eigenen Studie

Am Ende der Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansatzpunkten zu Differenz- und Dominanzverhältnissen in der bundesdeutschen Migrationsgesellschaft erscheint es mir sinnvoll, über eine Zusammenfassung derselben drei analytische Momente einzufangen. Diese sollen dazu verhelfen, erstens eine gegenstandsbezogene Deutungsperspektive zu entfalten, mit welcher das empirische Datenmaterial in den Blick genommen wird und zweitens Anhaltspunkte für den forschungsmethodischen Zugang zu konturieren.

#### Artikulationsformen

Rassismus wird tabuisiert, wodurch seine Leugnung und sozial geteilte Verschleierung es ermöglicht, Schweigeeffekte erzielen. Dies hat zur Folge, dass das Sprechen über Rassismus mit Schwierigkeiten behaftet sein kann, da sich zum einen diese Erfahrungen nicht in gewohnte Deutungsangebote (*Unverstehbarkeit*) einordnen lassen und zum anderen das Übertreten der Norm des Nicht-Sprechens über Rassismus (*Unaussprechlichkeit*) offenbar eine Thematik aufruft, die als Provokation aufgefasst werden kann. Die Thematisierung von subtilem Rassismus folgt der Logik einer spezifischen Sprache und wählt dabei eher eine Artikulationsform des Zwischen-den-Zeilen-Sprechens aus und äußert sich gerade nicht in einer ausgefeilten Explizitheit, gar Direktheit. Dagegen können offene Diskriminierungsformen durch bspw. rassistische Sprechakte direkt angesprochen werden. Auf der methodischen Ebene wird demnach die Reflexion des Arrangements der Interviewsituation hinsichtlich des (Nicht)Sprechens-Könnens über Rassismus eine besondere Aufmerksamkeit zukommen. Es ist nicht nur eine Frage der Befragten, was gesagt werden kann, sondern auch die Verantwortung der Forscherin, wie Sprechen im interaktiven Kontext gestaltet werden kann. In der Analyse des empirischen Materials wird ein Augenmerk darauf zu richten sein, subtilere Formen von Ausgrenzungsprozessen rekonstruktiv aus dem Latenten herauszuarbeiten und nach ihren rhetorischen Darstellungsformen zu fragen.

#### Zuordnung, Wertung, Macht

Rassismusverhältnisse umfassen soziale Praktiken der Unterscheidung zur Differenzherstellung, -hervorhebung und -bewertung, die mit Bedeutungszuschreibungen im Referenzrahmen der ‚Abstammung‘ und ‚Herkunft‘ operieren. Entscheidend ist dabei, welche Positionen über die Macht verfügen, die Konstruktion von ‚Andersheit/Fremdheit‘ zu gebrauchen und durchzusetzen. Rassismen

können aufgrund ihres flexiblen Charakters unterschiedliche Formen annehmen. In gegenwärtigen Rassismusverhältnissen sind Spuren globaler und nationaler Geschichtszusammenhänge von Unterdrückung und Gewalt enthalten. Daraus folgt, dass bei der Analyse geschilderte Erfahrungsräume auf den Gehalt ihrer rassifizierenden Bedeutungskonstruktionen zu untersuchen und weiter darauf hin zu befragen sind, mit welcher Bedeutung sie für die Befragten ausgestattet werden und vor welche Herausforderungen sich die Befragten in diesem Zusammenhang gestellt sehen. Um gesellschaftliche Dominanzstrukturen im Migrationskontext sichtbar zu machen, soll spezifischer danach gefragt werden, welche Positionen durch welche Anrufungen/Adressierungen ‚Anderen/Fremden‘ zur Verfügung gestellt werden und über welche Positionen sie für wen wie sichtbar werden. Hier stellt sich die Frage danach, wie Subjekte biografisch handeln und auf die sie umgebenden Kontexte Einfluss nehmen können. In dieser Perspektive wird das Widerstandspotenzial von den Befragten gegenüber einschränkenden/ausgrenzenden Subjektivierungsangeboten in den Blick genommen. Zudem wird berücksichtigt, wie unterschiedliche Exklusionsmechanismen gleichzeitig miteinander verwoben agieren können.

### **Zugehörigkeitsfestlegung zwischen ‚wir‘ und ‚sie‘**

Symbolische Zugehörigkeitsregime machen darauf aufmerksam, dass Alltagsrassismen keiner Expliztheit biologisch konstruierter oder kulturalisierender Argumentationsmuster bedürfen. Migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse werden über fluide, widersprüchliche und implizite Alltagsrassismen vermittelt, die ihren wahren Charakter nicht immer unmittelbar erkennen lassen, sodass Merkmale zur rassifizierenden Differenzherstellung undeutlich sind oder ganz fehlen. Alltagsrassismen knüpfen an Unterscheidungspraktiken von spezifischen Normalitätsvorstellungen an, weil sie im Bezugsrahmen von Bedeutungskonstruktionen entfaltet werden, die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen aufrufen. Dabei werden die Zuordnung und Festlegung von Zugehörigkeiten und damit die binäre Spaltung zwischen ‚Wir‘ und ‚Sie‘ entlang inhaltlich relativ flexibler, nationalstaatlicher Differenzzuschreibungen wie ‚Nation‘, ‚Volk‘, ‚Ethnizität‘, ‚Kultur‘, ‚Sprache‘, ‚Religion‘, ‚Territorium‘ etc. eingeleitet, die eindeutige Identitätskonstruktionen aus der Perspektive einer ‚Reinheits- und Ursprungsvorstellung‘ voraussetzt und zugleich verlangt. Ausgehandelt wird damit, wer als zugehörig in die ‚Wir‘-Gruppe eingeschlossen gilt und wer als der ‚Wir‘-Gruppe nicht-zugehörig. Auch in dieser Unterscheidung ist von Bedeutung, wer über Machtpotenziale verfügt, um seine Realitätskonstruktion durchzusetzen. Die Deutungsmacht darüber zu verfügen, wann und wie migrationsgesellschaftlich relevante Differenzkonstruktionen aufgerufen werden,

verfestigt sich zu einer spezifischen symbolischen Ressource. Die Perspektive auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse eröffnet einen Blick für soziale Kontexte der biografisierenden Verbundenheit, habituellen Wirksamkeit und symbolischen Mitgliedschaft, die für Subjektivitätsmomente von Bedeutung sind. Daran anschließend wird die Herausforderung für die empirische Analyse darin bestehen, nach Verweigerungsakten von Zugehörigkeit(en) und ihrer Verarbeitung zu fragen und zu reflektieren, ob und welche Verbundenheitserfahrungen mit welchen Kontexten gemacht werden (können).

Da in dieser Arbeit die Verknüpfung von akademischen Platzierungen und migrationsbedingten Machtverhältnissen interessiert, wird nicht nur die Auseinandersetzung mit der Frage zentral sein, in welcher Weise in den Interviewtexten Erfahrungen von symbolischer Zugehörigkeitsverweigerung ausgemacht werden können, wie diese erlebt, gedeutet und wie mit denselben umgegangen wird. Darüber hinaus interessiert insbesondere, welche Konsequenzen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen direkt, vermittelt über Ausgrenzungen, Beschämungen, Abwertungen etc., oder indirekt, vermittelt über die Einverleibung normalisierender Unterdrückungsstrukturen im Selbstverhältnis und die daraus eingeschätzten Handlungsmöglichkeiten, für Platzierungen im akademischen Feld haben.

Aus der Darstellung des Forschungsstandes zu akademischen Platzierungen im Lehramts- und Jurastudium sowie der Darlegung rassismuskritischer Theorien ging hervor, dass das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, dem Herausarbeiten von Momenten migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Dominanzverhältnisse sowie der Klärung ihrer Bedeutung für fachspezifische Studienperspektiven verpflichtet ist. Als empirische Materialbasis zur Untersuchung dieses Verhältnisses wurden lebensgeschichtliche Erzählungen mithilfe biografisch-narrativer Interviews generiert, transkribiert und ausgewertet. Dies macht die Klärung der Frage erforderlich, was unter lebensgeschichtlichen Erzählungen, die aufgrund eines spezifischen Anlasses eines Forschungssettings sprachlich erzeugt wurden, verstanden werden kann. Zugleich erscheint es notwendig, sich mit den dieser Erhebungstechnik zugrundeliegenden methodologischen Annahmen auseinanderzusetzen.

Den ersten Abschnitt dieses Kapitels möchte ich daher mit der Frage nach dem Verständnis von Biografie, ihrem Verhältnis zwischen Erzählen und Erleben sowie dem Verständnis von Subjekt und Gesellschaft beginnen. Dies erscheint mir nicht nur zur Verortung dieser Studie von Relevanz zu sein, sondern darüber hinaus erforderlich, um sich im Sinne einer Vergewisserung das mit den angewandten Analyseschritten zusammenhängende Deutungspotenzial des erhobenen Datenmaterials, zu veranschaulichen (Abschnitt 4.1). Im weiteren Arbeitsschritt möchte ich insbesondere die Angemessenheit des eingesetzten Instrumentes in der vorliegenden Studie begründen und die Erfahrungen mit dem Einsatz dieses Erhebungsinstrumentes unter methodischen Gesichtspunkten reflektieren (Abschnitt 4.2). Anschließend werden die Auswertungsprinzipien und die einzelnen Schritte des Analyseprozesses beschrieben, die sich aus der Zusammenführung zweier Ansätze der rekonstruktiven Textdeutung, der biografischen Fallrekonstruktion und der Grounded Theory, ergeben. Da in der vorliegenden

Studie zum einen keine dezidierten Kriterien der biografischen Fallrekonstruktion und Grounded Theory verfolgt werden und zum anderen beide Verfahren in der interpretativen Sozialforschung etabliert sind, werden die Auswertungsmethoden in ihrer umfassenden Konzeption nicht im Detail entfaltet. Angesichts der Konzeption des Analysezugangs im Sinne eines mehrschichtigen Auswertungsprozesses geht es vielmehr um die Erörterung der Frage, warum und insbesondere wie die ausgewählten Auswertungsmethoden aufeinander bezogen wurden (Abschnitt 4.3). Anschließend wird die Samplestruktur beschrieben und erläutert, wie der Zugang zum Feld gestaltet wurde (Abschnitt 4.4). Die methodologischen Ausführungen weisen darauf hin, dass der Beziehungsdynamik im Interview, die ein rahmendes Moment für die Entfaltung der lebensgeschichtlichen Erzählung darstellt, eine besondere Bedeutung zukommt. In dieser Perspektive erfolgt im letzten Abschnitt dieses Kapitels die Reflexion des Beziehungsraumes im Interview am exemplarischen Beispiel einer ausgewählten Interviewsituation. Hierdurch können nicht nur Aufschlüsse über die dem Erhebungskontext implizit eingeschriebenen Machtmomente aufgrund unterschiedlicher Statuspositionen in der Forschungsinteraktion transparent gemacht werden. Die Analyse des Beziehungsraumes im Interview eröffnet ebenfalls Möglichkeiten zur Erschließung latenter Aspekte des Forschungsthemas, die für die weitere analytische Annäherung an das Thema genutzt werden können (Abschnitt 4.5).

---

## 4.1 Biografiethoretische Klärungen

Die vorliegende Untersuchung widmet sich der Frage nach der Bedeutung migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse für die Herausbildung biografischer Orientierungen und damit zusammenhängend der Entscheidung, akademische Platzierungen mit spezifischen Berufsoptionen im Hochschulsystem einzunehmen. Die Frage, wie sich migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse in die Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Subjekte einschreiben und damit den Studienfachzugang beeinflussen (können), bedurfte einer methodischen Perspektive, mit der es gelingt, „die Komplexität des Gewordenseins und des Werdens von Subjekten am Schnittpunkt von Institutionen, sozialen Praktiken und Diskursen“ (Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 35) zu erschließen. Damit steht die Untersuchung vor der zweifachen Herausforderung, eine inhaltliche Fragestellung mit einer methodischen Fragestellung zu koppeln. Mit der Konzeptualisierung der hier interessierenden Fragestellung in prozessanalytischer Perspektive ging bereits zu einem früheren Zeitpunkt des Forschungsprozesses die Entscheidung einher, sich der Erhebungs- und Auswertungsmethoden der



erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung zu bedienen, denn sie vermag am besten, dem prozessualen Charakter der Fragestellung gerecht zu werden. Im Kerngedanken einer biografischen Analyse werden soziale Phänomene nicht reduzierend als punktuelle Ereignisse in ihrer Ausschnitthaftigkeit betrachtet. Vielmehr geht es darum, die Plausibilität von gegenwärtigen Handlungsorientierungen aus dem Kontext biografischer Referenzen herzuleiten, die sich wiederum in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung und den Interaktionen mit Anderen und damit immer mit gesellschaftlichen Normen und Orientierungen herausbilden (vgl. Jakob 2010/2003, S. 221). Diese zu biografischen Strukturen verdichteten Erfahrungsaufschichtungen werden als Orientierungen bei Entscheidungen zukünftigen Handelns wirksam, die im zeitlich prozessualen Verlauf der Lebensgeschichte als eigensinnige Sinngestalt kontinuierliche Modifizierungen erfahren (vgl. Dausien & Kelle 2009/2005, S. 203). Die Überarbeitung, Neusortierung und Revision der aufgeschichteten Wissens- und Deutungsbestände im biografischen Verlauf wird in lebensweltlichen und krisenhaften Ereignissen erforderlich, die zur Selbstreflexion veranlassen und einen Bedeutungswandel lebensgeschichtlicher Konstruktionen nach sich ziehen (vgl. Lutz 2010, S. 120f.).

Der biografiethoretische Ansatz als eine Richtung der rekonstruktiven Forschung nähert sich seinem Gegenstand im Horizont der Traditionen des interpretativen Paradigmas. Damit geraten die Interpretationsleistungen der handelnden Subjekte sowie die Frage danach in den Blick, auf Grundlage welcher Bedeutungssetzungsprozesse die Handlungen der Subjekte orientiert sind und welche Bezüge diese zu strukturellen, sozio-kulturellen, historischen Rahmenbedingungen aufweisen (vgl. Rosenthal 2005, S. 19f.). Dem interpretativen Paradigma folgend ist die Welt als eine zu Verstehende konstruiert und damit das Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit nur im Zusammenhang *subjektiver Deutungen des Sich-Ins-Verhältnis-Setzens* begreifbar. Hiervon ausgehend ist die rekonstruktive Arbeit der Biografieforschung als Konstruktion zweiten Grades zu erfassen, die an erinnerte und erzählte lebensweltliche Deutungskonstruktionen ersten Grades anschließt, in denen die Subjekte ihr Selbst- und Weltverhältnis darlegen (vgl. Schütz 1971, S. 7). Bettina Dausien (2010/2004, S. 369) erweitert dieses Verständnis mit dem Begriff der interpretativen „Ko-Konstruktion“ dahingehend, dass sie stärker den wissenschaftlichen Texterzeugungsprozess in der Interpretation akzentuiert, mit welchem die Transkriptionstexte verändert werden. Die gegenseitige Vermittlungsdynamik zwischen den lebensweltlichen Konstruktionen im Datenmaterial und den darauf bezogenen, durch ein spezifisches Interesse und unter der Verwendung spezifischer theoretischer Konstrukte im Rahmen der interpretativen Forschungspraxis generierten Lesarten findet mit dem Begriff der Ko-Konstruktion noch eine stärkere Berücksichtigung. Damit stehen beide Ebenen nicht in einem

sich spiegelnden Verhältnis, sondern in einer über viele Übersetzungsprozesse vermittelnden Relation zueinander. Dieser Gedanke macht auf den wichtigen Umstand aufmerksam, dass Biografien über reflexive Deutungshorizonte differenzierter Theorien zugänglich sind und damit eine ausschnittshafte Darstellung des Verhältnisses von Handeln und Struktur anbieten können bzw.

„dass es bei den BiographInnen eine – je empirisch zu rekonstruierende – Vielfalt von subjektiven Handlungs- und Deutungsstrukturen bzw. lebensgeschichtlichen oder biographischen Elementen und Diskursen geben kann, die punktuell ineinander fließen, strukturell, systematisch und regelhaft verbunden sein, die aber auch nebeneinander unverbunden existieren können“ (Schäfer & Völter 2009/2005, S. 177).

In dieser Perspektive wird es auch in der vorliegenden Arbeit um Deutungen und Sinnzuschreibungen unter ungleichen und diskriminierenden Migrationsbedingungen gehen, die über Erzählstrukturanalysen zu erschließen sind. Konkreter soll es um die Annäherung an die biografische Dimension von Sinnkonstruktionen gehen, mit welchen Subjekte sich selbst und ihre soziale Position innerhalb eines hierarchisch strukturierten Gesellschaftssystems der Differenz und Dominanz konzeptualisieren und mit denen sie ihr soziales Handeln strukturieren. Bei der Re-Konstruktion der biografischen Konstruktion als Konstruktion zweiten Grades, wie sie von Bettina Dausien im Diskussionszusammenhang mit dem Konzept der Ko-Konstruktion vorgenommen wird, scheint mir noch ein weiterer Punkt nennenswert zu sein. Gerade für wissensproduzierende Analysen im Bereich der Migrationsforschung, die als machtvolle Diskursbeiträge in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Repräsentationspolitiken fungieren, ist die Frage nach dem Ort der Interpretin/des Interpreten zu stellen, von dem aus gesehen, geschrieben und gesprochen wird und den damit zusammenhängenden theoretischen Kenntnissen, Vorlieben für Autor\*innen und sozio-politische Zusammensetzung der Interpretationsgruppen, in denen Bedeutungen subjektiver Erfahrungen am Datenmaterial ausgehandelt werden. Spätestens seit den postkolonialen feministischen Kritiken gegenüber hegemonialen *weißen* feministischen Wissenschaftskonzepten haben wissenschaftliche Praxen der Wissensbildung ihre Unschuld der vermeintlichen ‚Neutralität‘ und ‚Objektivität‘ verloren, denn diese sind nicht unabhängig von gesellschaftlicher Involviertheit in hierarchisierte (Migrations)Verhältnisse zu betrachten (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2010/2004, S. 275f.). Im Gegenteil, Wissen und Wissensproduktion weisen eine Standortgebundenheit von verinnerlichten Selbstverständlichkeiten, sozialem Wissensvorrat und von sozialisiert eingeübtem Sehen bzw. Einnehmen von Perspektiven auf, die

Deutungsangebote zur Erfassung von lebensgeschichtlichen Erzählungen bereitstellen und daher spezifisch gerahmt sind (vgl. Friebertshäuser 2013, S. 265ff.).<sup>1</sup> Wiebke Scharathow (2014, S. 70) führt diesen Gedanken kritisch aus:

„Da auch Forscherinnen und Forscher in diesem gesellschaftlichen Gefüge in spezifischer Weise positioniert sind, ist mit ihrer Positionierung gleichfalls ein spezifischer Zugang zur sozialer Wirklichkeit verbunden, der ein bestimmtes ‚Angebot‘ vorhandener Bedeutungen und Wissensbestände nahelegt, auf welche zurückgegriffen werden kann. Aufgabe und Herausforderung für Forschende bestehen darin, sich den eigenen Zugang zu sozialer Wirklichkeit und damit verbundene naheliegende Deutungsangebote bewusst zu machen“.

Eine zentrale Kritik (z. B. Nassehi 1994), die an die Biografieforschung herangetragen wird, richtet sich gegen die von Fritz Schütze vertretene »Homologietheorie«, mit der eine Gleichsetzung von ‚objektiv‘ Erlebten und Erzählung unterstellt wird, die in der methodischen Umsetzung in der präferierten Fokussierung der narrativen Textsorte gegenüber der beschreibenden und argumentativen zum Ausdruck kommt. Die Kritik veranlasste zur methodologischen Auseinandersetzung mit der Frage, welche Aussagen sich über in der Vergangenheit liegenden Erfahrungen auf der Basis einer Erzählung ableiten lassen. Diese Debatte hat letztendlich zur Schärfung der Prämissen in der Biografieforschung geführt. Sowohl Gabriele Rosenthal (1995) als auch Bettina Dausien (1996) akzentuieren stärker die Gebundenheit der lebensgeschichtlichen Erzählung an die gegenwärtige Darstellungsperspektive der Akteur\*innen sowie an die Einflüsse der Interviewsituation. Basierend auf gestalttheoretischen Grundlagen legt Gabriele Rosenthal (1995, S. 71) eine Perspektive auf Biografien vor, nach der Vergangenes nur in der wechselseitigen Bezogenheit zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen und in immer wieder neuen Konstellationen rekonstruktiv erschlossen werden kann. Dieser Perspektive liegt die Auffassung zugrunde, dass zwischen dem lebensgeschichtlichen Erzählen und den erlebten Ereignissen und damaligen Wahrnehmungen auf keine lineare Verkettung geschlossen werden kann, denn die Gedächtnisleistung ist keine Ablage, bei der alles Erlebte als sequenzielle Abfolge abgespeichert wird und je nach Zeitpunkt beliebig der Reihe nach abgerufen werden kann. Eine solche Konzeption von Erinnerungsprozessen würde dann die Frage erforderlich machen, wie gut/schlecht die Erinnerungs- und

---

<sup>1</sup>Ein Blick auf die Zusammensetzung der Wissenschaftselite an Universitäten und Hochschulen in Deutschland nach sozialer Herkunft zeigt, dass es sich dabei „um eine äußerst sozial exklusive Personengruppe“ (Graf 2015, S. 191) handelt.

Gedächtnisleistung der Erzählenden ist und inwieweit die Aussagen auf die tatsächlichen, biografischen Geschehnisse vollständig bzw. lückenhaft sind / sein können (vgl. ebd.).

Es kann nicht das Ziel biografieanalytischer Rekonstruktionen sein, „ein Geschehen in seiner realen Gestalt und womöglich in allen Facetten“ (Schäfer & Völter 2009/2005, S. 172) abzeichnen zu können. Dies stellt deshalb ein unmögliches Unterfangen dar, weil die Erzählung aus einer Perspektive der Selektivität entfaltet wird und eine an die Gegenwart gebundene Konstruktion darstellt, die die tatsächliche Erfahrbarkeit von Welt in der Erzählung nicht abbildungsgleich widerzuspiegeln vermag. Dies kann alleine schon deshalb nicht gelingen, weil erstens die Erzählenden – aus einem retrospektiven Blick berichtend – ganz genau wissen, wie die Situation ausgeht, und sich dazu aus der zeitlichen Distanz dazu verhalten können und weil zweitens Vergangenes nur unter dem Rückgriff auf kommunizierbare Formate als eine versprachlichte Erfahrungsdarstellung mitgeteilt werden kann, womit eine Transformation von der Innenwelt in sprachliche Darstellung verbunden ist (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004/2002, S. 98f.; Schäfer & Völter 2009/2005, S. 172). Gabriele Rosenthal (2005, S. 166f.) weist weiter darauf hin, dass in der lebensgeschichtlichen Erzählung nicht alles erzählt wird bzw. werden kann, woran sich die Person erinnert, sondern nur das, was aus der Verknüpfung zwischen Gegenwart und antizipierter Zukunft zur aktuellen Situation relevant erscheint. Es findet eine Überschreibung der biografischen Erinnerung der Selbst- und Weltdeutung durch hinzukommende Erfahrungen statt, in dem das „Thema“ des Erlebens und damit „das thematische Feld“ neu (ein)geordnet wird. Mit diesen Überlegungen kann eine radikal konstruktivistische Perspektive auf biografische Erzählungen zurückgewiesen werden. Nach dem Verständnis von Gabriele Rosenthal (2005, S. 167) bildet die Erzählung das Erlebte aus einer retrospektiven Zeitbetrachtung nicht unmittelbar ab, stellt allerdings einen Bezug zum Erlebten her und verweist damit auf soziale Wirklichkeiten:

„Die Konstruktion der Vergangenheit aus der Gegenwart ist jedoch nicht als eine jeweils von der erlebten Vergangenheit losgelöste Konstruktion zu verstehen. Vielmehr sind die auf Erinnerungen beruhenden Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen durch das Erleben in der Vergangenheit mit konstruiert.“

Allerdings soll damit nicht behauptet werden, dass biografische Selbstentwürfe einem beliebigen Konstruktionsprozess folgen, denn ihre Grenzen sind gesetzt durch die „irreversible Struktur [...] [der] Bewegungs- und Erfahrungsgeschichte im sozialen Raum“ (Dausien 2000, S. 103), aus der ein Austreten nicht möglich

ist. Vor diesem Hintergrund fasse ich die Erzählungen der biografisch-narrativen Interviews als eine subjektive Darstellungsform eines „Ensembles von Erfahrungen und Erinnerungen [...] in einem zeitlichen, politischen und geographischen Diskurskontext“ auf (Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 62).

Bettina Dausien (1996, S. 572ff.) diskutiert weiter lebensgeschichtliche Erzählungen als soziale Konstruktionen, was bedeutet, dass Vergangenes im Format einer Biografie nicht einfach als etwas Fixierbares an und für sich gegeben ist. Vielmehr wird dabei der Prozess des Konstruierens von lebensgeschichtlichen Erzählungen, also der Biografisierung in seiner aktiven Begriffsbestimmung betont, welcher einer eigenaktiven Arbeitsleistung zur Herstellung von Biografien durch die Akteur\*innen bedarf. Es handle sich damit um eine „biografische Arbeit“ (Dausien & Kelle 2009/2005, S. 203), wobei in dem Begriff die Betonung der reflexiv deutenden Strukturierung von Erfahrungsaufschichtungen – treffender wäre vielleicht von Interpretationsaufschichtungen des Erfahrenen zu sprechen – in zeitlicher Abfolge deutlich wird, die je nach gegenwärtigem Standpunkt und Rahmung eine zeitliche Überformung erfahren. „Dieser Prozess ist kein Automatismus, keine lineare Anhäufung von Interaktionserfahrungen über die Zeit, sondern ein komplexer Konstruktionsprozess, der einer eigen-sinnigen Logik folgt“ (Dausien & Kelle 2009/2005, S. 203). Darin wird weiter deutlich, dass Biografie keine starre Identitätsfixierung im Sinne einer Seins-Figur bedeutet, sondern sich als ein interpretativer beständiger Werdens-Prozess gestaltet (vgl. Schäfer & Völter 2009/2005, S. 170). Reflexivität im Kontext biografischer (Selbst)Konstruktionen bedeutet dabei nicht, auf einen biografisch explizit artikulierbaren Alltagswissensvorrat zurückgreifen zu können, denn dies würde eine weitgehend logisch-rational organisierte Steuerung des Handelns sowie eine im Individuum isoliert angelegte Struktur unterstellen. Die Grundannahme der Biografieforschung geht vielmehr von einem „sich kontinuierlich (um)bildenden Gesamtwert an explizitem und implizitem Erfahrungs- und Deutungswissen, in den auch emotionale Orientierungen [...], inkorporierte Praktiken und Handlungsdispositionen eingeschlossen sind“ (Dausien & Alheit 2005, S. 29) aus, die ausschließlich rekonstruktiv erschlossen werden können.

Als eine entscheidende Größe zur Generierung von lebensgeschichtlichen Artikulationen wurde die Interviewsituation als eine interaktiv erzeugte Rahmung angesprochen. In Anknüpfung an den konstruktivistisch orientierten Ansatz des *doing gender* konzipieren Bettina Dausien & Bettina Kelle (2009/2005, S. 195) die Produktion der lebensgeschichtlichen Konstruktion als „*doing biography*“ im Sinne einer situativen und interaktiven Herstellungspraxis. In welcher Form narrative Reflexionen performativ aktualisiert werden, ist allerdings der sozial ausgehandelten Interaktion und ihrer situativ-kontextuellen Rahmung geschuldet. Damit

können lebensgeschichtliche Erzählungen als gemeinsamer Entwurf von Interviewten und Forschenden gelten. So macht es einen Unterschied, ob Erfahrungen mit einem therapeutischen Gespräch als eine Deutungsfolie zur Interpretation der Interviewsituation herangezogen werden oder ob die Interviewsituation in der Rahmung eines Asylverfahrens als Anhörung begriffen wird. Über die Deutung des Interviewrahmens und die damit für die Gegenwart geltenden Regeln eröffnen sich Möglichkeits- oder Beschränkungsräume zur Erinnerung vergangener Ereignisse und der Art und Weise der Thematisierung (vgl. Rosenthal 2009/2005, S. 50f; Dausien 2010/2004, S. 370). Für den Kontext biografischer Migrationsforschung plädiert insbesondere Mark Thielen (2009)<sup>2</sup> für eine reflexive Positionierung gegenüber dem Erhebungskontext und deren Verstrickungen in migrationspezifische Machtmomente. Auch wenn die Notwendigkeit in der reflexiven Biografieforschung betont wird, die biografische Selbstpräsentationen einer Reflexion möglicher auf das Interaktionsgeschehen zwischen den Erzählenden und den Interviewenden wirkender Prozesse zu unterziehen, werden diese Überlegungen bei der fallrekonstruktiven Biografieforschung zwar berücksichtigt (vgl. Rosenthal 2005, S. 185), finden aber keine systematisch methodische Setzung.

Eine genaue Bestimmung des Verhältnisses zwischen Subjekt, Handeln und Migrationsverhältnissen ist bereits in den Auseinandersetzungen zum Forschungsstand und zu Rassismen als ein die Gesellschaft durchdringendes Ordnungsprinzip erfolgt. Bevor die vorangegangenen Ausführungen daraufhin präzisiert werden, wie ein interpretativer Zugriff auf das Datenmaterial gestaltet werden kann, möchte ich durch die Darlegung des Verhältnisses zwischen Biografie und gesellschaftlichen Strukturen die Perspektive für mein empirisches Vorgehen weiter schärfen. Die reflexive Biografieforschung entwirft ihren Gegenstand in einem Spannungsverhältnis zwischen Subjektstruktur/Handeln und Gesellschaftsstruktur. Sie gründet damit auf der elementaren Annahme, dass die Biografie einzelner Akteur\*innen nicht als ein zufälliges, individuell-psychisches Produkt oder eine autonom gestaltete Lebensgeschichte aufgefasst werden kann, denn Handlungen

---

<sup>2</sup>Mark Thielen (2009) diskutiert dieses Plädoyer als Konsequenz einer Forschungsarbeit, in der biografische Interviews mit Geflüchteten durchgeführt wurden. Die Ergebnisse dieser Studie, die das „Interview als Anhörung“ und „als potenziell retraumatisierende Situation“ für Menschen mit Fluchterfahrungen beschreiben, so die Ergebnisse der Studie, verlangt aus meiner Sicht nicht nur nach einer kritischen Reflexion des Interviewsettings, sondern darüber hinaus nach Überlegungen zu neuen Forschungspraxen in bestimmten Feldern, die in der Lage sind, Machtstrukturen in der Forschungssituation nicht (dermaßen) zu reproduzieren, wohlwissend, dass es die ‚neutrale Methode‘ nicht gibt.

und Selbstverständnisse stehen immer im kontextspezifischen Zusammenhang sozialer Ordnungen. „Gesellschaftliche Strukturen und subjektive Sinnkonstruktionen werden im Kontext Biographie/Identität als sich wechselseitig hervorbringend betrachtet“ (Griese & Griesehop 2007, S. 25). Es interessiert, wie sich das Subjekt in der Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Anforderungen und normgebenden Institutionalisierungen verhält. Helma Lutz (2010, S. 120) verweist auf ein kritisches Verständnis dieser dialektischen Struktur, indem sie die Grenzen der Möglichkeiten autonom gedachter Subjekte anzeigt, die keinesfalls völlig über sich selbst verfügen können. Demnach sind soziale Praktiken der Subjekte „keineswegs beliebig oder bewusst steuerbar, sondern in historisch veränderliche Formationen gesellschaftlich-kultureller Strukturen eingebunden [...], das heißt, sie können sich den im sozialen Raum habitualisierten Einschränkungen nicht entziehen, sondern verhalten sich dazu ohne davon vollständig determiniert zu sein“. Diese Überlegung ist anschlussfähig für die vorliegende Fragestellung, die danach fragt, inwiefern Biografien durch migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse durchdrungen sind bzw. wie machtvolle Konstruktionen der Adressierung als Migrationsandere biografisch erlebt und verarbeitet werden und in welchem Verhältnis diese mit Platzierungen im akademischen Raum stehen.

Auch wenn das dialektische Verhältnis von Subjekt und soziohistorischen Strukturgegebenheiten in theoretischen Auseinandersetzungen der Biografieforschung in spezifischer Weise reflektiert wird, wird m.E. dieses Wechselverhältnis in der konkreten methodischen Umsetzung der herkömmlichen Analyseverfahren nicht ausreichend berücksichtigt. Ein systematisches, methodisch angeleitetes Reflexionsangebot fehlt. So gerät bspw. die Methode der biografischen Fallrekonstruktion wegen ihres zentralen Dualismus zwischen erzählter und erlebter Lebensgeschichte in eine mikroskopische Überfokussierung der individuellen Zugänge zur sozialen Wirklichkeit, womit der Komplexität dessen, was unter der Verschränkung zwischen Individualität und machtvoller Gesellschaftsstrukturen in biografischen Konstruktionen verstanden werden kann, nicht mehr gerecht werden kann. Demgegenüber versucht Bettina Dausien (2010/2004) das Verhältnis von methodischem Vorgehen und der Vermittlung zwischen Subjektposition und gesellschaftlichen Strukturen genauer zu bestimmen. Ihre Überlegungen zielen darauf ab, die Anwendung von biografischen Methoden nicht als vollständig technologischen Übertragungsvorgang zu verstehen, sondern als „Möglichkeiten einer kontextreflexiven Rekonstruktion biografischer Texte, die für je konkrete Forschungsprojekte und -materialien methodisch und inhaltlich konkretisiert werden müssen“ (ebd., S. 370). Die in dieser Perspektive verstandene Biografieforschung als ein offenes und flexibles Interpretationsangebot verlangt allerdings eine ausgearbeitete gesellschaftstheoretische Rahmung, mit der

das empirische Material daraufhin befragt werden kann, wie Sinnzuschreibungen in institutionelle und gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse (im Migrationskontext) eingebunden sind und aus welchen gesellschaftlichen Kontexten im biografischen Format sie hervorgebracht wurden. Die konstitutive Offenheit des biografisch fundierten Ansatzes schafft damit einen Raum, in dem der Blick auf biografische Konstruktionslogiken mit einem je spezifisch zugeschnittenen Rekurs auf gesellschaftskritische Theorieansätze ermöglicht wird. Dies erweist sich als anschlussfähig für die hier vorliegende Untersuchung. Die Anwendung der biografischen Methodeninstrumentarien macht damit eine Ergänzung um eine gesellschafts- bzw. rassismuskritisch interessierte Perspektive nötig. Bezug nehmend auf diese methodologischen Ausführungen lässt sich das Anliegen der Arbeit zugespitzt formulieren: In der vorliegenden Arbeit wird eine rassismuskritische Blickrichtung eingenommen, die sich mittels Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen der Frage nach biografisch moderierten Erlebens- und Verarbeitungsstrukturen in der Auseinandersetzung mit migrationsbedingten Differenzzuschreibungen annehmen möchte und ihre Wirkungen auf den Studienfachzugang zu erschließen sucht. Weitere als heuristische Mittel der Texterschließung verstandene Fragen, die an das empirische Material zu stellen sein werden, möchte ich im dritten Abschnitt dieses Kapitels (4.3) präzisieren, wenn ich die konkreten Umsetzungsschritte des Analysevorgehens begründe.

---

## 4.2 Datenerhebung: Biografisch-narrative Interviews

Biografisch-narrative Interviews betrachte ich als einen sinnvollen Zugang zu lebensgeschichtlichen Erzählungen, da durch dieses Herangehen ein weitgehend offener Rahmen geschaffen wird (vgl. Rosenthal 2005, S. 137ff.), innerhalb welchem die Suche und Entfaltung nach angemessenen Artikulationsformen jener Erfahrungen und Erlebnisse, die im Modus der Unverstehbarkeit und Unausprechlichkeit unter dem Begriff der (Alltags)Rassismuserfahrungen zu benennen versucht werden, eigenverantwortlich gestaltet werden kann. Ein wesentliches Charakteristikum von biografisch-narrativen Interviews, insbesondere in der Abgrenzung zu anderen, ebenfalls am qualitativen Forschungsparadigma orientierten Interviewformen (z. B. problemzentriertes Interview), ist sein geringer Strukturierungsgrad. Dies bedeutet, dass das Interviewgespräch nicht mit vorher festgelegten Fragen leitfadengestützt gesteuert. Eingeleitet durch eine *erzählgenerierende Aufforderung* zur Darstellung der lebensgeschichtlichen Erfahrungen, dem sogenannten Erzählstimulus, können die chronologische Strukturierung, die thematische Auswahl und die damit verbundene Relevanzsetzung biografischer



Erfahrungen durch die interviewte Person in selbst gewählter Terminologie vorgenommen werden (vgl. Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997, S. 141f.; Küsters 2009/2006, S. 44ff.). Die Gesprächsführung ist dabei als eine konsequent die Erzählbereitschaft motivierende zu gestalten (vgl. Rosenthal, Köttig, Witte & Blezinger 2006, S. 190ff.; Jakob 2010/2003, S. 223).

Das biografisch-narrative Interview stellt auch deshalb ein geeignetes, methodisches Erhebungsverfahren dar, weil für die vorliegende Arbeit ein biografieanalytischer Zugang zum Untersuchungsgegenstand des Studienfachzugangs gewählt wurde. Neben dem Moment des konkreten Übergangs in die Hochschule fokussiert diese Arbeit, einen größeren Zeitabschnitt, um darüber die Entwicklung der akademischen Platzierung in der Genese ihrer relevanten Deutungs- und Handlungsmuster im lebensgeschichtlichen Kontext aufzeigen zu können und daran anschließend den Studienfachzugang im Hochschulfeld durch die Kontextualisierung von gesellschaftlichen Migrationsverhältnissen nachzuvollziehen. Mit einem solchen empirischen Zugang der Datenerhebung lässt sich die Gefahr umgehen, (ausschließlich) auf das spezifische Studienfach sozial erwünschte Rechtfertigungen für bereits vollzogene Bildungsentscheidungen zu generieren (vgl. Preißer 2003, S. 187).

Das Konzept des biografisch-narrativen Interviews zielt darauf ab, insbesondere lebensgeschichtliche Erzählungen im Darstellungsmodus der „Erzählung“ zu generieren, die „eine stärkere Nähe zu den vergangenen Situationen“ (Rosenthal 2005, S. 51) haben und am besten einen Zugang zu Ordnungsstrukturen sozialer (Interaktions-)Prozesse innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sowie daraus entstandener latenter Sinnstrukturen bieten (vgl. Jakob 2010/2003, S. 220f.). Gelingt es den Interviewten sich dem Nacherleben vergangener Ereignisse zu überlassen, tauchen „im Erinnerungs- und Erzählfluss [...] zunehmend Eindrücke, Gefühle, Bilder, sinnliche und leibliche Empfindungen und Komponenten der erinnerten Situation auf, die zum Teil nicht in deren Gegenwartsperspektive passen und an die die [...] Erzählenden schon lange nicht mehr gedacht haben“ (Rosenthal 1995, S. 142). Es wird davon ausgegangen, dass aufgrund der asymmetrischen Kommunikationsstruktur, bei der die Passivität der Interviewenden die Interviewten zur Übernahme einer gewissen Expertenrolle veranlasst, im Verlauf der Erzählung „Zugzwänge des Erzählens“ (Kallmeyer & Schütze 1977, S. 162) bzw. Steuerungsmechanismen einsetzen. Dabei werden drei Steuerungsmechanismen unterschieden: Der „Zugzwang der Detaillierung“ bedeutet, dass über die für die Biografie besonders relevanten Lebensereignisse mit ausreichenden Hintergrundinformationen berichtet wird, um diese in ihrem Sinnzusammenhang verständlich darzustellen. Aufgrund der zeitlichen Begrenztheit setzt bei der Erzählung der „Zugzwang zur Relevanzfestlegung“ und Kondensierung ein und

führt zu einer Art Ökonomisierung der Erzählung. Der „Zugzwang zur Gestaltungsschließung“ begründet sich dagegen in der Notwendigkeit, angekündigte Ereignisse und begonnene Darstellungen nicht nur in ihrem Ablauf zu skizzieren, sondern insbesondere im Sinne eines formalen Ablaufs von Erzählungen diese auch abzuschließen bzw. zu vervollständigen (vgl. ebd.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010/2008, S. 93.f.).

Die Grundstruktur und der formelle Ablauf des biografisch-narrativen Interviews zeichnen sich durch vier idealtypische Phasen aus: (1) Kontakt- und Aushandlungsphase, (2) Erzählaufforderung, Haupterzählung, (3) Nachfragephase und (4) Interviewabschluss. In der ersten Aushandlungsphase liegt der Fokus neben der Selbstpräsentation der Interviewerin sowie der Darlegung des Forschungsinteresses, in den Ablauf des Gesprächsverfahrens einzuführen. Entscheidend dabei ist die Herstellung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre (vgl. Glinka 1998, S. 11; Küsters 2009/2006, S. 56f.). Zu der zweiten Interviewphase gehören die Erzählaufforderung und die darauffolgende autonom gestaltete Haupterzählung. In Anlehnung an Gabriele Rosenthal (2005, S. 147) habe ich mich für eine thematisch uneingeschränkte Form der Erzählaufforderung entschieden, die keinen bestimmten Schwerpunkt in der Lebensgeschichte fokussiert. Vielmehr erschien es mir sinnvoll, den Erzählimpuls soweit offen zu formulieren, sodass nicht nur thematische Relevanzbezüge in der Darstellungslinie, sondern auch ein zeitlich gesetzter Anfangs- und Endpunkt für die Erzählung selbstgewählt werden konnten. Die Erzählaufforderung, die zwecks Vergleichbarkeit allen meinen Interviewpartnerinnen gleichermaßen gestellt wurde, lautet:

### **Erzählaufforderung**

Wie ich im Vorgespräch angesprochen habe, interessieren mich Lebensgeschichten von jungen Frauen und insbesondere von Studentinnen als eine Beispielgruppe. *Ich möchte dich daher bitten, mir deine Lebensgeschichte von Anfang an zu erzählen, also von da aus, wo für dich alles anfängt, all die Erlebnisse und Erfahrungen, die dir einfallen, mit allen Einzelheiten, denn für mich ist all das interessant, was dir wichtig ist. Für die Erzählung kannst du dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde Dich nicht unterbrechen und keine Fragen stellen. Ich mache mir nur einige Notizen zu Bereichen, die mir unklar sind und zu denen ich später Nachfragen stellen würde. Ich überlasse jetzt dir die Regie. Erzähle einfach so viel, wie dir einfällt und was du erzählen möchtest.*

An dieser Stelle möchte ich die oben formulierte Erzählaufforderung daraufhin reflektieren, welche Adressierungen hier vorgenommen bzw. in welchen sozialen Rollen die Befragten angesprochen werden und welcher Auftrag mit der Frage nach der Erzählung der eigenen Lebensgeschichte formuliert wird, dem die Interviewenden nachkommen sollten. In der Auswertung wird ein besonderes Augenmerk daraufhin zu legen sein, herauszuarbeiten, wie die Interviewenden mit diesen Adressierungen umgegangen sind und *wie* die Setzung des Interaktionsrahmens erfolgt ist (vgl. Hildenbrand 2005/1999, S. 45ff.). Bei Betrachtung des Erzählimpulses fallen folgende drei Punkte auf:

- 1) Mit der Fokussierung auf *Lebensgeschichten von jungen Frauen* wird hier ein professionelles Interesse an einem spezifischen Gegenstand benannt, dem ich als Forscherin meine Aufmerksamkeit widmen möchte. Dabei ist von Bedeutung, dass für das Forschungsvorhaben die *Lebensgeschichten* nur bestimmter Akteurinnen von Interesse sind, nämlich diejenigen von *jungen Frauen*, womit eine Abgrenzung und Ausschließung von ‚älteren/alten Frauen‘, ‚jugendlichen Mädchen‘ sowie von ‚Männern‘ erfolgt. Mit dieser Ansprache werden die Interviewenden als *Frauen* eindeutig positioniert, was wiederum eine zweigeschlechtliche Ausprägung der gesellschaftlichen Ordnung impliziert. Durch die Spezifizierung der *jungen Frauen* auf *Studentinnen als Beispielgruppe*, erfolgt weiter eine Eingrenzung der zu Befragenden über eine soziale Positionierung, die sich auf die Rolle im bildungsinstitutionellen Zusammenhang bezieht. Damit stehen im Fokus des Forschungsinteresses weibliche Sozialisierte, denen ein sozialer Gruppenstatus gemeinsam ist. Für den Forschungszusammenhang werden Frauen als interessant bezeichnet, die eine universitäre Ausbildung absolvieren, ohne dabei eine fachspezifische Studienrichtung zu fokussieren oder ihren besonderen Status als *Studienanfängerinnen* zu markieren. Die Zielgruppe *Studentinnen* zeigt eine besonders erfolgreiche Gruppe im Bildungssystem an. Der hinzugefügte Zusatz *als Beispielgruppe* suggeriert dagegen, dass *Studentinnen* eine Variation darstellt und gutmöglich eine andere Schwerpunktsetzung bei jungen Frauen und ihrer Verortung erstens im bundesdeutschen Bildungssystem oder zweitens über andere soziale Merkmale möglich gewesen wäre. Der Begriff *als Beispielgruppe* markiert die Zielgruppeneinengung eher als eine zufällige, die keinen geregelten Kriterien folgt. Vor diesem Hintergrund eröffnet die Formulierung ein Spannungsfeld vielfältiger Positionierungen. Zum einen wird eine umfassende Lebensgeschichte und zum anderen eine, die eine Nähe zum bildungsinstitutionellen Kontext herstellt, verlangt.

- 2) Die eher förmlich zu charakterisierende Überleitungsmarkierung *ich möchte dich daher bitten, [...] zu erzählen* schließt an die vorangegangenen Ausführungen an, die hier als Legitimationsgrundlage für das Interesse an der Lebensgeschichte der Interviewpartnerin herangezogen wird. Der formelle Bezug ist darin begründet, dass diese Formulierung an im institutionellen Kontext eingebettete Situationen angeschlossen ist, in denen Menschen mit der Erwartungshaltung anderer konfrontiert werden. In der Erzählaufforderung werden Erwartungen hinsichtlich eines thematisch zu interessierenden Inhalts offenbart, zu denen sich die Interviewenden verhalten sollen, womit eine spezifisch-rollenförmige und asymmetrische Struktur eines Austauschs aktiviert wird. Ein Wechsel im Stil wird eingeleitet. Die Interviewenden werden nun in einer Du-Form angesprochen. Damit wird den Formalisierungstendenzen des Interviewsettings innerhalb des institutionellen Universitätskontextes entgegen gewirkt und ein Bemühen der Forscherin um alltagsweltliche, vertraute Bezüge sichtbar.
- 3) Gefragt wird nach *deiner Lebensgeschichte*, in der eine Metaphorik von einer Geschichte vom Leben mitschwingt. Eine Geschichte zu erzählen, unterstellt die Entfaltung einer Erzählung, die sich durch eine möglichst kohärente und mit einem Anfang und einem Ende versehene Form auszeichnet und verlangt gleichzeitig einen logisch aufeinander aufbauenden Entwicklungs- und Bewegungsgedanken. Zum Thema werden soll eine in sich geschlossene Erzählung. Der Begriff *Lebensgeschichte* schränkt die Erzählung nicht auf einige wenige ausgewählte Lebensbereiche ein, sondern eröffnet eine umfassende Perspektive. Da *Lebensgeschichten* von *Studentinnen* interessieren, eröffnet sich zugleich ein Raum der Ambivalenz, innerhalb welchem eine mögliche Fokussierung auf *Lebensgeschichte* im Sinne eines bildungsinstitutionellen Entwicklungsweges denkbar ist. Die Erzählaufforderung wird weiter über eine chronologisch-zeitliche Öffnung modelliert. Die Lebensgeschichte soll nun *von Anfang an* erzählt werden, was eine offene Formulierung in Bezug auf eine Lebensgeschichte darstellt. Spezifiziert wird diese Angabe mit einer zusätzlichen Erklärung, wonach der *Anfang* kein an der bspw. eigenen Geburt orientierter sein muss, sondern ein subjektiv zu bestimmender Ausgangspunkt sein kann: *also von da aus, wo für dich alles anfängt*. In der Einladung zur Erzählung wird weiter nach *Erlebnissen und Erfahrungen* gefragt, womit eine Unterscheidung zwischen Erlebten und Erfahrenen eingeführt wird. Während mit dem Wort *Erlebnisse* eher ein emotionaler Ausdruck gewichtet ist, sind mit *Erfahrungen* alltägliche Handlungspraxen verbunden. Eine Auffälligkeit lässt sich noch hingehend der Personalisierung der Ansprache (*deine, für dich*) feststellen, die eine individuelle Zugewandtheit gegenüber den Interviewenden akzentuiert.

An die narrativ entfaltete Haupterzählung schließt eine Phase für Nachfragen an, wobei von besonderem Interesse interne Nachfragen zu bereits Erzähltem sind, die von der interviewenden Person anhand von notierten Stichworten während der Haupterzählung formuliert wurden. Mithilfe von in der Interviewsituation spontan entwickelten Fragen wird ein Raum eröffnet, um die weitgehend noch unklar gebliebenen, ausgelassenen Erzählabschnitte oder angedeutete, aber nicht explizit angesprochene Themenbereiche und Lebenserlebnisse, zu präzisieren. Wichtig ist bei der Formulierung der Nachfragen, dass Worte der Interviewenden verwendet werden (vgl. Rosenthal 2005, S. 147f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010/2008, S. 99f.).

Ist das narrative Erzählpotenzial der Befragten weitgehend ausgeschöpft, kann ein Übergang zu exmanenten Nachfragen erfolgen. In diesem Interviewteil werden anhand fallübergreifender Fragen Themenbereiche anvisiert, die in der narrativen Haupterzählung nicht berührt wurden, die aber für den Forschungskontext von Bedeutung sind. Diese werden je nachdem, ob sie bereits in der Haupterzählung angesprochen wurden, flexibel eingeführt. Für die vorliegende Forschungsperspektive waren hier spezifische Fragen von Interesse, die den Zugang zum Hochschulstudium ansprachen. Statt einer wie in der Literatur vorgeschlagenen Bilanzierungsaufforderung (Rosenthal 2005, S. 150f.), die am Ende des Interviews die befragte Person mit der Frage nach einer (Be)Wertung des bisherigen Lebens konfrontiert, habe ich mich angesichts der für die Befragten neuen sozialen Situation des Studienanfangs für eine Frage entschieden, die nach Erwartungen an die Zukunft fragt. Dies erschien mir sinnvoll, um zu erfahren, wie sich die jungen Frauen in der Migrationsgesellschaft hinsichtlich beruflicher Platzierung sowie der Gestaltung ihres außerberuflichen Lebens entwerfen und wie sie die Zukunftsfragen verhandeln. Konkreter: Haben sie das Gefühl, dass ihnen die Welt offen steht und dass sie die Ziele erreichen können, die sie sich vornehmen?

Um der Komplexität der umfassenden Thematik gerecht zu werden, wurde der sprachorientierte Zugriff auf die biografische Lebensgeschichte um die visuelle Ebene ergänzt. Im Vorgespräch waren die Interviewenden dazu aufgefordert, drei Fotografien auszuwählen und mitzubringen, die entweder für sie wichtige Stationen in ihren Leben darstellen oder für einen jeweiligen Lebensabschnitt bezeichnend sind. Die Fotografien wurden mit der Überlegung miteinbezogen, die lebensgeschichtliche Erzählung durch visualisierte Erinnerungen zu unterstützen. Sie wurden jedoch nicht als eine eigenständige Quelle der Datenerhebung und Auswertung berücksichtigt. Über die von den Interviewerinnen vorgenommene Bildauswahl konnten die subjektiven Präferenzen in der Selbstdarstellung noch deutlicher herausgearbeitet werden, die in der Auswertung mit dem Transkriptionstext ins Verhältnis gesetzt wurden.

Anschließend wurde im Interview ein in der Länge übersichtlicher Fragebogen zur Erhebung sozialdemographischer Daten eingesetzt, um Informationen zur formalen Bildungsbiografie der Studentinnen, ihrer sozialen Situation und familiären Herkunft zu erheben (vgl. Küsters 2009/2006, S. 64). Am Ende des Interviews geht es darum, dass die befragte Person nicht mit einem belastenden Erzählthema aus dem Interview entlassen wird. Darum wurden Fragen eingeleitet, die darauf zielen, auszuloten, inwieweit die Interviewenden thematische Ergänzungen vornehmen möchten. Das biografisch-narrative Interview endete mit der Reflexionsphase, in der die Befragten zur Bewertung des Interviews angeregt wurden (vgl. Loch & Rosenthal 2002, S. 230).

In der konkreten Umsetzung des biografisch-narrativen Interviews konnte ich einen unterschiedlichen Umgang mit der Erzählaufforderung beobachten. Es stellte sich heraus, dass für einige, jedoch nicht für alle Befragten, ein Eintauchen in die monologische Erzählstruktur mit der Entfaltung einer längeren Selbstpräsentation möglich war. Einigen meiner Interviewpartnerinnen fiel es allerdings schwer, dieser Aufforderung nachzukommen, was ich daran fest machen möchte, dass erstens diverse Rückfragen zum Erzählimpuls gestellt wurden sowie zweitens die Haupterzählung nach einigen wenigen Minuten beendet wurde. Das bedeute jedoch nicht zwangsläufig, dass die Bereitschaft zum Erzählen einzelner Interviewenden weniger stark ausgeprägt wäre. Vielmehr deute ich die Unsicherheit zum Beginn der Interviewsituation als eine notwendige Annäherung an das bisher unvertraute Setting mit der Aufforderung einer spontanen Entfaltung der eigenen Lebensgeschichte. Denn, wann kommen wir schon in eine Situation, in der wir darum gebeten werden, von unserer Lebensgeschichte zu erzählen? Anzunehmen ist, dass zwar Erfahrungen mit dem Darstellen des eigenen Lebens vorliegen, diese aber lediglich bestimmte Teilaspekte des Lebens ansprechen (Gespräche mit Freundinnen, Familie, Ärzten, Bewerbungsmappen, Tagebucheintragen, Lernjournale etc.) (vgl. Rosenthal, Köttig, Witte & Blezinger 2006, S. 196f.). Dass ein Sich-Einlassen-Können auf lebensgeschichtliche Selbstthematization jedoch möglich ist, hat damit zu tun, dass die Biografieforschung auf alltägliche Vorstellungen von der Existenz von Biografien anknüpft. Dies wird von Werner Fuchs-Heinritz (2005/1984, S. 13) folgendermaßen zusammengefasst: „Wären es die Menschen nicht gewohnt, eine Lebensgeschichte zu erzählen, hätten sie nicht schon autobiographische Texte gelesen, wüssten sie nicht, wie man im Sinnhorizont der Biographie denkt, spricht und handelt“.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>(Auto)Biografische Darstellungen erfreuen sich im Bereich der Printmedien und im Film eines hohen Bekanntheitsgrades und zeichnen Lebenswege von Menschen im Kontext unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche nach (z. B. Film über Hannah Arendt (2012): *Ihr Denken veränderte die Welt* oder Łukasz Podolski (2014): *Dranbleiben!*, Warum Talent nur der Anfang ist).

Durch eine flexible Handhabung der Interviewdurchführung, erzählgenerierende Nachfragen und/oder Zurückspiegelungen zu bereits aufgeworfenen Themen oder erkennbaren Lücken in der Erzählung war es mir möglich, eine Annäherung an eine alltägliche Gesprächssituation zu schaffen und die Interviewenden zu einem kontinuierlichen Erzählfluss zu bringen, indem das bisher Angesprochene einer Detaillierung unterzogen wurde. Erst diese Erfahrungen in den konkreten Interviewsituationen sowie die ersten Grobanalysen der Interviewanfänge haben mich dazu angeregt, im zweiten Erhebungszyklus die Einstiegsphase der Interviews kontrollierter zu gestalten. So ging dem eigentlichen Interviewgespräch ein Small Talk voraus. Dabei fragte ich nach Erfahrungen mit Interviews und verwies auf die mehrphasige Konzeption des biografischen Interviews mit einer bis zur exmanenten Nachfragephase konsequent narrativen Gesprächshaltung. Ich betonte dabei ausdrücklich, dass es kein richtiges oder falsches Erzählen gibt, sondern dass ich an den Relevanzkriterien meiner Interviewpartnerinnen interessiert bin, denn schließlich wissen sie am besten, welche Themen- und Lebensbereiche für ihre Lebensgeschichte von Bedeutung sind. Diese Modifikationen im Interviewsetting haben sich als fruchtbar erwiesen.

Diese Unsicherheiten im Umgang mit dem Erzählimpuls können allerdings auch einen Hinweis darauf geben, dass eine aushandelnde Interaktion über den Erzählimpuls aufgrund seines – wie zuvor aufgezeigt – strukturell angelegten Spannungsverhältnisses zwischen der Aufforderung zum Erzählen einer allumfassenden Lebensgeschichte auf der einen und einer bildungsinstitutionell nahen Lebensgeschichte auf der anderen Seite notwendig war. Die Tatsache, dass die Interviews in den Räumlichkeiten der jeweiligen Universitäten stattgefunden haben und damit in ein bildungsinstitutionelles Befragungssetting eingebunden gewesen sind, kann sich durchaus verstärkend auf die Annahme ausgewirkt haben, dass im Interview eine biografische Erzählung interessiert, die Bezüge zum schulischen Bildungsweg aufweisen soll(te). Soziale Kontexte entscheiden mit darüber, welche Geschichten über das eigene Leben sich zum Erzählen anbieten. Neben den institutionellen Merkmalen ist jedoch weiter entscheidend, wie die Forscherin wahrgenommen wird sowie welche (kommunikativen) Ziele die Erzählenden mit der Teilnahme am Interview verfolgen, die ggf. zur Aufweichung und zum Übersehen der ambivalenten Struktur des Erzählimpulses führen können (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004/2002, S. 32f.). Zu berücksichtigen ist weiter, dass ich in der Ansprache potenzieller Interviewenden bemüht war, relativ vage Informationen zum verfolgten Forschungsinteresse mitzuteilen, da diese als mögliche Filterfunktion für die Konstruktion der lebensgeschichtlichen Erzählung wirken können (vgl. Rose 2012, S. 256). Hiervon ausgehend habe ich auf den Aushängen, auf deren Einsatz ich noch später zu sprechen komme, von

Lebensbiografien und Bildungsbiografien gesprochen. Darüber hinaus berichteten mir einige meiner Interviewpartnerinnen, dass sie mich vorher gegoogelt haben und daher ungefähr Bescheid wüssten, dass es im Interview um die Frage nach der Bildungs-/Studienfachentscheidung gehen wird. In diesen Situationen war ich herausgefordert, die befürchtete, starke Einschränkung in der Präsentation der Lebensgeschichte auf die Studienfachwahl aufzuweichen.

---

### **4.3 Datenauswertung: Interpretativ-biografische Textdeutung**

Um den zwei unterschiedlichen Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand gerecht werden zu können, also die komplexen biografischen Lebensthemen auf der einen Seite beschreiben und ihre Kontextualisierung in migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse auf der anderen Seite vornehmen zu können, habe ich mich bei der Auswertung des Datenmaterials für die Zusammenführung zweier Analyseansätze entschieden. Miteinander kombiniert wurden die biografische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (2005) und die Grounded Theory nach Anselm Strauss & Juliet Corbin (1995). Ich habe die biografische Fallrekonstruktion gegenüber anderen biografischen Verfahrenszugängen (z. B. Narrationsanalyse) deshalb bevorzugt, weil das wechselseitige Verhältnis zwischen gesellschaftsstrukturellen Bedingungen und subjektivem Handeln hier am deutlichsten berücksichtigt wird. Das fallrekonstruktive Verfahren erweist sich deshalb als besonders anschlussfähig an die hier zu untersuchende Fragestellung, weil die grundlagentheoretischen Vorannahmen davon ausgehen, dass Handeln als ein soziales Phänomen nur dann verstanden und erklärt werden kann, wenn dieses über „den Prozess der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung“ (Rosenthal 2005, S. 165) rekonstruktiv eingefangen wird.

Die Grounded Theory scheint mir dagegen besonders zur Verdichtung der einzelfallorientierten Ergebnisse geeignet zu sein. Beide Analysemethoden als interpretative Ansätze der Sozialforschung verbindet die paradigmatische Prämisse der Offenheit im gesamten Forschungsprozess und insbesondere bei der Textanalyse. In Abgrenzung zu quantitativen Verfahren, die einer hypothesenüberprüfenden Forschungslogik in deduktiver Tradition folgen, ist die Prämisse der Offenheit durch Abduktion an der Generierung von neuen und bisher wenig verstandenen Zusammenhängen sozialer Phänomene bzw. einer gegenstands begründeten Theorie interessiert. Der Analyseprozess wird damit als ein offen anzulegender verstanden, welcher durch ein geringes Maß an vorgegebener Struktur vordefiniert werden sollte, denn Struktur wird als ein Produkt des bereits Gewussten begriffen.



Die zur Auswertung dieser Arbeit vorliegenden Daten waren von dem fallrekonstruktiven Interpretationsvorgehen nach Gabriele Rosenthal (2005) inspiriert, die an die hermeneutische Sequenzanalyse nach Ulrich Oevermann und die Narrationsanalyse nach Fritz Schütze anknüpft. Diese Methode wird dem empirischen Datenmaterial in besonderem Maße gerecht, da sie stärker als andere Auswertungsmethoden geeignete Analyseschritte anbietet, die im ersten Schritt die Interviews als einen konkreten Einzelfall fokussieren und einzeln für sich interpretieren. Zur Analyse lebensgeschichtlicher Erzählungen mittels der biografischen Fallrekonstruktion betrachtet Gabriele Rosenthal (2005, S. 161ff.) sechs Schritte als wesentlich: (1) Analyse der biografischen Daten (Ereignisdaten), (2) Analyse der *erzählten* Lebensgeschichte: Text- und thematische Feldanalyse (sequenzielle Analyse der Textsegmente des Interviews; Selbstpräsentation), (3) Analyse der *erlebten* Lebensgeschichte: Rekonstruktion der Fallgeschichte, (4) Feinanalyse einzelner Textstellen. Werden die vier Analyseschritte abgeschlossen, folgt (5) eine Kontrastierung der erzählten und der erlebten Lebensgeschichte und endet mit (6) der Typenbildung, falls diese angestrebt wird. Schritt für Schritt werden hypothetische Lesarten gebildet und im Analyseprozess zu einer biografischen Fallstruktur verfestigt, um den Sinngebungsprozess in all seinen aufgeschichteten Facetten auszuleuchten. Die Grounded Theory bedient sich dagegen eines Kodierverfahrens, welches zwischen offener, axialer und selektiver Kodierung unterscheidet. Dessen Zielsetzung ist es, das Datenmaterial aufzubrechen, um dieses mithilfe von fallübergreifenden Vergleichen zu konzeptualisieren und zu kategorisieren und in eine neue Ordnung zusammensetzen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 43).

Da im Rahmen der Arbeit nicht alle sechs methodischen Auswertungsschritte des fallrekonstruktiven Verfahrens umgesetzt sowie die Arbeitsschritte in ihrer Reihenfolge modifiziert wurden, möchte ich im Folgenden die einzelnen Schritte kurz vorstellen, mein Vorgehen begründen, aber auch im Sinne einer „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 2007, S. 324) späterer Analysen als ein wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung eine Transparenz des Auswertungsprozesses schaffen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Struktur der gegangenen Auswertungsschritte nicht vorab feststand, sondern im Sinne der offenen Forschungslogik mit dem immer tiefer gehenden Fortgang der Auswertung der Daten sukzessive weiter zugespitzt wurde. Der interpretative Zugang beinhaltet dabei einen methodischen Zweierschritt, der über zwei Fragen verdeutlicht werden kann: (1) Welche rassismus-/migrationsrelevanten Erfahrungen haben zur Herausbildung welcher Orientierungen im machtvollen Migrationskontext geführt und (2) Wie werden diese im Kontext bildungsbezogener Platzierungen im akademischen Hochschulfeld wirksam?

### **Auswertungsschritt 1: Biografischer Überblick und Systematisierung**

Beim ersten vorgeschlagenen Auswertungsschritt der biografischen Fallrekonstruktion sollen alle zur Verfügung stehenden Lebensdaten in ihrer temporalen Abfolge aufgearbeitet werden. Unabhängig vom Wissen aus der lebensgeschichtlichen Erzählung wird hypothesengenerierend ein plausibler (und fiktiver) Lebensverlauf entworfen, welcher auf biografische Handlungsmöglichkeiten und -einschränkungen hin befragt wird. Die Daten werden nicht nur dem Interview entnommen, sondern stammen auch aus anderen sozialen und institutionellen Kontexten und werden anschließend mit Daten zeithistorischer Ereignisse ergänzt. Angesichts der vorangegangenen Überlegungen, bei denen herausgestellt wurde, dass das Anliegen der Biografieforschung nicht die Suche und Abbildung nach der wirklichkeitstreuem Vergangenheit zum Ziel hat, erscheint mir der erste Auswertungsschritt als fragwürdig. Dieser unterstellt eine Objektivierung der Lebensverhältnisse und legt nahe, es gebe eine über das Subjekt hinausliegende Wahrheit, die gewissermaßen aufzusammeln ist, womit die deutende Perspektive der Subjekte in ihrer Bedeutung verdrängt wird. Vorgeschlagen wird in der Methodenbeschreibung die gesammelten Daten als Kontrastierungsfolie zu nutzen. An dieser Stelle folge ich der Kritik von Nadine Rose (2012, S. 242), die es als problematisch herausstellt, dass die Gegenüberstellung von gedankenexperimentell entwickelten Hypothesen aus den ‚objektiven‘ Daten zu den Ergebnissen der Rekonstruktionen der erlebten Lebensgeschichte Tendenzen der Psychologisierung aufweise. Denn kommt es zu Auslassungen bestimmter biografischer Ereignisse, die in der Tabelle der Lebensdaten festgehalten wurden, wird dies oft als ein Hinweis auf Verdrängtes verhandelt. Diese Anmerkungen führen mich zu der Entscheidung, den ersten Auswertungsschritt in der Analyse der vorliegenden Studie nicht aufzunehmen. Stattdessen werden die ‚objektiven‘ Daten nicht einer sequenziellen Interpretation unter Berücksichtigung anderer Kontextquellen unterzogen, sondern aus der lebensgeschichtlichen Erzählung heraus abgeleitet und in eine biografische Fallskizze gebracht.

### **Auswertungsschritt 2:**

#### ***Grobanalyse – Analyse der Erzählstruktur und der Selbstpräsentation***

- (a) Im zweiten Auswertungsschritt werden der Transkriptionstext und insbesondere die Haupterzählung hinsichtlich ihrer formalen Struktur untersucht. Dabei werden wesentliche Ereignisabläufe identifiziert und die Selbstpräsentation der Erzählenden herausgearbeitet. Bei der Sequenzierung ist dabei die Frage entscheidend, wo eine thematische Einheit mit welcher Erfahrungsqualität aufhört und wo eine neue anfängt, wobei die Sequenzierung mit der

analytischen Identifizierung und Differenzierung dreier verschiedener Textsorten vorgenommen wird; nämlich der „Erzählung“, der „Beschreibung“ und der „Argumentation“. Mithilfe der Erzählung werden konkrete, aus dem Alltag herausgegriffene Handlungssituationen, in die die Erzählenden mitgestaltend/aktiv oder erleidend/passiv selbst verwickelt waren, mit einem hohen Grad an Kontextgebundenheit dargestellt. Es kann an erzählerischen Markierungen wie Ereignisträger, Erzählkette, Situationen und thematische Gesamtgestalt angesetzt werden, was bedeutet, dass in die Erzählung die beteiligten Handlungsakteur\*innen sowie die zeitlichen, örtlichen und sozialen Orientierungsbezüge des Geschehnisses eingeführt werden (vgl. Glinka 1998, S. 51ff.). Im Gegensatz zur Erzählung fehlen bei der Darstellungsform der Beschreibung lebhaft Schilderungen von singulären Ereignissen. In der beschreibenden Darstellungsform werden Erlebnisse und Erfahrungen aus der gegenwärtigen Perspektive zusammengefasst und in ihrer statischen Struktur und mit ihren wiederkehrenden Aspekten deskriptiv wiedergegeben. In Abgrenzung zur Erzählung und Beschreibung zeichnet sich die Argumentation durch reflexive und eigentheoretische Positionierungen aus, die zum aktuellen Zeitpunkt vertreten werden und von konkreten Erinnerungen abgehoben sind. Mithilfe des argumentativen Darstellungsmodus werden eigene oder fremde Handlungen sowie Interaktionssituationen erklärt, begründet und einer Bewertung unterzogen. Über die Analyse argumentierender Darstellungen wird vermittelt, wie sich die Erzählenden selbst betrachten sowie über welche Einstellungen sie zur sozialen Welt verfügen (vgl. Rosenthal 2005, S. 139f.). Der Bestimmung der im Interviewtext auftretenden Textsorten liegt die Annahme zugrunde, dass die Wahl einer bestimmten Textsorte zur Präsentation eines Themas nicht zufällig geschieht, sondern etwas über die Bedeutung derselben im Text aussagt (vgl. ebd., S. 186f.). So kann bspw. über Erzählungen, welche eine Form des impliziten Wissens und damit eines handlungsleitenden Orientierungswissens aufweisen, ein Zugang zur „in den damaligen Situationen geltenden Regeln der Interaktion und der Diskurse“ (ebd., S. 51) aufgespürt werden. In dargestellten Szenen unmittelbarer Handlungspraxis kann die Erfahrungsaufschichtung und damit verbundene implizite Selbstverständlichkeiten und habitualisierte Regelmäßigkeiten erhoben werden.

- (b) Die über die Bestimmung der Textsorten identifizierten Analysesequenzen wurden in thematisch zusammenhängende Segmente unterschieden. Dieses strukturell-inhaltliche Vorgehen half mir insbesondere, eine erste Gliederung des Textes in seinem Verlauf sowie eine schnelle stichwortartige Übersicht über den gesamten Text zu erhalten. Auf dieser Grundlage konnte ich

thematische Schwerpunkte eingrenzen und ihre Platzierung im Gesamttext bestimmen (z. B. dramaturgische Höhepunkte, (nicht)chronologische Kompositionsordnung). Um die Inhalte im Text gemäß eines abduktiven Vorgehens näher zu bestimmen, habe ich mithilfe generativer Fragen, gemäß des selektiven Kodierens nach der Grounded Theory, erste Konzepte im Material ausgemacht und festgehalten. Beispiele für generative Fragen unter Zuhilfenahme des Kodierparadigmas sind die Folgenden: Worum geht es hier? Wer macht was mit wem und warum? Wer definiert die Situation? Ähnelt oder unterscheidet sich die Situation von früheren? Inwiefern? Wie kommt sie zustande? Welche Strategien lassen sich erkennen? Welche Konsequenzen hat die Situation für wen? (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010/2008, S. 198ff.). Bei diesem Schritt interessiert neben der Frage *was* inhaltlich als relevant bestimmt, *wie* das Thematische entfaltet und erzählerisch verhandelt und welches thematische Feld dadurch konstruiert wird. Gefragt wird weiter danach, weshalb bestimmte Themen an bestimmter Stelle eingeführt werden, welche Themen insgesamt angesprochen werden, welche Themen insbesondere im Vergleich zu anderen Transkripten ausgespart und nicht angesprochen werden. Von Interesse ist weiter, welche Themen in welcher Textsorte entfaltet werden und was dies für das thematische Feld bedeutet. Die Hypothesen können sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen (Interviewinteraktion, gegenwärtige Lebenssituation, (außer)familiäre Konstellation, dominante kollektive Diskurse in diesem Umfeld, Vergangenheitsperspektive etc.). Diesen Auswertungsschritt erachte ich deshalb als relevant, weil hier erstens das Präsentationsinteresse der Interviewten aus der Gegenwartperspektive ausgemacht werden kann und zweitens, weil erste Hypothesen zur biografischen Bedeutung von Ereignissen formuliert werden können (vgl. Rosenthal 2005, S. 183ff.).

- (c) Bei dieser ersten Annäherung an den Text ist darauf zu achten, inwieweit die präsentierten Themen von dem Einfluss des Forschungssettings strukturiert sind. „So wird von Sequenz zu Sequenz der Frage nachgegangen, ob sich die Interviewten mehr an dem Relevanzsystem orientieren, das sie den InterviewerInnen zuschreiben, oder mehr an ihren eigenen Relevanzen“ (Rosenthal 2005, S. 185). In der vorliegenden Studie versuche ich mich der Frage nach dem Verhältnis zwischen der lebensgeschichtlichen Erzählung und dem Interviewsetting darüber anzunähern, indem ich danach frage, wie die Interviewende auf die im Erzählimpuls enthaltenen Adressierungen (siehe hierzu Abschnitt 4.2) geantwortet haben bzw. inwieweit sie den Forderungen nachgegangen sind, diese abgelehnt und/oder in welcher Weise sie die Forderungen in ihre eigenen thematischen Darstellungslinien eingebettet haben. Bei

diesem Arbeitsschritt hat sich als besonders fruchtbar erwiesen, die Eingangssequenzen fallübergreifend zu vergleichen.

Um dem Anspruch gerecht zu werden, die interaktionsstrukturellen Merkmale des Forschungssettings auszumachen, wurden weiter die Eingangssequenzen der Interviewtexte hinsichtlich der Selbstpräsentation der Interviewten sequenzanalytisch interpretiert und eine erste fallspezifische Hypothese formuliert. Den Eröffnungsszenen zu Beginn des Interviews wird die Funktion eines Schlüsselmomentes für die Analyse zugesprochen, weil sich in den Aushandlungsprozessen zwischen der Forscherin und den Befragten alltägliche Handlungsorientierungen aktivieren und in besonderer Weise sichtbar wird, wie Handlungsspielräume ausgestaltet werden (vgl. Hildenbrand 2005/1999, S. 45ff.). Im letzten Abschnitt dieses Kapitels (Abschnitt 4.5) werde ich in einer exemplarischen Analyseskizze darlegen, wie die Reflexion der Interviewsituation und der darin enthaltenen Beziehungsdynamik zwischen mir als der Forscherin und einer Interviewpartnerin umgesetzt werden kann und wie diese wiederum die biografisch bedeutsamen Themen zu erhellen verhilft.

- (d) Als besonders bedeutsam für den ersten Auswertungsschritt habe ich das „Verbot der Gestaltzerstörung“ (Rosenthal 1995, S. 2008) im Interviewtext erachtet. Im Gegensatz zum Vorgehen nach der Methode der Grounded Theory oder der Dokumentarischen Methode, welche das Interviewmaterial fallübergreifend durchschneiden, um Kategorien in ihren unterschiedlichen Ausprägungen zu gruppieren, wird der Interviewtext eines Falles in der biografischen Fallrekonstruktion zwecks Isolierung nicht seziiert. Dies bedeutet zugleich, dass keine Interviewpassagen aus der Haupterzählung punktuell ausgewählt werden. In Anlehnung an Gestalttheorien von Kurt Lewin betont Gabriele Rosenthal vielmehr den integrativen Charakter von Aussagen in ihrem gegenseitigen Aufeinanderbezogen-Sein. Demnach ist es lediglich möglich, die funktionale Bedeutsamkeit der jeweiligen Interviewsequenzen für den Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte und insbesondere für die Haupterzählung über die strukturell-inhaltliche Bestimmung des Textes zu erschließen. Mit der Annahme, den Interviewtext als entworfenes Ganzes zu betrachten, schließt das hier verfolgte Auswertungsverfahren an das Prinzip der Kontextualität durch Sequenzialität an. Auf diese Weise wird in besonderer Weise der Prozessualität von Sinnzuschreibung und der Verlaufsdynamik ihrer Bedeutungsgenerierung im zeitlichen (Ver)Lauf des Interviewkontextes Rechnung getragen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004/2002, S. 100f.). Konkret wird beim sequenziellen Vorgehen das Wissen um den äußeren Kontext sowie den weiteren Fortgang des Textes vorerst

zurückgestellt, um in einem weiteren Schritt dieses in die Logik der Chronologie der präsentierten Lebensgeschichte einzubetten. Die Bedeutung von Analysesequenzen lässt sich demnach durch die Einbettung in vorgängige und nachfolgende Erzählsequenz entschlüsseln (vgl. Rosenthal 2005, S. 71ff.). Einen inspirierenden Gedanken, der in die vorliegende Auswertung zur Erschließung von lebensgeschichtlichen Erzählungen eingeflossen ist, liefert Nadine Rose (2012, S. 268ff.), die in Anlehnung an Ralf Bohnsack biografische Interviewtexte als „dramaturgische Inszenierungen“ auffasst. Nadine Rose macht mit dem Begriff der Inszenierung auf die Schlüssel-funktion von dramaturgischen Entwicklungen für die rekonstruktive Interpretation aufmerksam, um die sich latente Sinnzusammenhänge zentrieren. In diesem Zusammenhang wurden dramaturgisch exponierte Textstellen, die ihren prägnanten Ausdruck in Szenarien von Höhe- und Wendepunkten finden, ausgemacht und für eine detaillierte Analyse im folgenden Auswertungsschritt vorbereitet.

### **Auswertungsschritt 3: Feinanalyse und Überprüfung der Wechselwirkungen**

- a) In diesem Schritt richtet sich der Blick auf die subjektive Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung *einzelner* Ereignisse und Lebensbereiche (inhaltliche Dimension). Indem Verbindungen zu anderen thematischen Schwerpunkten in der Erzählung gesucht werden, wird auch die Frage bedeutsam, wie diese im biografischen Verlauf und in der gegenwärtigen Perspektive verarbeitet bzw. reproduzierend verfestigt oder transformiert werden (prozessuale Dimension). Mit den Fragen, wie singuläre Ereignisse szenisch aufbaut sind und welche Stimmungen darüber zum Ausdruck gebracht werden, kann weiter die Bedeutungsstruktur von Erfahrungen erschlossen werden. Um einen genaueren Zugang zu Sinnbildungsprozessen und deren Erfahrungsaufschichtung zu eröffnen, werden hier die Form und der Inhalt des Präsentationsinteresses, wie diese im Schritt davor ausgearbeitet wurden, miteinander in Bezug gesetzt (vgl. Rosenthal 2005, S. 189ff.). Die Aussagen aus dem Nachfrageteil – sofern sie neue Themen angesprochen haben – wurden entsprechend der aufgezeigten Schritte zur Analyse unter dem Gesichtspunkt der Bedeutungsstruktur und Erfahrungsaufschichtung systematisch herangezogen.
- b) Einen zentralen Stellenwert in der vorliegenden Analyse kommt der Feinanalyse einzelner Analysesequenzen in ihrer temporalen Textgestalt zu, wie diese von Gabriele Rosenthal (2005, S. 189ff.) in der Tradition der strukturellen Hermeneutik vorgeschlagen wird. Die Feinanalyse war deshalb von

besonderer Bedeutung, weil sie die dialektische Bestimmung des Verhältnisses zwischen Subjekt/Handeln und migrationsbedingten Differenzverhältnissen zu veranschaulichen vermag. Im übergreifenden Sinne wurden Erfahrungsräume in der biografischen Aufschichtung daraufhin befragt, ob und inwieweit migrationsrelevante Kategorien in spezifischer Art bedeutsam werden. Diese Überlegungen münden in der Aufspannung eines heuristischen Fragerasters, das in der Orientierung an die Auseinandersetzung mit rassismustheoretischen Vorüberlegungen zu verdeutlichen vermag, welche inhaltlichen Dimensionen des Untersuchungsgegenstandes im interpretativen Umgang mit dem Material zu erhellen sind. Das heuristische Frageraster verhält sich *querliegend, überlappend und ineinander übergehend* zu der Frage nach der allgemeinen Bedeutung von biografischen Erfahrungen. Der heuristische Rahmen lässt sich wie folgt konkretisieren: Inwieweit manifestieren sich in den lebensweltlichen Erfahrungsräumen und sozialen Praktiken Differenzenerfahrungen entlang migrationsrelevanter Unterscheidungskonstruktionen? In welchen Kontexten werden diese wie relevant? Um die mit der migrationsrelevanten Differenzkonstruktion aufgerufenen Position systematischer figurieren zu können, wird danach gefragt: Wer wird wann von wem und warum zu einer/einem Migrationsanderen gemacht? Auf welche Handlungsräume und Ressourcen im Umgang mit Fremdpositionierungserfahrungen kann zurückgegriffen werden?

- (c.) Die in der mehrschrittigen Analyse gebildeten Hypothesen und die bisher erarbeiteten „Konzepte“ und „theoretischen Memos“ (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010/2008, S. 201; 206f.) wurden in ihrer Gesamtheit zusammengetragen und mithilfe des axialen Kodierens zur Klärung von Bezügen in ihrer Beziehung zueinander zu bestimmen versucht. Im Unterschied zur biografischen Fallrekonstruktion vermag die Grounded Theory noch stärker die strukturellen Wechselbeziehungen zwischen den Textstellen auszuarbeiten und diese in einem Herstellungsprozess einer konsistenten Struktur einem systematischen Verstehen sozialer Handlungen zugänglich zu machen. Auf dieser Grundlage konnten die Ergebnisse zu einer biografischen Fallstruktur zusammengezogen werden, sodass die Auseinandersetzung mit biografisch relevanten Erfahrungen in ihren konstitutiven Auswirkungen für die Entwicklung subjektiv handlungsleitender (Bildungs)Orientierungen (zum Zeitpunkt des Interviews) bestimmt werden konnte.
- (d.) Ein zentraler Schritt war nun, jene Textstellen aus dem Nachfrageteil gesondert zu betrachten, die den Übergang an die Hochschule direkt zum Thema machen, denn hierzu wurde – sofern das Thema nicht in der Haupterzählung

aufkam – eine erzählgenerierende Nachfrage gestellt. Fokussiert wurde in besonderer Weise auf das Zusammenspiel zwischen argumentativen Passagen und narrativen Erzählungen über die Zeit nach der gymnasialen Oberstufe, um neben rational zugänglichen Begründungen auch biografische Lösungsstrategien auf der Handlungsebene beim Studienfachzugang zu erfassen. Erst zu diesem Zeitpunkt, wenn eine Art Verlaufsstruktur und der damit zusammenhängende Sinngehalt der biografischen Erfahrungsaufschichtung in verdichteter Weise erkennbar ist, wird die übergreifende Fragestellung der Untersuchung zur Diskussion herangezogen (vgl. Rosenthal 2002, S. 141f.). Die Ergebnisse dieser auf den Studienfachzugang fokussierten themenspezifischen Analysen wurden in die bereits ausgearbeitete biografische Fallstruktur rückgebunden bzw. die Beziehung zu ausgearbeiteten subjektiven (Bildungs)Orientierungen bestimmt. Erst an dieser Stelle wird nachvollzogen, mit welcher je subjektiven Bedeutungsstruktur in biografiezeitlicher Perspektive das fachspezifische Hochschulstudium versehen wird.

#### **Auswertungsschritt 4: Abstrahierung des Einzelfalles über Fallvergleich**

Sowohl für die biografische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (2005) als auch für das Verfahren der Grounded Theory nach Anselm Strauss & Juliet Corbin (1995) spielt die Fallkontrastierung bei der Auswertung textbasierter Daten eine wichtige Rolle. Daran anknüpfend war der Gedanke des Fallvergleichs für den Analyseprozess des Datenmaterials in der vorliegenden Studie ebenso leitend, wobei in dieser Arbeit der Begriff der *Relationierung* bevorzugt wird, da dieser m.E. am besten den Ordnungsversuch abbildet, die unterschiedlichen Fälle in einen überschaubaren Zusammenhang zueinander zu bringen und dabei relevante Vergleichsdimensionen zu erarbeiten. Auch wenn sich aus der nachfolgenden Darstellung der Einzelfallrekonstruktionen der vier Referenzfälle eine Fallrelationierung nicht unmittelbar erkennen lässt, da hier stärker der Nachvollzug der einzelfallspezifischen Entwicklung interessierte, kam eine fallrelationierende Forschungsperspektive bereits bei der Auswertung der Einzelfälle zum Einsatz. Mit einem durchgängig analytischen Blick auf andere Fälle ließen sich die verschiedenen Dimensionen einzelfallspezifischer Erfahrungsräume schrittweise konturieren und in ihrer Schärfe genauer herausarbeiten. Der Prozess der Fallrelationierung lässt sich als ein Abstraktionsprozess fassen, welcher zur Verdichtung der im Fall rekonstruierten Strukturen und zu generalisierungsfähigen Aussagen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes führte. Dem auf diese Weise umgesetzten, *stillen* Fallvergleich kam damit eine erkenntnisgenerierende Funktion zu.

Für die rekonstruktive Auswertung von narrativen Interviews wird die Interpretationsarbeit in einem Auswertungsteam als ein Instrument zur Qualitätssicherung



von Interpretationen verstanden, denn die damit verbundene Mehrperspektivität auf den Interviewtext ermöglicht die Prüfung und Verhandlung von Lesarten (vgl. Küsters 2009/2006, S. 86; Steinke 2007, S. 324ff.). Im Rahmen der vorliegenden Studie war es mir möglich, mein Datenmaterial in unterschiedlichen Interpretationsgruppen zu diskutieren. Diese setzten sich sowohl aus weiblich als auch männlich Sozialisierten zusammen sowie aus Personen, die im migrationsgesellschaftlichen Dominanzverhältnissen unterschiedliche Positionen einnehmen. Allen gemeinsam war, dass sie methodenkundige Erfahrungen mit dem Paradigma der interpretativen Sozialforschung aufweisen und ihre Promotionsarbeiten, die sich in Erziehungs-, Geschlechts-, Kommunikations-, Kultur-, Politik-, Religions- und Sozialwissenschaften verorten, innerhalb thematisch naher Kontexte in der Verschränkung mit einer kritischen Perspektive auf migrationsgesellschaftliche Dominanzverhältnisse bewegen.

---

#### 4.4 Samplekonstruktion und Feldzugang

Im Gegensatz zur Prämisse der statistischen Repräsentativität, die für quantitativ-hypothesenüberprüfende Verfahren leitend ist, erfolgen in der qualitativen Sozialforschung die Bestimmung der in die Untersuchung einzubeziehenden Fälle sowie die Auswahl der potenziellen Untersuchungspersonen nach dem Prinzip ihrer Relevanz, was unter dem Konzept „theoretical sampling“ zusammengefasst wird (vgl. Glaser & Strauss 1967 in Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010/2008, S. 177). Dieses Konzept verweist darauf, dass die Zusammenstellung des Samples in Abhängigkeit mit den im Forschungsprozess bereits entwickelten theoretischen Überlegungen zu treffen ist. Denn eine gezielt getroffene Fallauswahl dient der Verdichtung und der Sättigung der empirischen Analysen. In der Regel gilt also, dass die Entscheidung, *wie viele* Fälle und *welche* in die Untersuchung einbezogen werden sollen, im Zusammenhang mit der Forschungsfragestellung und im Verlauf des Forschungsprozesses getroffen werden muss (vgl. Küsters 2009/2006, S. 48ff.).

Die Aufarbeitung der Forschungsdesiderate in der Hochschulforschung als auch in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung macht eine Einschränkung sowie nähere Bestimmung des Samples notwendig. In die erste Fokussierung bei der Auswahl der Befragten floss das Argument, dass es in einem fortgeschrittenen Semester, in dem eine vertiefte und reflexive Auseinandersetzung mit Studieninhalten stattgefunden hat, zu einer Ausbildung eines fachspezifischen Habitus im Sinne einer erfolgreichen Hochschulsozialisation kommt und damit die Übernahme etabliert beruflicher Werthaltungen stattfindet. Wie Martin Rothland (2011) bemerkt, erhöht sich damit das Risiko einer retropektiven

Erinnerungsverzerrung, um bereits getroffene Studienfach-/Berufsentscheidung zu rechtfertigen. Daran gebunden stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Studie Studienanfängerinnen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie eine Studienfachentscheidung für das Lehramtsstudium oder das Studium der Rechtswissenschaften hinter sich haben und erst am Anfang ihres Studiums stehen. Insbesondere gilt es für Lehramtsstudiengänge, dass sich diese nach Schularten (Grundschulen, Sekundarschulen, Oberschulen, Gymnasien, Berufliche Schulen) und Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe) stark unterscheiden. Zudem wird die Vielgestaltigkeit des Lehramtsstudiums durch unterschiedliche Fächerkombinationen (z. B. Deutsch, Mathematik, Geschichte, Kunst, Sport, Fremdsprachen) gesteigert. Um eine gewisse Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde die Entscheidung getroffen, Interviewpartnerinnen zu finden, die Lehramt mit dem Berufsziel der Sekundarstufe studieren. Die Unterrichtsfächer wurden vorher nicht bestimmt. Bei Studienanfängerinnen im Jurastudium wurden keine Einschränkungen formuliert.

Mit Blick auf den zweiten zu untersuchenden Gegenstandsbereich, der Bedeutung von Migration(sgesellschaft) für akademische Platzierungen, erschien die Festlegung auf eine weitere Unterscheidungsdimension in der Samplestruktur sinnvoll. Das empirische Ergebnis, welches Studentinnen mit Migrationsbezügen zu Polen und der Türkei eine im Vergleich zu Studentinnen ‚ohne Migrationshintergrund‘ eine unterschiedliche, statistisch relevante Studienfachwahl nachweist, begründet die Entscheidung, gerade und insbesondere die Perspektiven dieser beiden Studentinnen-Gruppen ‚mit Migrationshintergrund‘ zu fokussieren. Die Bezugnahme auf die ausgewählten Gruppen ist auch der zentralen Fragestellung dieser Arbeit geschuldet, denn neben dem Interesse, Wege zum Hochschulstudium im biografischen Erfahrungszusammenhang nachzuzeichnen, möchte die vorliegende Studie Aussagen darüber treffen, wie diese Erfahrungszusammenhänge in migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse eingebettet sind. Ich gehe also vor dem Hintergrund theoretischer Ausführungen durchaus davon aus, dass sich an die hier anvisierte Gruppe der Studentinnen ‚mit Migrationshintergrund‘ spezifische Zuschreibungen als Migrationsandere heften.

Während in der Phase der Kontaktabbahnung künstliche, weil von außen an die Studierenden herangetragene Kategorisierungen vorgenommen wurden, werden die hier begründeten Unterscheidungsmerkmale in der Analyse nicht als statistisch aufgefasste Gegebenheiten betrachtet, sondern in ihrer Verwobenheit mit anderen bedeutsamen Differenzkategorien und weiteren Spezifizierungsdimensionen (z. B. gradlinig aufsteigende vs. brüchige Schullaufbahn) herausgearbeitet.

Auch wenn die empirischen Befunde in der Migrationsforschung, die einen Zusammenhang zwischen geschlechtlicher Zugehörigkeit und bildungsinstitutionellen Platzierungen (z. B. Weber 2003) nachweisen, den Einbezug von

männlichen Befragten bei der Zusammenstellung der Samplestruktur nahe legen würden, konnte dieser nicht umgesetzt werden. Zugunsten einer differenzierten Analyse der Modi des Erlebens und der Verarbeitung von machtvollen gesellschaftlichen Differenzverhältnissen im Migrationskontext und ihrer Wirkung auf Begründungslogiken hinsichtlich der bildungsbezogenen Platzierung im akademischen Feld sowie einer studienfachvergleichenden Perspektive wurden ausschließlich weibliche Interviewpartnerinnen beim Sample berücksichtigt. Das Geschlecht fungiert daher als eine konstante Variable, um die Vergleichbarkeit der ausgewählten Fälle zu ermöglichen. In der konkreten Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial wird es dennoch darum gehen, für gleichzeitige Verschränkungen von gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen im Migrationszusammenhang aufmerksam zu bleiben, also bspw. zu fragen, in welcher Beziehung soziale Herkunft und die Dimension der Migrationsverhältnisse zueinander stehen und wie sie sich in den biografischen Entwicklungen niederschlagen.

Von der Prämisse des theoretischen Samplings ausgehend, dass die Datenerhebung keinen zum Forschungsbeginn abzuschließenden Schritt darstellt, sondern ein zirkulierender Prozess der Datenerhebung und -auswertung ist, war die vorliegende Studie mit zwei Erhebungszeitpunkten angelegt. Während die erste Erhebungswelle zum Wintersemester 2011/12 (Dezember 2011 – Februar 2012) stattfand, konnte die zweite Erhebungswelle zum Wintersemester 2012/13 (November 2012 – Februar 2013) realisiert werden. Über unterschiedliche Formate habe ich versucht, einen breiten Feldzugang anzulegen. Die Rekrutierung der Interviewpartnerinnen erschloss sich über vier verschiedene Zugangswege: Erstens habe ich zugunsten der Anonymität meiner Interviewpartnerinnen drei Universitäten in Norddeutschland als Befragungsorte ausgewählt. Zweitens wurden neben Aushängen und Flyern<sup>4</sup> an studienrelevanten Orten (Infostand, Arbeitsgruppenräume, Bibliothek, Mensa, Studienberatung, Frauentoiletten auf dem Universitätscampus etc.), auch Internetseiten studienfachbereichsspezifischer Foren sowie interne Lernplattformen der jeweiligen Universitäten zur Verbreitung der Anfrage für ein Interview genutzt. Drittens konnte ich mit Unterstützung

---

<sup>4</sup>Bei der Gestaltung der Aushänge lehnte ich mich an die in der qualitativen Sozialforschung formulierten Vorschläge an (vgl. Reinders 2012, S. 149). Daran anknüpfend waren dem Aushang eine stichwortartige Beschreibung des Forschungsgegenstandes und Informationen hinsichtlich der Zielgruppe (Studienrichtung, Semesterzahl, Geschlecht und später auch die natio-ethno-kulturelle Positionierung) zu entnehmen. Darüber hinaus habe ich über die Darlegung der Rahmenbedingungen des Interviews (institutionelle Gebundenheit der Forscherin, Interviewort, -länge, -form und Kontaktmöglichkeiten) eine Transparenz des Forschungsvorgehens herzustellen versucht.

der Dozierenden in zentralen Einführungslehrveranstaltungen mein Forschungsvorhaben vorstellen und somit direkt Kontakt mit Studierenden aufnehmen. Viertens erwiesen sich direkte Anfragen von potenziellen Interessierten über Kolleg\*innen, die per Mail ihre Studierenden aus aktuellen Veranstaltungen angeschrieben haben und auf die Studie aufmerksam machten, als ein erfolgreicher Weg der Kontaktaufnahme.

Die Phase der Kontaktabbahnung traf allerdings auf ein methodisches Dilemma. In der Präsentation des Dissertationsprojektes in zentralen Einführungsveranstaltungen, bei denen ich die Relevanz des Themas u.a. aus den hochschulstatistischen Daten herleitete, verwendete ich die begriffliche Unterscheidung zwischen Studentinnen ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ und die Begriffe ‚deutsch, polnisch, türkisch‘, womit die Gefahr verbunden ist, Studentinnen ‚mit Migrationshintergrund‘ als ‚Andere‘ zu erkennen. Dies betrachte ich retrospektiv als unglücklich, denn die vorliegende Arbeit ist gerade der Frage nach den Konsequenzen verpflichtet, die machtvollen Diskurse und Praktiken der Unterscheidung von Menschen in Dazugehörige und Nicht-Dazugehörige in ihren homogenisierenden und ausgrenzenden Bedeutungskonstruktionen haben können. Im Gegensatz hierzu habe ich bei den Aufrufen über Aushänge auf die Verwendung des Etikettierungsbegriffes ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ verzichtet und mich für eine mehrsprachige Darstellungsform und Ansprache entschieden. Zwar werden damit ebenfalls Differenzierungen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten hergestellt, diese sind allerdings dem Versuch geschuldet, angesichts der mehrsprachigen Lebensrealitäten von jungen Erwachsenen ‚mit Migrationshintergrund‘ einen alltagsnäheren Bezug herzustellen. Die Hervorbringung und damit die Reproduktion von Differenzverhältnissen im Forschungsprozess, die über die Unterscheidung zwischen ‚Migrantinnen‘ und ‚Nicht-Migrantinnen‘ zur Geltung gebracht wird, ist damit als ein grundlegendes Spannungsverhältnis für die Migrationsforschung zu begreifen, auch wenn das Ziel die Dekonstruktion dichotomer Kategorien darstellt (vgl. Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner 2013, S. 18; siehe hierzu auch Rose 2012, S. 259; Scharathow 2014, S. 67). So uneindeutig und problematisch die kategorisierende Adressierung ‚polnisch‘ und ‚türkisch‘ auch sein mag, bleibt es festzuhalten, dass sich die Studienanfängerinnen von diesen Kategorisierungen angesprochen gefühlt haben und sie sich daraufhin bei mir meldeten und mir ihr Interesse an der Studie mitteilten.

Alle Interessierten haben sich bei mir per Email oder telefonisch gemeldet. Daraufhin wurden sie telefonisch kontaktiert, wobei diese Form der Kontaktaufnahme nicht dazu diente, die Studentinnen über den Ablauf des Interviews zu informieren, sondern dafür genutzt wurde, den ersten persönlichen Kontakt herzustellen und Terminabsprachen für die Durchführung des Interviews zu treffen. Am

vereinbarten Termin wurde versucht, ein ausgedehntes Vorgespräch dem eigentlichen Interview voranzustellen. Der Ablauf der Interviews orientierte sich an den Vorschlägen aus der Literatur und wurde bereits im Abschnitt Datenerhebung: Biografisch-narrative Interviews (4.2) dargestellt. Unmittelbar nach dem durchgeführten Interview wurde ein Feldprotokoll erstellt. Festgehalten wurden dabei erste Eindrücke des Gesprächs und die situativen und kommunikativen Bedingungen des jeweiligen Interviews. Dabei bezogen sich diese nicht nur auf die eigenen Impulse, Irritationen und Fragen, sondern bezogen Beobachtungen des Verhaltens der Interviewpartnerinnen (Gesten, Mimik etc.) mit ein und berücksichtigten erste spontane Hypothesenbildungen und Bezugnahmen hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Interviews. Festgehalten wurden insbesondere Erzählungen der Interviewpartnerinnen, die nach dem Ausstellen des Aufnahme Gerätes zustande kamen. Da diese spezifische Textproduktion der Feldprotokolle einen eher subjektiv erfahrungsbasierten und reflexiven Charakter<sup>5</sup> aufweist, ist ihr Einsatz bei der Auswertung der Daten als reduzierend und ausgewählt zu betrachten. Während die Interviewtranskripte zentral im Analysefokus standen, dienten die Feldprotokolle als zusätzliche Reflexionshilfe bei der Interpretation der Daten. Im nächsten Abschnitt (4.5) werde ich aufzeigen, wie die Feldprotokolle für die Analyse der Daten genutzt werden konnten.

Insgesamt sind 14 Studentinnen im Alter von 19 bis 31 Jahren befragt worden. Dreizehn der durchgeführten Interviews wurden zur vollständigen Transkription ausgewählt. Auf Wunsch der Interviewpartnerinnen fanden die Interviews in Räumlichkeiten der jeweiligen Universitäten statt. Das Zeitintervall der durchgeführten

---

<sup>5</sup>Ich möchte an dieser Stelle nicht den Eindruck erwecken, dass ich die emotionale Involviertheit im Forschungsfeld als einen Störfaktor auf dem Weg zu ‚objektiven‘ Forschungserkenntnissen betrachte. Im Gegenteil: In Anbetracht der politischen Relevanz der Migrationsforschung erachte ich gerade für biografische Forschungssettings die selbstkritische Reflexion der Forschenden, bei der die subjektive Einlassung auf die Beziehungsdynamik im Feld und das Verstrickungspotenzial mit dem empirischen Material, die soziale Positionierungen und Asymmetrien, die aus migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen resultieren (können) und zum Thema gemacht werden, als überaus wichtig. Eine Anschlussmöglichkeit bietet hierfür die Methode des Szenischen Verstehens im Feld der interpretativen Sozial- und Kulturforschung, die in Anlehnung an die psychoanalytische Theorietradition und genauer das Konzept von Übertragung und Gegenübertragung durch die systematische Analyse der interaktiven Beziehungsbewegung im Forschungsprozess, aber auch in Interpretationsgruppen zur Erkenntnisgewinnung nutzt (siehe hierzu z. B. Ghaffarizad 2016). Empirische Arbeiten in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, die aufzeigen, wie diese Methode als Analysezugang zur migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen fruchtbar gemacht werden kann, sind nach meinem Wissen zu diesen Zeitpunkt nicht verfügbar.

Interviews lag zwischen 1.15 und 3.00 Stunden. Für die Verschriftlichung des erhobenen Datenmaterials wurde ein Transkriptionsverfahren gewählt, welches den Charakter der gesprochenen Sprache mit vielen ihrer Besonderheiten wie bspw. der Dauer von Pausen, Betonungen und Abbrüche berücksichtigt (vgl. Rosenthal 1995). Dies wird damit begründet, dass die Qualität der wörtlichen Äußerung Gefühlsausdrücke in sich trägt, die in der Erzählung kommunikative Funktionen erfüllen und damit wertvolle Hinweise hinsichtlich der Bedeutungszuweisung bestimmter Erfahrungen liefern können (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004/2002, S. 38ff.). Gerade Erzählbrüche, das Versagen der Sprache, ein Verstummen etc. können auf sprachlich Nicht-Repräsentierbares bzw. nicht-diskursives Wissen und damit auf Brechungen biografischer Bedeutungskonstruktionen und Widerstandspotenziale hindeuten (vgl. Schäfer & Völter 2009/2005, S. 175; Lutz 2010, S. 128). Ausgehend von dem Prinzip der Sinnhaftigkeitsunterstellung nehme ich an, dass jede Äußerung im Interview, sei sie auf der sprachlichen oder nicht sprachlichen Ebene, sinnhaft begründet ist und für die Erzählenden „eine Lösung für eine Aufgabe, ein Problem oder eine Zielsetzung“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004/2002, S. 99) darstellen, mit denen sie beschäftigt sind.

Die Arbeit an der Transkription der Interviews stellt nicht nur einen für die Interpretation vorbereitenden Arbeitsschritt dar. Sie war gleichzeitig ein wichtiger Schritt für mich als Interviewerin und Forscherin, um die in der Interviewsituation erzählten Lebensgeschichten in einen zu bearbeitenden Text eines Falles zu transformieren, um im weiteren Schritt unter einer spezifischen Perspektive systematisch in den Blick genommen zu werden. Im Zuge der Transkription wurde den Fällen ein Projektname zugewiesen, der eine Anonymisierung gewährleisten sollte. Auch die Interviewtranskripte und die darin enthaltenen Daten sind so weit anonymisiert worden, dass Rückschlüsse auf die befragten Personen vermieden werden sollen.

Letztendlich kam eine Samplestruktur zustande, die sich durch den kleinsten gemeinsamen Nenner auszeichnet, dass alle Befragten zum aktuellen Zeitpunkt als Studentinnen an Universitäten eingeschrieben sind und entweder Lehramt oder Jura studieren. Um möglichst große Kontrastierungen zu finden und damit im Sinne des theoretischen Samples die bestehenden Kategorien weiter zu differenzieren, bezog ich zwei Interviewpartnerinnen (Fall 'Jolanta Kaminski' und Fall 'Yeliz Beşok') in das Sample ein, die im dritten Semester studieren. Alle anderen Interviewpartnerinnen befanden sich zum Befragungszeitpunkt im ersten Semester des Hochschulstudiums. Die Interviewpartnerinnen stellen eine höchst differente Gruppe dar. Sie weisen unterschiedliche formelle bildungs- und berufsbezogene Hintergründe auf, denn während elf von ihnen direkt nach der gymnasialen Oberstufe ein Hochschulstudium in Angriff genommen haben, haben drei Studentinnen erst einmal eine Berufsausbildung absolviert.

Im Untersuchungskonzept war zunächst vorgesehen, eine Perspektive auf das Sampling zu verfolgen, die Interviewpartnerinnen miteinbezog, die im migrationsgesellschaftlichen Gefüge von Unter- und Überordnung unterschiedlich positioniert sind. Hiervon ausgehend wurden neben Interviews mit zehn Studentinnen ‚mit Migrationshintergrund‘ ebenso vier Lehramts- und Jurastudienanfängerinnen ‚ohne Migrationshintergrund‘ befragt. Einen Ansatz mit einer vergleichend angelegten Betrachtung der akademischen Bildungsbiografien von Akteurinnen ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ zu verfolgen, war von der Annahme geleitet, differenzierte Erkenntnisse über migrationsgesellschaftlich spezifische Bedingungen auf Bildungsprozesse zu erhalten. Im Zuge der Materialauswertung musste diese Perspektive – letztendlich auch aus arbeitsökonomischen Überlegungen – revidiert werden. Da durch die gewählte Erhebungsmethode eine generell offene Forschungshaltung verfolgt wurde, war in der Grobanalyse der biografischen Selbstkonstruktionen festzustellen, dass in den Lebensgeschichten sehr unterschiedliche Lebensbereiche und Lebensthemen von den Interviewpartnerinnen eingebracht werden. Während in den Biografien von Studentinnen ‚mit Migrationshintergrund‘ migrationsbedingten Differenzerfahrungen eine hohe gesamtbiografische Bedeutsamkeit zugesprochen wird, kommt familiären Themen (z. B. Scheidung der Eltern) und Erfahrungen im beruflichen Kontext der Erstausbildung bei Studentinnen ‚ohne Migrationshintergrund‘ eine große Gewichtung zu. Hinsichtlich dieser inhaltlichen Vielfalt der lebensgeschichtlichen Erzählungen stellten sich die Fragen danach, erstens entlang welcher Kriterien eine praktikable und vergleichbar angelegte Systematisierung der so unterschiedlichen und umfassenden Interviewtexte sichergestellt werden kann und zweitens – ausgehend davon, dass der Analyseprozess empirischer Daten davon lebt, theoretisierende Kontextualisierungen vorzunehmen – um welche theoretischen Perspektiven (z. B. Critical Whiteness, Adoleszenz, Familiensystem, Geschlechterverhältnisse) die Studie ergänzt werden müsste. Da es – dem prozessanalytischen Charakter der Fragestellung sowie ihrer Ausrichtung auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse folgend – im Vordergrund stand, Fälle in ihrer einzelfallspezifisch biografischen Komplexität zu rekonstruieren, fiel die Entscheidung, die erhobenen Lebensgeschichten, innerhalb welcher Erfahrungskontexte mit der Zuweisung von Positionen der natio-ethno-kulturellen Nichtzugehörigkeit keinerlei Rolle spielen, in die Auswertung nicht einzubeziehen. Damit sind in die Auswertung lediglich Fälle von Studentinnen ‚mit Migrationshintergrund‘ eingegangen. Die Frage nach der Relevanz der Kategorie migrationspezifische Differenz in den Erlebens- und Verarbeitungsstrukturen biografischer Erfahrungen rückte in den Mittelpunkt des analytischen Bezugspunktes. Die Tabellen 4.1 und 4.2 enthalten Übersichten über die Samplingstruktur (N=10).

**Tabelle 4.1** Übersicht über die Samplestruktur der Jurastudentinnen

<b>Befragte</b>	<b>Migration und Staatsbürgerschaft</b>	<b>Intentionelle Bildung</b>	<b>Höchster Bildungsabschluss und Berufstätigkeit der Eltern</b>
(1) <b>Nuray Ercan</b> 22 Jahre	in Deutschland geboren, türk. Staatsbür.	Grundschule, Orientierungsstufe, Realschule, gym. Oberstufe mit Biologie-Profil; (Abi-Durchschn. 2,2); eingebunden in die Moschee	Die Mutter erlangte die mittlere Reife in der Türkei, der Vater dagegen ein Hauptschulabschluss in Deutschland. Beide Elternteile sind als Selbstständige im Gastronomiebereich in Deutschland tätig.
(2) <b>Jolanta Kaminski</b> 22 Jahre	in Polen geboren, Migration mit 2 J., deut. Staatsbür.	Grundschule, Orientierungsstufe, Gymnasium, Gymnasium (Abi-Durchschn. 3,0)	Die Mutter und der Vater erwarben beide den Realschulabschluss in Polen. In Deutschland ist die Mutter bei der Produktion von Autoteilen beschäftigt und der Vater arbeitet als Gabelstaplerfahrer.
(3) <b>Sevgi Öymen</b> 19 Jahre	in Deutschland geboren; türk. Staatsbür.	Grundschule, Orientierungsstufe, Realschule; Gymnasium; gym. Oberstufe; (Abi-Durchschn. 2,7)	Die Mutter erwarb den Realschulabschluss in Deutschland und der Vater den Hauptschulabschluss in der Türkei. Die Mutter absolvierte eine Ausbildung zur Krankenschwester. Der Vater arbeitet in Deutschland als Auto-mechaniker.
(4) <b>Rüya Atan</b> 22 Jahre	in der Türkei geboren, Migration mit 15 Jahren, türk. Staatsbür.	Grundschule in der Türkei; Vorbereitungsklasse; 9. Klasse Realschule; Beruf. Gymnasium (Abi-Durchschn. 1,9)	Die Mutter und der Vater erwarben beide den Grundschulabschluss in der Türkei. Sie absolvierten keine berufliche Qualifizierung. Die Mutter lebt in der Türkei.

(Fortsetzung)



**Tabelle 4.1** (Fortsetzung)

<b>Befragte</b>	<b>Migration und Staatsbürgerschaft</b>	<b>Intentionelle Bildung</b>	<b>Höchster Bildungsabschluss und Berufstätigkeit der Eltern</b>
(5) <b>Agata Krawczyk</b> 22 Jahre	in Deutschland geboren, mit 2 J. nach Polen migriert, mit 9. Jahren nach Deutschland migriert;	Vorschule in Polen, Grundschule in Polen, Vorbereitungsklasse, Grundschule, Gesamtschule, gym. Oberstufe, (Abi-Durchschn. 2,2)	Die Mutter erwarb ein Fachabitur im Wirtschaftsbereich in Polen. Der Vater erlangte einen Realschulabschluss in Polen. In Deutschland arbeitet die Mutter im Speditionsbereich. Der Vater ist als Lagerist und Containerfahrer tätig.
(6) <b>Oliwia Wenzel</b> 19 Jahre	in Deutschland geboren, mit 6 J. nach Polen, mit 7 J. nach Deutschland migriert; deut. Staatsbür.	kath. Grundschule, kath. Gymnasium, (Abi-Durchschn. 1,2), polnische Konsulatschule mit Maturabschluss; Balletttanz (4-14 J.)	Die Mutter erlangte ein Abitur in Polen. In Deutschland arbeitet sie in einem Versandunternehmen und übernimmt dabei die Vorbereitungsarbeiten für die Verpackung und den Versand.

**Tabelle 4.2** Übersicht über die Samplestruktur der Lehramtsstudentinnen

<b>Befragte, Fächer</b>	<b>Migration und Staatsbürgerschaft</b>	<b>Institutionelle Bildung</b>	<b>Höchster Bildungsabschluss und Berufstätigkeit der Eltern</b>
(7) <b>Fatma Kavuk</b> 19 Jahre Mathe Chemie	in Deutschland geboren, türk. Staatsbürgerschaft;	Grundschule, Orientierungsstufe, Realschule, gym. Oberstufe (Abi-Durchschn. 3,3); eingebunden in die Moschee	Die Mutter erlangte den Grundschulabschluss in der Türkei. Der Vater schloss die Schule mit einem Hauptschulabschluss in Deutschland ab. Die Mutter ist als Reinigungskraft tätig. Nach einer Ausbildung zum Kraftfahrzeugmechaniker arbeitet der Vater entsprechend seiner Qualifizierung.

(Fortsetzung)

**Tabelle 4.2** (Fortsetzung)

<b>Befragte, Fächer</b>	<b>Migration und Staatsbürgerschaft</b>	<b>Institutionelle Bildung</b>	<b>Höchster Bildungsab- schluss und Berufstätig- keit der Eltern</b>
(8) <b>Yeliz Beşok</b> 20 Jahre Deutsch Religion	in Deutschland geboren, türk. Staatsbürgerschaft;	Grundschule, Orientierungsstufe, Realschule, gym. Oberstufe (Abi-Durchschn. 2,2); Eingebunden in die Moschee (10-16 J.)	Die Mutter erwarb den Realschulabschluss in Deutschland und arbeitet im Pflegebereich. Der Vater absolvierte ein Lehramtsstudium in der Türkei. In Deutschland arbeitete er als Schweißer.
(9) <b>Gül Karadaş</b> 19 Jahre Deutsch Geschichte	in Deutschland geboren, türk. Staatsbürgerschaft;	Kindergarten, Grundschule, Orientierungsstufe, Gymnasium, gym. Oberstufe (Abi-Durchschn. 2,2); eingebunden in die Moschee (10.-? J.)	Die Mutter absolvierte ein Lehramtsstudium in der Türkei. In Deutschland arbeitet sie als Reinigungskraft. Der Vater erwarb den Hauptschulabschluss und arbeitet als qualifizierter Industriemechaniker.
(10) <b>Mila Baj</b> 23 Jahre Chemie Physik	in Deutschland geboren, deut. Staatsbürgerschaft;	Grundschule; Orientierungsstufe; Realschule; gym. Oberstufe; (Abi-Durchschn. 3,5) Ausbildung zur medizinischen Fachangestellten; Tanzverein (ab 13 J.)	Die Mutter absolvierte ein Grundschullehramtsstudium in Polen. In Deutschland arbeitete sie als Kinderpflegerin und machte später eine Ausbildung zur Erzieherin. Der Vater erwarb die mittlere Reife und absolvierte eine Berufsausbildung zum Tischler in Polen. In Deutschland arbeitete er als Umzugshelfer.

## 4.5 Zur Reflexion des Beziehungsraumes im Interview

Die vorliegende Forschungsarbeit ist innerhalb einer reflexiv angelegten Migrationsforschung in der rekonstruktiven Erziehungswissenschaft verortet. Mit dieser Positionierung folge ich der grundlegenden theoretischen Prämisse der kritischen Praxis der Migrationsforschung, die ein Jenseits außerhalb gesellschaftlicher Ordnungsstrukturen ausschließt. Hiervon ausgehend können sich die an dem Interview beteiligten Personen über gesellschaftliche Differenzordnungen nicht hinwegsetzen. Die Strukturen gesellschaftlicher Differenzordnungen wirken auch in wissenschaftliche Befragungssettings hinein. Die Produktion biografischer Erzählungen im Interview verstehe ich als kontextbezogene Aussagen, deren Generierung durch spezifische Positionskonstellationen und -zuschreibungen der am Interview Beteiligten beeinflusst werden. Die Forschungsinteraktion als Entstehungsort der dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten wird damit als eine zu reflektierende soziale Beziehung in den Blick zu nehmen sein. Ihre Bedeutung für die Erkenntnisgewinnung über den Gegenstand wird herauszuarbeiten sein.

Da das Interview in einem bildungsinstitutionellen Rahmen eingebettet ist, stellt das Befragungsverhältnis zwischen Forschenden und den Erforschten ein Beziehungsgefüge dar, welches durch vielfältige Asymmetrien durchzogen ist. Das institutionelle Gesprächssetting unterscheidet sich von einer informellen Kommunikation grundsätzlich dadurch, dass die Handlungsmöglichkeiten der am Interview Beteiligten durch rollenspezifische Erwartungen strukturiert werden. So ist in der rollenförmigen Interviewbeziehung eine Informations- und Intimitätsasymmetrie angelegt, denn die Organisation des Sprechens ist vordefiniert. Während die Interviewten persönlich relevante biografische Informationen von sich preisgeben, verbleibe ich als Interviewerin in einer Anonymitätssphäre und operiere mithilfe eines methodisch reflektierten Kommunikationsverhaltens, welches auf den zu untersuchenden Forschungsgegenstand zielgerichtet bezogen bleibt und auf bestimmte Regeln der Alltagskommunikation (z. B. mitreden, kommentieren, zusammenfassen) komplett verzichtet. Die klare Rollenstruktur in (be)fragende und antwortende Positionen ermöglicht es mir, als Interviewerin die thematische Gestaltung des Gesprächs zu übernehmen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002, S. 82f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014/2008, S. 131). Zusätzlich zur Asymmetrie der Forschungsbeziehung trägt die Tatsache bei, dass die Interviews auf den Wunsch der Interviewpartnerinnen in universitären Räumlichkeiten stattfanden. Die Interviewpartnerinnen haben also an einem ihnen unvertrauten Gesprächsort über sich Auskunft gegeben. Die Universität stellt einen Ort dar, den sie mit institutionellem Lernen in Verbindung bringen.

Auch wenn die Interviewerin keinen Einblick in ihre biografischen Erfahrungen gewährt und die eigene Stellungnahme nicht offenbart, bleibt sie für die Erzählenden keine neutrale Instanz. Der professionelle Status der Wissenschaftlerin/Forscherin im Forschungssetting wird immer im Zusammenhang mit anderen Merkmalen wahrgenommen. Neben der dominanten Rolle als Repräsentantin einer universitären Bildungsstätte tritt sie aufgrund ihrer körperlichen Beschaffenheit und Performance (Kleidung, Mimik, Gestik, Frisur samt Make-Up und Schmuck, sichtbare Tattoos etc.) als Vertreterin bestimmter Geschlechts-, Generations- und Milieuzugehörigkeiten in Erscheinung (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002, S. 84). Die üblichen Asymmetrien des Befragungsverhältnisses im Feld verstärken sich noch weiter, wenn die Interviewerin „in der Hierarchie der verschiedenen Kapitalsorten, besonders des kulturellen Kapitals, eine höhere Position« (Bourdieu 1997, S. 781) als die Befragten besitzt. Die Einnahme unterschiedlicher Positionen im sozialen Raum zwischen mir und meinen Interviewpartnerinnen spiegelt sich bspw. in der Beziehungskonstellation Wissenschaftlerin vs. Studentin wieder. Während sich meine Interviewpartnerinnen noch am Anfang ihrer universitären Ausbildung befinden, habe ich ein Hochschulstudium bereits abgeschlossen und profitiere innerhalb des wissenschaftlichen Feldes von den persönlichen Erzählungen meiner Interviewpartnerinnen. Mit diesen Voraussetzungen nehme ich eine relativ privilegierte Statusposition ein. In dem institutionellen Handlungsraum der akademischen Bildung als spezieller Forschungsort, ist weiter die symbolische Macht der verwendeten Sprache als hoch wirksam einzuschätzen. Demnach ist die routinierte Verwendung von elaborierten sprachlichen Mitteln auf Seite der Interviewerin ein wesentlicher Bestandteil zur Herstellung eines asymmetrischen Befragungsverhältnisses. Flüssige und prägnante Formulierungen, ein strukturierter Argumentationsverlauf und ein punktuelles Zurückgreifen auf Fachtermini, die u.a. in der forschungsmethodischen Vorbereitung und Erfahrung begründet sind, sind dabei als ein spezifisch distinguierender Stil zu verstehen. Dieser markiert die im Sozialraum eingenommene Position der Sprecherin und erzeugt eine soziale Distanz zu den Befragten (vgl. Bourdieu 1997, S. 781).

Doch darüber hinaus und gerade für eine reflexive Migrationsforschung ist eine weitere, in der Forschungsbeziehung eingeschriebene soziale Positionierungspraxis von Bedeutung. Wird das narrative Interview und seine Einbettung in einen Forschungsprozess unter rassismuskritischen Überlegungen betrachtet, wird deutlich, dass die Situierung von Forschenden und Erforschten als Repräsentant\*innen sozialer Gruppen innerhalb natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsverhältnisse als eine weitere Kommunikationsebene bedeutsam wird. Wiebke Scharathow (2010, S. 90f.) verweist darauf, dass

„[i]nsbesondere das Forschen in der verbreiteten Konstellation, in welcher machtvolle Forschende auf der einen Seite stehen und in Diskursen, Repräsentations- und Partizipationsfragen benachteiligte ‚Beforschte‘ auf der anderen Seite – was u.a. auch ein Effekt einer rassistisch strukturierten Normalität ist, [...] bedarf der Reflexion dieses ungleichen Verhältnisses und seiner möglichen Effekte“.

Vera King & Elvin Subow (2013, S. 151ff.) merken kritisch an, dass im Bereich der Migrationsforschung in Deutschland – anders als im englischsprachigen Raum – die Frage nach der Reflexion des Forschungs- und Datenerhebungssettings unter Bedingungen von machtvollen Migrationsverhältnissen und ihrer Bedeutung für wissenschaftliche Wissensproduktionen weitaus weniger zum Gegenstand der Bearbeitung erklärt wird.<sup>6</sup> So fehlt es weitgehend an empirischen Untersuchungen, die Aussagen darüber ermöglichen, welche Rolle die Positionierung und Positionszuschreibung der Forschenden innerhalb migrationsbedingter Gesellschaftsordnung für die Datengewinnung und -interpretation spielt. Zu finden sind dagegen punktuelle Reflexionen des empirischen Vorgehens beim Feldzugang und der Interviewsituation. Da das Forschungssetting kein außerhalb von machtvollen gesellschaftlichen Migrationsverhältnissen existierender Raum, sondern als ein sozialer Interaktionskontext in denselben eingebunden ist, werden Fragen nach der Situiertheit der forschenden Perspektive aufgeworfen. Es gilt zu untersuchen, welche unterschiedlichen Positionen von den an der Forschung Beteiligten jeweils eingenommen und zugeschrieben werden und mit welchen Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen diese für wen einhergehen. Wie stellt sich nun das Forschungssetting für die Befragten unter Bedingungen von Migration/Rassismus dar und welche Effekte ergeben sich daraus für den Gesprächsverlauf und das Antwortverhalten?

---

<sup>6</sup>Beispielhafte Beiträge zur Reflexion der Forschungsbeziehung siehe Helma Lutz (1991), Christine Riegel (2004), Mark Thielen (2009), Nadine Rose (2012) und Wiebke Scharathow (2014). In diesem Zusammenhang möchte ich kritisch anmerken, dass sich bei der Reflexion migrationsgesellschaftlicher Repräsentationsverhältnisse in der Migrationsforschung eine Argumentation wiederfindet, die ich problematisch finde. Dabei nimmt sie Bezug auf die Frage, inwieweit aus einer marginalisierten Position sehende und sprechende Forschende „eine ‚bessere‘ Forschung“ (Scharathow 2014, S. 73) leisten können mit dem Ergebnis, dass die ‚anderen‘ Forschenden „noch kein Garant für eine ‚bessere‘ Forschung“ (ebd., S. 73) wären. Die Annäherung an die Situiertheit der eigenen forschenden Position findet über das Aufrufen einer m.E. problematischen Kategorisierung statt, weil eine Besser-Schlechter-Logik bzw. eine Logik rassifizierender Unterscheidungen transportiert wird. Dabei stellt sich mir die Frage, warum es notwendig erscheint, die Autorisierung der eigenen Forschungsperspektive, die in diesem Beispiel in einer dominanzgesellschaftlich privilegierten Position verortet wird, über diese dualistische Rahmung zu verhandeln.

Methodologische Reflexionen für qualitative Sozialforschung im Migrationskontext beziehen sich auf mehrsprachliche Strukturierungen des Forschungssettings. Yasemin Karakaşoğlu-Aydın (2000, S. 168f.) schlägt vor, dass mehrsprachigen Interviewpartner\*innen die Entscheidung selbst überlassen werden sollte, welche präferierten sprachlichen Muster (z. B. Erst-, Zweit-, Drittsprache; flexible Sprachmischungen) sie im Interview einbringen möchten. Schließlich sollen die Befragten nicht in einzelnen sozialen Rollen auftreten, sondern Repräsentationsmöglichkeiten für unterschiedliche Positionierungen im biografischen Erfahrungszusammenhang erhalten, wozu migrationsbedingt mehrsprachige Alltagspraxen selbstverständlich dazugehören.

Das Angebot zur Mehrsprachigkeit im Interview erscheint als notwendig hinsichtlich der Thematisierbarkeit spezifischer Handlungsfelder im Lebensalltag. So konnte bspw. Yasemin Karakaşoğlu-Aydın (ebd.) feststellen, dass religiöse Handlungen und Rituale innerhalb eines türkischsprachlichen Wortfeldes aktiviert werden, wobei eine adäquate deutsche Übersetzung oft fehlt. Als Begründung für das Angebot einer freien Sprachwahl steht nicht eine Differenzierung zwischen eingeschränktem und erweitertem Sprachkönnen im Vordergrund. Das zu betonen, scheint mir wichtig zu sein, denn vielmehr läuft ein einsprachig organisiertes Forschungssetting Gefahr, gesellschaftlich vorherrschende Dominanzverhältnisse zu (re)produzieren, in denen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als kein legitimes Sprachmuster anerkannt wird. Mehrsprachige Interviewpartner\*innen sollen innerhalb einer Verordnung zur Einsprachigkeit biografisch relevante Themen entfalten. Sich auf Aneta Pavlenko (2006) beziehend formuliert Yvonne Bianca Henkelmann (2012, S. 124), dass für Mehrsprachige ein Sprachwechsel keine schlichte Übersetzung von Worten bedeutet. Vielmehr werden darüber bestimmte Bedeutungszusammenhänge und Gefühle vermittelt. Durch eine Nicht-Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Forschungssettings kann der Zugang zu biografischen Erfahrungen gänzlich verwehrt bleiben.

Nkechi Madubuko (2011, S. 98) betont dagegen ihre Position als Afro-Deutsche für die Gewinnung und Erzählbereitschaft ihrer Interviewpartner\*innen, Anderer Deutscher und Afro-Deutscher, als förderlich. Das Ansprechen von und das Sprechen über Rassismuserfahrungen im Interviewsetting war für die Interviewbefragten möglich, weil die Interviewerin einen Vertrauensvorschuss erhalten habe. Die Interviewpartner\*innen der Befragten äußerten explizit, dass sie sich nur deshalb für die Teilnahme an der Untersuchung bereit erklärt haben, weil der Interviewerin ähnliche Erfahrungsräume mit Rassismus zugeschrieben wurden, die mit ihrer marginalisierten Situation als Schwarze Deutsche in Deutschland zusammenhängen. Dieser Perspektive folgend bestand die Annahme, dass sie – selbst als ein marginalisiertes Subjekt in Rassismusverhältnisse involviert – nicht

versuchen würde, die in den persönlichen Erzählungen enthaltenen Rassismuserfahrungen der Befragten herunterzuspielen. Darin zeigt sich eine Befürchtung vor einer dominanzgesellschaftlichen Perspektive, die den eigenen biografischen Erfahrungshorizont nicht ernst nimmt.

Für das Forschungssetting im Rahmen meiner Studie stellt sich nun die Frage nach meiner eigenen Positionierung in kontextspezifisch relevanten, migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen und ihren Einfluss auf die Interaktionsdynamik im Forschungsprozess und die Frage, inwieweit mit der Konstellation zwischen mir und meinen Interviewpartnerinnen besondere Herausforderungen verbunden sind. Die angesprochene Thematik nach der Positionalitätsgebundenheit der forschenden Perspektive ergibt sich dadurch in spezifischer Art und Weise, dass ich als Forscherin mit Migrations-/Rassismuserfahrungen bzw. mit jungen Frauen mit Migrations-/Rassismuserfahrungen forsche, also eine im Bereich der Migrationsforschung eher nicht häufig anzutreffende Konstellation praktiziert wird. Mit einem ausgewählten Beispiel bezüglich der Interaktion zwischen der Forscherin und der Interviewpartnerin möchte ich die unmittelbare Dynamik der Zugehörigkeitsverhandlungen einzelfallspezifisch beleuchten. Damit soll gezeigt werden, wie mithilfe der Rekonstruktion der Beziehungssprache in der Interviewsituation noch weitgehend ohne die genaue Kenntnis von biografischen Eckdaten die Annäherung an eine lebensgeschichtlich bedeutsame Thematik beginnen und für die weitere Analyse fruchtbar gemacht werden kann.

Zur Diskussion der Verhandlungen von Zugehörigkeitsverhältnissen im Interviewsetting möchte ich mit einem Auszug aus dem Feldprotokoll beginnen. Das Protokoll fertigte ich direkt nach dem Interview mit 'Jolanta Kaminski' an, einer Jurastudentin im fünften Semester. Mit der Feldnotiz wurden die Eindrücke aus dem Interview und relevante Beobachtungen der ersten Kontaktherstellung festhalten. In der Niederschrift ist zu lesen:

#### **Auszug aus dem Feldprotokoll vom 13. November 2012**

Im Vergleich mit den anderen Interviews fällt die Interviewaufnahme mit Jolanta Kaminski mit einer Stunde und fünf Minuten relativ kurz aus, was mich letztendlich überraschte, da sie mir per Mail versicherte, „viel zu erzählen“ zu haben. Die Begegnung mit Jolanta Kaminski war irritierend, denn im Interview achtete sie auf die Anonymität ihrer Person, indem sie bspw. einen Phantasienamen für ihre Herkunftsstadt in Deutschland verwendete und mich dazu aufgefordert hat, ihren Namen aus dem Interview zu löschen, als sie diesen aus Versehen genannt hat. Dieses Verhalten konnte ich bei meinen anderen Interviewpartnerinnen nicht beobachten und daher

hatte es mich überrascht, denn schließlich habe ich bereits bei der Erörterung des Befragungssettings betont darauf hingewiesen, dass die Daten anonymisiert werden und dass ich auch das verschriftlichte Interviewtranskript meinen Interviewpartnerinnen zuschicken werde. Im Laufe des Interviews verspürte ich den Drang, Jolanta Kaminski immer wieder zu versichern, dass ich einen gewissenhaften Umgang mit der gemachten Aufnahme pflegen werde.

Irritierend war die Situation deshalb, weil nach dem Ausschalten des Aufnahmegerätes ein einstündiges, intensives Gespräch mit Jolanta Kaminski stattfand. Es entsteht der Eindruck bei mir, als hätte ich zwei Interviews mit ihr geführt. Jolanta Kaminski scheint im Gespräch mit mir erst dann warm geworden zu sein, als ich das Aufnahmegerät ausgestellt habe, denn daraufhin hat sie angefangen, neben Erzählungen von Erfahrungen in Bildungsinstitutionen auch familiär-verwandtschaftliche Beziehungen und Bezüge zu Polen zum Thema zu machen. Die Interaktionsdynamik im Interview mit Jolanta Kaminski unterscheidet sich von den bisherigen Interviews wesentlich, denn sie war in unserem Gespräch nach dem Interview sehr daran interessiert, etwas über mich zu erfahren. Sie fragte mich direkt nach meinen Diskriminierungserfahrungen als ‚Polin‘ in der Schule in Deutschland [...]

Anhand der Feldnotiz wird deutlich, dass meine Position als Forscherin in der Interviewsituation in einem spannungsvollen Verschränkungsverhältnis verschiedener Differenzlinien verortet wird. Diese Ambivalenz in der Fremdwahrnehmung meiner Person lässt sich an den Adressierungen als ‚Polin‘, zu der Nähe gesucht wird und gleichzeitig als eine Forscherin bzw. Repräsentantin einer Bildungsinstitution der Dominanzgesellschaft, von der eine Distanz genommen wird, erkennen. Diese Feldnotiz gab mir den Anstoß, Reflexionsfragen zu formulieren: Wie wurde die Forschungsbeziehung im Feldzugang, in der Kontaktaufnahme sowie der konkreten Befragungssituation gestaltet? Welche Positionierungen habe ich über welche sozialen Praktiken vermittelt und welche Ängste bei meiner Interviewpartnerin damit erzeugt/ausgelöst? Wie stellt sich die Forschungsbeziehung für die Befragte dar? Und schließlich gilt es zu reflektieren, welche biografischen Strukturen in der Gesamterzählung auszumachen sind, die ein Misstrauen mobilisieren konnten, welches mir als Forscherin Jolanta Kaminski in exemplarischer Weise deutlich vermittelt? Gegen was und/oder wen richtet sich dieses Misstrauen konkret? Und was hat dieses mit der hier verfolgten Fragestellung zu tun?



Jolanta Kaminski nahm über E-Mail mit mir Kontakt auf. Auffällig war dabei ihr großes Interesse an der Teilnahme an meiner Untersuchung. Wohlwissend, dass ich Jurastudentinnen im ersten Semester suche, meldete sie sich bei mir, obwohl sie bereits im fünften Semester studierte. In ihrer Anfrage hat sie ihre Neugier meinem Forschungsprojekt gegenüber eindrücklich geäußert und darauf hingewiesen, dass sie in Polen geboren ist und verwendete in der E-Mail punktuell die polnische Sprache. Neben dominanten doing science-Prozessen, bei denen Aushandlungen und Bestimmungen eines forschungsbezogenen Interaktionsraums im Vordergrund standen, können in der Phase der Kontaktaufnahme ebenfalls Inszenierungspraxen im Sinne von doing ethnicity beobachtet werden, womit aufgrund einer ähnlichen Verortung im migrationsgesellschaftlichen Raum, insbesondere über die Verwendung der polnischen Sprache, eine Symmetrie hergestellt bzw. eine gewisse Nähe unter den Interagierenden in der Forschungsbeziehung herbeigeführt wurde. Bis zu diesem Zeitpunkt erweckt die Interaktion zwischen der Forscherin und der Befragten den Eindruck, als würde es sich um einen gelungenen Auftakt für die Forschungsbeziehung handeln. Doch diese gerät in dem sich unmittelbar anschließenden Interviewgespräch ins Wanken.

Das Interview mit Jolanta Kaminski fand auf den Wunsch der Interviewpartnerin in meinem Büro am späten Abend statt. Vereinbart wurde, dass ich sie von der Haltestelle abhole, da sie sich in den Gebäuden des geisteswissenschaftlichen Bereichs nicht auskenne und befürchtete, meinen Büroraum nicht zu finden. Der Ort der Interviewdurchführung erlangt als sozialer Ort an Bedeutung. Da dieser eine Räumlichkeit einer öffentlichen Bildungseinrichtung und gleichzeitig den beruflichen Arbeitsplatz der Forscherin darstellt, erhält das Interview die Rahmung einer Arbeitsatmosphäre. Ich als Forscherin werde in der Rolle der Angestellten der Universität dominant sichtbar.

Nachdem wir in meinem Büro ankamen, habe ich mich um eine angenehme Atmosphäre bemüht. Ich stellte Getränke und Kekse auf den Tisch. Während ich die für das Interview notwendigen Unterlagen vorbereitet habe, begann ich die Rahmenbedingungen des Interviews zu erläutern. Neben der Vorstellung meiner Person, bin ich auf den Sinn und Zweck des Interviews im Projektrahmen meiner Promotion eingegangen. Trotz der in der Literatur der Migrationsforschung diskutierten Notwendigkeit der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei der Datenerhebung habe ich mich aufgrund forschungsökonomischer Praktikabilität gegen die systematische Verwendung der polnischen Sprache im Interview entschieden. Ich teilte die Entscheidung meiner Interviewpartnerin mit der Begründung mit, dass eine übersetzerische Tätigkeit hohe zeitliche Ressourcen in Anspruch nimmt, die mir nicht zur Verfügung stehen. Ich betonte jedoch, dass ein punktueller Sprachwechsel in Ordnung sei. Die Verwendung der polnischen

Sprache sei also – überspitzt ausgedrückt – eine aufwändige Angelegenheit für die Forscherin, die eine Störung im Forschungsprozess hervorrufen könnte. Daraufhin bestimmt sie, dass nur ein monolingualer Modus in der Verwendung der deutschen Sprache als eine legitime Sprachhandlungsform im Interview akzeptiert wird. Doch welche Bedeutung hat die deutlich ausgesprochene Vermeidung der polnischen Sprache im Interview für die Struktur der Forschungsbeziehung hinsichtlich eines Nähe-Distanz-Verhältnisses?

Feststellen lässt sich, dass während die Forscherin beim Feldzugang und bei der Kontaktaufnahme die geteilte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Kontext der Beziehungsgestaltung als relevant setzte und die Interviewerin daraufhin der gemeinsamen, polnischsprachigen Zugehörigkeit ebenfalls interaktiv Bedeutung zugesprochen hat, wird die Ordnung über die legitime Sprachpraxis in der Befragungssituation auf den Wunsch der Forscherin verschoben. Indem die Forscherin für die Interviewsituation eine Untersagung der Sprache ausspricht, erhält nicht nur die Position der Forscherin eine deutliche Veränderung, sondern auch die Beziehungsstruktur. Es kommt zu einer Störung, zumindest der Einleitung einer Veränderung der bisher aufgebauten Beziehungsstruktur. Denn mit dem Abwenden vom gemeinsam geteilten, unter migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen als minorisiert positionierten Erfahrungsraum, verzichtet die Forscherin auf eine gewisse Nähe der Forschungsbeziehung, die über die Sprachloyalität als das die Forscherin und Befragte verbindendes Element im Zeichen der Zuordnung zu einem polnischsprachigen Kollektiv konstituiert wird. Eröffnet wird nun ein offizieller und öffentlicher Raum, auf dem sich die Forscherin in ihrem akademischen Status mit ihren für den weiteren Forschungsprozess mühelos aufzubereitenden Sprachhandlungen in der deutschen Sprache präsentieren kann. Eine solche Distanzierung zu vorher als relevant betrachteter Positionierung mag die Interviewpartnerin verunsichern haben.

Als ich im nächsten Schritt erläuterte, dass das Gespräch digital aufgezeichnet wird und die Begründungen für die Aufnahme des Interviews darstellte, hat sich Jolanta Kaminski überrascht gezeigt und verlangte erneut nach Begründungen für die Aufnahme des Gesprächs. Eine Überrumpelung war deutlich sichtbar. Da wir das Interview am späten Abend einen Tag davor vereinbart haben, habe ich tatsächlich vergessen, in unserem Vorabkontakt die Aufnahme des Interviews anzukündigen. Ich versicherte erneut, alle Daten zu anonymisieren und das erstellte Interviewtranskript meiner Interviewpartnerin zuzuschicken. Jolanta Kaminski gab mir daraufhin ihre Zustimmung zur Tonaufnahme. Es ist mir als Forscherin jedoch nicht gänzlich gelungen, meiner Interviewpartnerin die verständliche Hemmung vor der ungewohnten Befragungssituation zu nehmen. Dies äußerte

sich darin, dass Jolanta Kaminski – wie bereits geschildert – über weite Strecken des Interviews Kontrolle über ihre Erzählung bewahrte, die an mehreren Stellen im Interviewtranskript belegt werden können.

Das kontrollierte Sprechen zeigt sich u.a. darin, dass Jolanta Kaminski den Namen ihrer Herkunftsstadt in Deutschland bis zum Interviewende nicht benennt und stattdessen einen Phantasienamen dafür verwendet. Jolanta Kaminski hätte auch eine andere, existierende Stadt angeben können. Doch es ist ihr wichtig, sich als eine ehrliche und vertrauenswürdige Person zu präsentieren, die nur mit großer Vorsicht nähere Informationen über sich preisgibt. Eine andere Interviewstelle, an der das Bedürfnis nach Kontrolle auszumachen ist, wurde durch einen Abbruch der Erzählung und dem darauffolgenden Einschub einer Aufforderung mir gegenüber vermittelt. Als sich Jolanta Kaminski dem Erzählfluss im Nachfrageteil des Interviews überlässt und dabei ihren Vornamen nennt, unterbricht sie ihre Erzählung mit der Aufforderung an mich, dass diese Stelle im Interview gelöscht werden soll. Jolanta Kaminski vermittelt mir, dass sie sich auf die Erzählung nur eingeschränkt einlassen kann, um mir ihre Sichtweise zu eröffnen. Die Forschungsbeziehung stellt für sie eine Beziehung dar, die Anlass zur Kontrolle gibt. Es zeigt sich im Interview, dass das Aufnahmegerät sichtbare Auswirkungen auf die Gesprächssituation hatte und in einzelnen Momenten zu Zensur führte.

Hier stellt sich nun die Frage, in welchem Verhältnis die über die anfängliche Zurückweisung der digitalen Aufnahme des Interviews und das kontrollierte Sprechen der Interviewerin zum Forschungsgegenstand und der Forscherin-Position steht. Mit Pierre Bourdieus (2010/1997, S. 395) Worten geht es darum „die Zensur zu begreifen, die bewirkt, dass bestimmte Dinge nicht gesagt werden“ können, denn schließlich – so die Konsequenz der bisherigen Überlegungen – bringt ein unkontrolliertes Sprechen für Jolanta Kaminski Risiken mit sich. Doch was ist an einem Sprechen, welches durch die Aufnahme ggf. für die Öffentlichkeit zugänglich sein kann, so heikel? Das Aufnahmegerät stellt ein Instrument der Symbolisierung sozialer Beziehung dar, welches Macht vermittelt und womit das Interview den Charakter eines aus der Alltagskommunikation bekannten Gespräches verliert. Die Beziehungsdynamik zwischen Forscherin und der Interviewerin bekommt hier aufgrund der Etablierung der ungleichen Rollenverteilung eine zusätzliche Asymmetrie. Meine Positionierung als ‚Polin‘ wird an keiner Interviewstelle mehr aufgerufen. Vielmehr wird eine Distanz in die Beziehungsstruktur eingeführt, die über ein technisches Gerät, welches aufgrund seiner Platzierung zwischen der Interviewerin und Forscherin zum Vermittler der Beziehung wird, vergegenständlicht wird.

Doch wie lässt sich weiter das Misstrauen gegenüber einer Institutionsvertreterin einer Bildungsstätte der Dominanzgesellschaft erklären? Die Rekonstruktion der lebensgeschichtlichen Erzählung von Jolanta Kaminski zeigt, dass ihre Biografie mehrheitlich durch ein hohes Maß an hochgradig brüchigen Beziehungen mit vertrauten Repräsentant\*innen der schulischen Bildungsinstitution geprägt ist, die zum umwegigen Bildungsweg geführt haben. Die Tragik in der institutionellen Bildungsbiografie von Jolanta Kaminski ist darin zu sehen, dass der abrupte Bruch der bis dahin stabilen und vertrauten Beziehungen mit Lehrpersonen in der gymnasialen Oberstufe die Biografin unerwartet trifft, endgültig ist und zugleich als brutal erlebt wird. Gegenüber bisher vertrauten Lehrpersonen, bei denen Jolanta Kaminski mit hoher Leistungsbereitschaft und guten Leistungen glänzte, entsteht ein Misstrauen. Denn es tritt eine rapide Verschlechterung ihrer Schulleistungen auf, die Jolanta Kaminski nicht in ihrem Versagen verortet, sondern in einer diskriminierenden, institutionellen Praxis ihr gegenüber erklärt sieht. Jolanta Kaminski wird aus dem Unterricht ausgeschlossen und erhält ihr Halbjahreszeugnis, obwohl sie dies nicht veranlasste. Das Tragische ist weiter darin zu sehen, dass der Konflikt nicht offen eskaliert. Stattdessen wird dieser durch subtil taktische Manöver auf Seiten der Lehrpersonen ausgetragen, bei denen machtvoll Positionen der Rollenautorität ausgespielt werden. Inhaltlich ist die Diskriminierung mit der Erfahrung als problematische und unerwünschte ‚Andere‘ und ‚Nicht-Deutsche‘ in Schule innerhalb postnationalsozialistischer Zugehörigkeitszuschreibungen verbunden. Auf diesen Aspekt werde ich in der Einzelfallrekonstruktion von Jolanta Kaminski (Kapitel 5.1) eingehen.

Vor dem Hintergrund der Rassismuserfahrungen durch Lehrer\*innen der staatlichen Institutionen der höheren Bildung als einem übermächtigen System ist es nachvollziehbar, dass Jolanta Kaminski eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Angestellten öffentlicher Bildungsinstitutionen zeigt. Gerade dann, wenn die anfängliche Nähe, die über eine gemeinsame natio-ethno-sprachliche Zugehörigkeitspraxis mobilisiert wurde, in der Beziehung zwischen der Forscherin und der Befragten für irrelevant erklärt wird, bleibt eine reine Beziehung zwischen einer Repräsentantin der staatlichen Bildungsinstitution und einer Studentin, die aufgrund ihrer spezifischen Position in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen zum Interview eingeladen wurde, erhalten und trägt das Potenzial von Diskriminierungspraxen in sich. Die Forscherin befindet sich in der potenziellen Machtposition, Diskriminierungen durchzusetzen. Das Misstrauen gegenüber staatlichen Bildungsinstitutionen der Dominanzgesellschaft kann hier als eine Bewältigungsstrategie im Umgang mit unsicheren und bedrohlichen Situationen begriffen werden, denn es besteht potenziell die Möglichkeit, dass die auf dem Aufnahmegerät

gespeicherten Informationen für die Biografin entscheidend negative Auswirkungen haben könnten. Das geäußerte Misstrauen kann weiter als ein Widerstandsakt verstanden werden, denn Jolanta Kaminski begibt sich nicht (mehr) in eine Position potenzieller Ohnmacht hinein und bewahrt dadurch ihre Handlungsfähigkeit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das unbekannte Interviewsetting mit fehlenden Vorab-Informationen über die Rahmenbedingungen des Interviews sowie die Selbstpräsentation der Interviewerin in der Rolle einer neugierigen Forscherin und als Angestellte der Bildungsinstitution zur Aktualisierung konflikthafter, biografischer Erfahrungen innerhalb schulinstitutioneller Räume in der Dominanzgesellschaft beitragen. Auch nach dem Interview war ein Wunsch nach einem kontrollierenden Umgang mit den Daten sichtbar. Dieser zeigte sich darin, dass sich Jolanta Kaminski als einzige meiner Interviewpartnerin über meinen Forschungsverlauf informierte und nach dem Interviewtranskript fragte. Da ich für die Fertigstellung des Interviewtranskriptes länger gebraucht habe, löste dies in mir Schuldgefühle aus, denn ich wollte Jolanta Kaminski keinen Anlass zu erneuten Gefühlen der Bedrohung oder des Misstrauens gegenüber Bildungsinstitutionen geben.

Wenn auch der Möglichkeitsraum von Jolanta Kaminski in der Interviewsituation ein enger ist, so drängt sich die Frage auf, warum sie das Interview nicht abgebrochen hat, um sich dieser bedrohlichen Machtkonstellation zu entziehen. Hier lässt sich ein hartnäckiges Festhalten an einem prägenden Lebensthema feststellen, welches auf die Missachtungs- und Ausgrenzungserfahrungen im schulinstitutionellen Kontext zurückgeht. Jolanta Kaminski befindet sich seit dem Vorfall in der gymnasialen Oberstufe auf der Suche nach Wahrheit und der Bestätigung ihrer Realitätskonstruktion hinsichtlich der Frage, inwieweit ‚Nicht-Deutsche‘, genauer ‚Polen‘, im höheren Bildungswesen diskriminiert werden. Jolanta Kaminski ist bestrebt, ihre Perspektive, die sich zwischen Wissen und Nicht-Wissen hinsichtlich der Frage nach institutionellem Rassismus bewegt, dingfest zu machen. Wer hätte sich bei dieser Suche nach Beweisen nicht besser angeboten als meine Person bzw. eine bildungsinstitutionell erfolgreiche ‚Nicht-Deutsche‘ mit Herkunftsbezügen zu Polen, die sich mit Bildungsbiografien im Migrationskontext wissenschaftlich beschäftigt? Mein Bedürfnis, eigene Rassismuserfahrungen in der Schule nach dem Ausstellen des Aufnahmegerätes zur Sprache zu bringen (siehe Feldnotiz), interpretiere ich daher u.a. als ein Ergebnis der Beziehungsdynamik in der Interviewsituation. Dem Offenlegen meiner Diskriminierungserfahrungen im Schulkontext lag der Wunsch zugrunde, die Zweifel und Ungewissheit der Biografin zu beseitigen. Durch das Teilen meiner Erfahrungen versuche ich zu zeigen, dass es Rassismus in Bildungsinstitutionen sehr wohl gibt.

**Fazit**

Die auffällige Bedeutsamkeit der natio-ethno-kulturell kollektiven Zugehörigkeit in der Interviewsituation möchte ich nicht in nutzbringenden Kategorien im Sinne von Vorteil-Nachteil-Dualismen bzw. einer Besser-Schlechter-Logik verhandeln. Vielmehr war es mein Anliegen, die in dieser Arbeit vertretene Form der Auswertung aufzuzeigen. So wird die Interviewsituation und die damit verknüpfte Dynamik zwischen Positionseinnahme und -zuweisungen bzw. Positionsverhandlungen in der machtdurchdrungenen Kontextgebundenheit selbst zum Gegenstand der empirischen Analyse gemacht sowie als ein Erkenntnispotenzial für die Interpretation hinsichtlich der Forschungsfrage angesehen. Die Rekonstruktion der Interaktionsdynamiken im Forschungsprozess ist als Erkenntnismöglichkeit dahingehend nutzbar zu machen, als dass sie erlaubt, erste Hypothesen zu Konstitutionsbedingungen der Selbstpräsentation und Verarbeitungsstrukturen lebensgeschichtlicher Erfahrungen aufzustellen, die für die weitere Datenanalyse von Bedeutung sein können. Eine solche Auffassung kommt sodann auch dem Anspruch der reflexiven biografieanalytischen Migrationsforschung entgegen, die tatsächliche lebensgeschichtliche Erzählungen nicht isoliert zu betrachten, sondern in die Kontextabhängigkeit der Interviewsituation zu stellen. Einflüsse, die Positionierungen in Abhängigkeit mit vielen zugeschriebenen und hergestellten Zugehörigkeiten in ihrer denkbaren Konstellation beinhalten, sind im Forschungssetting unvermeidbar und können nicht aufgehoben werden. Bei genauerem Hinsehen wird schnell erkennbar, dass die Markierung von Gemeinsamkeit und Nähe hinsichtlich ähnlicher migrationsgesellschaftlicher Positionierung im Kontext der Forschungsbeziehung, für die u.a. die Verwendung der minorisierten Sprache konstitutiv wird, gleichzeitig eine Überlagerung durch andere Differenzkategorien und asymmetrisch konzipierte Rollenverhältnisse erfährt.

Das folgende Kapitel setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil werden vier biografische Einzelfallrekonstruktionen dargestellt, die sich im Forschungsprozess als empirische Referenzfälle herauskristallisiert haben. Mit Referenzfällen ist gemeint, dass in ihnen relevante Grundthemen in ihrer unterschiedlichen Variation „besonders deutlich zum Ausdruck zu kommen scheinen, auf die sich das spezifische Interesse des Forschungsprojektes richtet“ (Riemann 2010, S. 227). Um ein tiefgreifendes Verständnis von biografischen Wegen unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen zu erlangen, die zu fachspezifischen Platzierungen im Hochschulsystem führen, wird es bei der Darstellung der Einzelfallanalysen darum gehen, die jeweilige biografische Fallstruktur in ihrer spezifischen Komplexität am Material zu explizieren. Gestaltet werden die Einzelfallrekonstruktionen nach dem Kriterium der Vollständigkeit und ihrer biografischen Verlaufsperspektive, die das spezifische Zusammenspiel der Erfahrungszusammenhänge zwischen den strukturellen Bedingungen und der Entwicklung eines individuellen Umgangs mit denselben sichtbar werden lassen. Auf dieser Grundlage lässt sich veranschaulichen, auf welche Weise der Studienfachzugang in die Lebensthemen eingebunden ist. Mit der ausführlichen Darstellung der Fallanalysen wird das Ziel verfolgt, den Leser\*innen eine Möglichkeit zum kritischen Nachvollziehen der eingeschlagenen Schritte im Interpretationsvorgang zu geben.

### **Ausgewählte Referenzfälle**

Der Abschnitt empirischer Ergebnisse beginnt mit der Fallrekonstruktion ‘Jolanta Kaminski’ (Jurastudentin). Die Auswahl dieses Falles als erster Eckfall ist mit der Entscheidung begründet, gerade nicht mit einem vermeintlichen Musterbeispiel zu beginnen, an dem sich die Entwicklung der fachspezifischen Studienperspektive für das Jurastudium als eine wohlüberlegte Entscheidung gut aufzeigen ließe.

Viel stärker findet der Studienfachzugang bei dem gewählten Beispiel in der Rahmung eines eher zufälligen Zugangs zum Studium statt. Die Studienfachentscheidung wird zudem zu einem späteren Zeitpunkt korrigiert. In den Mittelpunkt der lebensgeschichtlichen Erzählung von 'Jolanta Kaminski' werden Erfahrungen im Kontext des institutionellen Rassismus gestellt, die als ein massiver und fremdbestimmter Einbruch im Bildungsaufstieg verhandelt werden. Die Diskriminierungserfahrungen sind deshalb als spezifische markiert, weil sie in eine Differenzordnung eingebunden sind, in der sich durch die Aufrufung nationalsozialistischer Figurationen zwischen Polen und Deutschland die Gegenwart mit bedrohlicher Vergangenheit vermischt. In der Deutung eines Verdachts systematischer Diskriminierung gegenüber Migrationsanderen wirken sie auf Jolanta Kaminski höchst verunsichernd. Zum Zeitpunkt der Studienfachentscheidung wird daher nach sicherheitsvermittelnder Kontinuitätsherstellung gesucht. Die zweite Fallanalyse 'Agata Krawczyk' vermag dagegen am deutlichsten zu veranschaulichen, wie von außen auferlegte Stigmatisierungen hinsichtlich der Unterstellung einer mangelnden Beherrschung der legitimen Sprache in biografischer Perspektive verarbeitet werden. Mit der Wahl des prestigereichen Jurastudiums steht der Studienfachzugang mit der Überwindung der erfahrenen Stigmatisierung als 'sprachlich Inkompetente' und 'Bildungsunfähige' in Verbindung. Zudem lässt sich an der Fallanalyse 'Agata Krawczyk' (Jurastudentin) aufzeigen, dass bereits vor der Migration nach Deutschland erworbene Erfahrungszusammenhänge und Wissensbestände im bundesdeutschen Bildungssystem weitgehend ignoriert werden. Am Beispiel der Fallanalyse 'Yeliz Beşok' (Lehramtsstudentin) werden dagegen spezifische Überlagerungsmomente aufgezeigt, bei denen sich die eigene Position in einem Spannungsverhältnis konstituiert zwischen dem Ertragen schulinstitutionellen Rassismus und dem permanenten Rechtfertigungszwang, die muslimische Zugehörigkeit als vereinbar mit den Normen der Dominanzgesellschaft zu legitimieren. Da die diskursiven Stigmatisierungen die muslimische Religiosität als einen Ort markieren, an welchem Yeliz Beşok nicht ankommen kann, erfolgt der Zugang zum Studienfach Religionswissenschaften im Modus einer Abgrenzung von Islamwissenschaften. Die einzelfallanalytische Darstellung schließt mit der Fallanalyse 'Fatma Kavuk' (Lehramtsstudentin) ab. Der Übergang Oberstufe – Hochschulstudium wird dabei als eine doppelte Entscheidung thematisiert. Mit der Entscheidung für das Lehramtsstudium mit zwei naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern wird eine sicherheitssuchende und kontinuierlichkeitsherstellende Strategie für den Übergang in den Hochschulraum gewählt, die deshalb von zentraler Bedeutung ist, weil sich Fatma Kavuk mit dem Studienbeginn für das konsequente Tragen der muslimischen Kopfbedeckung entscheidet.



Diese ist allerdings als eine riskante, weil mit täglichen Erfahrungen von Diskreditierung einhergehende Entscheidung repräsentiert.

### **Zur Darstellung der Fallrekonstruktionen**

Die Fallanalysen werden in vier Schritten präsentiert. Im ersten Schritt wird eine biografische Fallskizze (1) vorangestellt, die sich in ihrem Aufbau an der Analyse der aus dem Gesamtinterview entnommenen Ereignisdaten orientiert und kurz die Stationen des Lebensweges der jeweiligen Interviewpartnerin aufzeigt. Im zweiten Schritt erfolgt die strukturelle Beschreibung des Gesamttextes (2), die im Wesentlichen die im Interviewtext präsentierten Themen und entwickelten Relevanzen beinhaltet. Berücksichtigt werden dabei Auffälligkeiten im Interviewverlauf. Das Herzstück der Einzelfallrekonstruktionen bildet dann die Analyse (3) der Haupterzählung, die punktuell Textpassagen aus dem Nachfrageteil des Interviews heranzieht. Dieser Teil der Analysen folgt nicht einer einheitlichen Gliederungsstruktur, sondern zeichnet sich durch eine Heterogenität aus, die den fallspezifischen Besonderheiten wie thematischen Relevanzsetzungen hinsichtlich der Anordnung und Hierarchisierung von Erfahrungshorizonten geschuldet ist. Abschließend werden im letzten Schritt die generierten Auswertungsergebnisse in verdichteter Form zusammengefasst und ergebnisorientiert auf die Frage nach dem Studienfachzugang im Migrationskontext (4) bezogen. Die Zusammenfassungen sind mit einer Überschrift versehen, mit der die jeweilige fallspezifische Bedeutung des Hochschulstudiums zu benennen versucht wird. Für den empirischen Teil dieser Arbeit habe ich mich für eine andere Form von Anführungsstrichen (‘’) zur besonderen Hervorhebung von Inhalten entschieden. Damit möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die in Anführungsstriche gesetzten Begriffe aus den empirisch erarbeiteten Kategorien des Datenmaterials hervorgegangen sind.

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels (5.5) werden die vorgestellten Einzelfallrekonstruktionen mit den Ergebnissen der Globalanalyse des gesamten Samples in Zusammenhang gebracht. Systematisiert und verdichtet werden die fallübergreifenden Ergebnisse entlang zwei thematischer Schwerpunkte. Im ersten Schritt werden institutionelle Blockierungserfahrungen herausgestellt, nach den Formen ihrer Verarbeitung gefragt und ihre Bedeutung für akademische Platzierungen diskutiert. Nachdem sich im Auswertungsprozess herausgestellt hat, dass der Frage nach der Herstellung von Zugehörigkeit zu Räumen höherer Bildung eine zentrale Bedeutung in den biografischen Selbstkonstruktionen zukommt, wird im zweiten Schritt dargelegt, wie Positionierungen gestaltet werden, die eine Zugehörigkeit zum institutionellen Feld der höheren Bildung sichern sollen.

## 5.1 Jurastudentin: „das kann ja nicht an meinen LEISTUNGEN gewesen sein dass ich auf einmal so abgesackt bin“

### 5.1.1 Fallskizze

Jolanta Kaminski wurde 1990 als zweites Kind in einer in der Woiwodschaft Warmia-Mazury (Nordpolen) gelegenen Stadt geboren. Zu diesem Zeitpunkt hat Jolanta Kaminski eine um zwei Jahre ältere Schwester. Mutter Kaminski ist 23 Jahre jung, als Jolanta Kaminski auf die Welt kommt und arbeitete vor der Geburt ihrer beiden Kinder in einer Bibliothek. Die Familie Kaminski wohnt zusammen mit den Eltern väterlicherseits in einem Einfamilienhaus. Als Jolanta ein Jahr alt wird, migrieren die Großeltern väterlicherseits nach Deutschland. Die Familiensituation in Polen beschreibt Jolanta Kaminski als prekär. Die Familie hat *für Essen kein Geld* (5/247), weshalb sie beschließt, den Großeltern nach Deutschland zu folgen. Die Migrationsgründe werden damit über eine Bedrohungsfigur thematisiert, die auf einer Hungermetapher aufbaut und in Notstand übergeht. Die Tradierung der Migrationsgeschichte im Familiengedächtnis ist als ein Davonlaufen aus einer nicht weiter zu bewältigenden Lebenssituation repräsentiert (5/249: *Wir sind geFLOHEN aus der ARMUT*). Familie Kaminski bleibt auf Dauer in transnationale Beziehungen intensiv eingebunden und fährt mehrmals im Jahr nach Polen. Weil die Familie in Deutschland *jetzt WOHLhabender* (5/209) als ihre Verwandtschaft in Polen lebt, ist sie bemüht, auch *schöne GeSCHENKE mitzunehmen und (...) Süßigkeiten und all so'n Krimskrams* (5/210-211). Das soziale Verhältnis zwischen Polen und Deutschland wird damit als ein hierarchisches verstanden.

Zwischen ihrem ca. vierten und sechsten Lebensjahr besucht Jolanta Kaminski einen Kindergarten. Als sie fünf Jahre alt ist, kommt ihr Bruder zur Welt. Jolanta Kaminski wird altersgerecht in die Grundschule eingeschult und kommt nach vier Jahren in die Orientierungsstufe. Anschließend besucht sie drei Jahre lang den gymnasialen Zweig der Sekundarstufe I. Nach der 10. Klasse besucht Jolanta Kaminski eine gymnasiale Oberstufe der Sekundarstufe II, die sie in der ersten Jahreshälfte der zwölften Klasse verlässt. Als Leistungsfächer belegt sie Französisch, Deutsch und Politik. Jolanta Kaminski wechselt in der zwölften Klasse auf eine gymnasiale Oberstufe, die mit einem Umzug in eine andere Stadt verbunden ist. Dafür zieht sie aus dem Elternhaus aus und wohnt bei ihrer Schwester, die ein Bachelor-Studium der Biotechnologie an einer Fachhochschule aufgenommen hat. Nach einem Jahr Wiederholung schließt Jolanta Kaminski die gymnasiale

Oberstufe mit der allgemeinen Hochschulreife und einem Noten-Durchschnitt von 3,0 ab. Sie bewirbt sich für die Studienfächer der Politik- und Rechtswissenschaften. Vor dem Studienbeginn macht Jolanta Kaminski ihren Führerschein in Polen. Sie ist sichtlich stolz darauf, ihren Führerschein *AUF Polnisch und IN Polen* (14/683-684) gemacht zu haben.

Mit zwanzig Jahren beginnt Jolanta Kaminski einen Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang an einer Universität in Südniedersachsen auf, in dem Philologie und Rechtswissenschaften als zwei gleichrangige Fächer kombiniert werden. Zur dieser Zeit bringt ihre ältere Schwester (22 Jahre) eine Tochter auf die Welt. Nach dem dritten Semester zieht Jolanta Kaminski in eine Stadt in Norddeutschland um und beginnt dort Rechtswissenschaften auf Staatsexamen zu studieren. Ihre Entscheidung für einen Umzug begründet sie damit, dass sie in der Nähe ihrer Familie leben möchte (11/513-514: *war mir zu weit WEG (.) und ich bin halt so ein Familienmensch*). In dieser Zeit absolviert sie im Rahmen des Studiums ein Praktikum in einer Firma in ihrer Herkunftsstadt in Norddeutschland. Für die Zeit des Praktikums zieht sie wieder in das Familienhaus ein. Ihr Studium finanziert Jolanta Kaminski über Bafög und einen Nebenjob als Nachhilfelehrerin. Ihre Eltern sind seit vielen Jahren in einer Automobil-Firma beschäftigt. Während die Mutter bei der Produktion von Autoteilen arbeitet, übt der Vater eine Tätigkeit als Stapler aus. Jolanta Kaminski hat sowohl die polnische als auch die deutsche Staatsbürgerschaft.

### 5.1.2 Strukturelle Beschreibung der Erzählung

Der Erstkontakt zur Jolanta Kaminski erfolgte über eine Mailanfrage. Mit dem Hinweis, meine Aushänge gelesen zu haben, wandte sie sich per E-Mail an mich und teilte mir ihre Bereitschaft mit, bei meinem Forschungsprojekt behilflich zu sein. Die Strukturierung der Kontaktaufnahme zeichnet sich dadurch aus, dass der E-Mail-Text in deutscher Sprache, die Grußformel dagegen in polnischer Sprache abgefasst ist. Als ich in meiner Mail auf organisatorische Fragen im Zusammenhang mit der Durchführung des Interviews einging, ihr erläuterte, dass mich die Lebensgeschichten meiner Interviewpartnerinnen interessieren würden und ich daher sie darum bitten würde, drei Bilder aus ihrem Leben mitzubringen, schrieb mir Jolanta Kaminski, dass sie zwar bedauere, keine Bilder mitbringen zu können, doch dass sie *viel* aus ihrem Leben zu erzählen habe. Auf diese Weise teilte sie mir unmittelbar ihre hohe Bereitschaft zur Teilnahme am Interview mit. Es

wurde deutlich, dass das Interview auch für sie selbst wichtig war.<sup>1</sup> Das Interview erstreckte sich über 1,20 Stunden Audioaufnahme. Während des Interviews spricht Jolanta Kaminski langsam, deutlich und macht oft Pausen. Insbesondere die Haupterzählung ist dadurch gerahmt, dass eine Steuerung des Sprechens stattfindet. Nach dem Ausstellen des Aufnahmegerätes entwickelte sich noch ein ca. einstündiges Gespräch zwischen Jolanta Kaminski und mir.

Die offene Einstiegsfrage nach der persönlichen Lebensgeschichte ist für Jolanta Kaminski ungewohnt. Dies lässt sich daran ablesen, dass sie sich nicht sofort auf eine Erzählung einlassen kann. Stattdessen ist ein Irritationsmoment auszumachen, denn die Eröffnungsfrage nach ihrer Lebensgeschichte wird durch eine Suggestivfrage, begleitet von einem schmunzelnden Gesichtsausdruck, in Frage gestellt: *Aber ich erzähl ja jetzt nicht von meinem (1) zweiten Geburtstag und Weihnachtsgeschenken oder?* (1/15-16), was als Ausdruck einer Belustigung über die Erzählaufforderung verstanden werden kann. Die Belustigung verweist auf die empfundene Künstlichkeit der Fragestellung und damit der spezifischen Art des Intervieweinstiegs. Daneben verweist sie darauf, dass Jolanta Kaminski nicht zum Interview gekommen ist, um sich mit unwichtigen Alltagsbanalitäten zu beschäftigen. Mit den Worten *Ja, wie du magst* (1/17) fordere ich meine Interviewpartnerin auf, die Schwerpunkte der Erzählung selbst festzulegen. Jolanta Kaminski verlangt nach einer inhaltlichen Präzisierung der Erzählaufforderung und schlägt zögernd vor, über *schulische Hintergründe* zu erzählen. Bereits an dieser Stelle lässt sich ablesen, dass sie die Erwartung an das Interview hatte, von ihrem schulischen Bildungsweg erzählen zu können. Angesichts des speziellen Ortes, an dem das Interview stattfindet, sowie der speziellen Zielsetzung, wissenschaftliches Wissen in der Rahmung einer Doktorarbeit zu produzieren, scheint es ihr wenig nachvollziehbar zu sein, über die eigene Person im privaten Erfahrungszusammenhang zu sprechen. Nach einer kurzen Überlegung von zwei Sekunden und den darauffolgenden Worten *Dann fang ich mal an* (1/21) beginnt Jolanta Kaminski, ihre Lebensgeschichte zu erzählen.

Ihre biografische Haupterzählung wird durch zwei thematische Erzählbereiche strukturiert, die chronologisch dargestellt werden. In dem ersten Erzählstrang werden Sachverhalte verhandelt, die thematische Bezüge zur 'polnischen' Zugehörigkeit aufweisen. Da sie zum Beginn und zum Ende der Haupterzählung platziert werden, rahmen sie den schulinstitutionellen Verlauf rahmenden Charakter und übernehmen damit die Funktion eines Ankers, zu dem die Erzählerin immer

---

<sup>1</sup>Zur ausführlicheren Analyse der bei der Kontaktaufnahme und der Forschungsbeziehung entstandenen Dynamiken und damit zusammenhängenden Folgen für die Generierung biografischer Erzählung siehe Kapitel 4.5.

wieder zurückkehren kann. Umkreist werden dabei die thematischen Felder: Migration nach Deutschland, Geschwister, Umzug in Deutschland, Verwandtschaftskonstellationen in Polen und Deutschland. Diese umfassen einige Aspekte ihres Lebens außerhalb von Bildungsinstitutionen. Auffällig ist dabei die der Thematisierung zugrundeliegende Orientierung auf räumliches Territorium. So erzählt Jolanta Kaminski von einem Haus und später von einer Wohnung, ohne dabei auf die darin stattgefundenen sozialen Interaktionen einzugehen. Die Textsorten Beschreibung und Argumentation dominieren gegenüber Narrationen.

Im zweiten Erzählstrang wird der Verlauf institutioneller Schulstationen in den Vordergrund gestellt. Jolanta Kaminski präsentiert sich durch eine Schulkarriere, die in der gymnasialen Oberstufe massiv unterbrochen wurde. Der Besuch der Grundschule und der Orientierungsstufe werden als unauffällig verlaufender Bildungswege thematisiert, der weder besonders anstrengend, noch problematisch, noch besonders interessant war. Das verweist darauf, dass bis zum Besuch des Gymnasiums keine herausragenden schulischen Schwierigkeiten vorgekommen sind. Es kann kein Anspruch auf eine Position der Besonderung ausgemacht werden, die sich bspw. aufgrund exzellenter Leistungen ergeben könnte. Vielmehr präsentiert sich Jolanta Kaminski bis zum Übergang auf das Gymnasium als eine Person, die über ein sicheres Bewusstsein darüber verfügt, geforderte Leistungen erbringen zu können, ohne sich dabei als eine außergewöhnliche Schülerin darzustellen. Hieraus kann geschlossen werden, dass sie sich mit den schulinstitutionellen Rahmungen konform verhalten hat/konnte bzw. sowohl in ihrem Sozial- als auch Leistungsverhalten nicht weiter aufgefallen ist.

Jolanta Kaminski fokussiert den zweiten Strang ihrer biografischen Haupterzählung stark auf eine Schlüsselszene, die innerhalb des schulinstitutionellen Rahmens der gymnasialen Oberstufe verortet wird. Als einziger Teil der biografischen Erzählung wurde dieses Ereignis mithilfe sprachlicher Mittel der Narrativität szenisch dargestellt. Es erfolgt damit eine Verdichtung der Lebensgeschichte auf die Zeit der gymnasialen Oberstufe. Jolanta Kaminski gerät an dieser Stelle immer mehr in einen Erzählfluss und schildert detailliert die Handlungsabläufe der Situation. Es handelt sich dabei um eine Szene, die als dramatisch gekennzeichnet ist, weil sie in diskriminierenden Migrationsverhältnissen im Politikunterricht verortet ist. Sie stellt den Ausgangspunkt für den Verlust der Kontrolle über den eigenen Bildungsweg dar, die erst mit der Entlassung aus der Schule endet. Markiert als ein zentrales kritisches Moment der Biografie, stellt das Ereignis einen *Wendepunkt* dar, der Jolanta Kaminski zur Neuformulierung ihres Selbst- und Weltverständnisses in der Migrationsgesellschaft auffordert. Der Bezugspunkt der weiteren Erzählung über Erfahrungen auf der neuen gymnasialen Oberstufe nach dem Schulwechsel sind soziale Peerbezüge und territoriale

Besetzung von Räumen höherer Bildung. Ein Leistungsstreben gerät von nun an aus dem Fokus der Aufmerksamkeit. Durch die Dominanz dieses Ereignisses in der Erzählung kann die präsentierte Lebensgeschichte als eine Krisenereignis-Geschichte verstanden werden.

### 5.1.3 Rekonstruktion biografischer Prozesse

#### 5.1.3.1 Vom Haus in Polen – Transnationale Positionierung

ich bin in Polen geboren (2) in [*in der polnischen Sprache ausgesprochener Name einer östlich gelegenen Stadt in Nordpolen*] (2) Neunzehnhundertneunzig (3) äh, an Vieles kann ich mich nicht erinnern (2) wir haben dort ein Haus (lacht auf) (2) äh, wo ich jederzeit zurückkehre (2) also da hab ich als ich geboren wurde haben wir dort gewohnt in dem Haus (3) zwischenzeitlich haben wir's vermietet aber wir haben's immer noch in unserem Eigentum (1) finde ich auch sehr schön (2) ja (.) dort habe ich gewohnt bis ich zwei Jahre alt war (2) groß erinnern kann ich daran nicht, vielleicht aus Fotos (3) is' alles noch so geblieben wie damals (lacht) [1/23-30]

Jolanta Kaminski beginnt ihre Lebensgeschichte mit der Darstellung faktischer Rahmendaten (Geburtsdatum, Ort ihrer Geburt und früherer Kindheit), wobei die Schilderungen aus einer reflexiven Gegenwartsperspektive erfolgen (*an Vieles kann ich mich nicht erinnern*). Über eine räumlich-territoriale Verortung *in Polen*, welche durch lokale Bezüge und die Angabe des Ortsnamens in der polnischen Sprache verfeinert wird, stellt sie eine natio-ethno-kulturelle Positionierung von Jolanta Kaminski her. Gleich nach dem Einstieg wird angekündigt, dass Erinnerungslücken vorliegen, was auf eine Begrenztheit der Wiedergabe früheren Erlebens hinweist. Jolanta Kaminski verweist damit auf etwas zwar nicht explizit Sagbares, aber Existierendes. Die frühere Kindheit in Polen wird durch das Bild von einem *Haus* gezeichnet, in welchem sie mit ihrer Familie gewohnt hat und welches sich im Eigentum der Familie befindet. Verwiesen wird auf Veränderungen, die sich im Laufe der Zeit ergeben haben. *Zwischenzeitlich* hat die Familie das Haus vermietet, woraus sich schließen lässt, dass es aus der Vermietung zu Einkünften für die Familie gekommen ist und die Familie, wenn sie in Polen war, nicht in dem Haus gewohnt hat. Gleichzeitig wird betont, dass die Vermietung keinen Dauerzustand, sondern eher eine punktuelle Lösung darstellte.

Auffällig ist, dass Jolanta Kaminski in der Erzählung zu ihrer früheren Kindheit ausschließlich als Teil eines familiären *Wir*-Kollektivs aufscheint. Zentrale

Bedeutung erhält das *in Polen* stehende elterliche *Haus*, mit welchem keine sozialen Interaktionen im familiären System verbunden sind. Im Gegenteil, Im Haus wohnen *zwischenzeitlich* Menschen, die nicht dem Bund der Familie angehören. Zu sozioökonomischen Zwecken wird im Familienhaus Platz für unbekannte Dritte gemacht. Allerdings ist mit der Betonung darauf, dass sich das Haus im Privateigentum der Familie befindet, Dauerhaftigkeit und Verlässlichkeit markiert. Die Familie hätte sich auch für den Verkauf des eigenen Besitzes entscheiden können. Es stellt sich die Frage, wofür das Haus steht und welche Gefühle Jolanta Kaminski mit dem Haus in ihrer Erinnerung eingeschlossen hat. Dies ist deshalb von Interesse, da es sich dabei um keine explizite Erinnerung handelt. Da *alles noch so geblieben [ist], wie damals* symbolisiert das *Haus* Beständigkeit und Sicherheit, denn die vorbeigezogenen zweiundzwanzig Jahre haben an dem Bild des Hauses nichts verändern können. Der Satz kann weiter dahingehend verstanden werden, dass das *Haus* wie ein Fels in der Brandung unerschütterlich allen Schwierigkeiten, die das Wetter und die Zeit mit sich brachten, trotzend sein stabiles Bauwerk beibehält. Das *Haus* ist durch sein solides Fundament mit der auf dem polnischen Territorium liegenden Erde fest verbunden.

Auffällig ist weiter die Formulierung *wo ich jederzeit zurückkehre*, denn zurückkehren bedeutet nicht nur eine Bewegung, sondern auch, sich auf den Weg zum Ausgangspunkt zu machen. Es deutet sich ein Leben an, welches an zwei Orten, also Deutschland und Polen, strukturiert ist. Metaphorisch betrachtet, schafft die Verbindung zwischen den zentralen Symboliken Geburt und *Haus* in einer konkreten Region in Polen eine Phantasie von der ‘Urszene’, verwandelt damit das Haus zu einer sicheren Hülle und macht es zu einem Ausgangspunkt der eigenen Existenz. Daraus lässt sich schließen, dass im Bild des Hauses ein Moment der natio-ethno-kulturellen Verortung in und Verbundenheit *mit Polen*, die im lokalen Bezug aufgeht, imaginär bewahrt wird.

### **5.1.3.2 Erwerb der polnischen Sprache im selbstorganisierten Kontext der Familie**

Die familiären Lebensverhältnisse unter Migrationsbedingungen zeichnen sich dadurch aus, dass die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu Polen stark gepflegt wird. So gehört zum integralen Bestandteil der familiären Erziehungspraxis die früh einsetzende Vermittlung grundlegender Kulturtechniken in der polnischen Sprache. Dabei kommt insbesondere der Mutter ein zentraler Stellenwert zu. Sie tritt in der Position der ‘Herkunftshüterin’ in Erscheinung, die das Zugehörigkeitserbe an die nachkommende Generation weitergibt. Mutter Kaminski kauft in

Polen Schulbücher ein und bringt ihren beiden Töchtern das Lesen und Schreiben in der polnischen Sprache bei. Hier sei darauf verwiesen, dass Mutter Kaminski in Polen in einer Bibliothek gearbeitet hatte und daher ein kenntnisreicher Zugang zu Schullehrwerken angenommen werden kann. Mit ihrer Hilfe verwandelt sich das häusliche Umfeld regelrecht in ein schulähnliches Unterrichtssetting, bei dem die Mutter die Rolle der Lehrerin übernimmt. Die Familie bildet damit den Ort, an dem das Angebot zum Erlernen der polnischen Sprache vorhanden ist. Aus dem Interview geht hervor, dass in ihrem Wohnumfeld keine bildungsinstitutionellen Bedingungen vorhanden gewesen sind, die einen Unterricht in der polnischen Sprache sicherstellen würden.

ja meine Mama hat (.) wenn wir dann mal da waren hat die so SCHULbücher gekauft (1) so wie die Kinder damals in der Schule hatten (.) oder halt wir hatten auch Bücher mit (.) polnischen GEDICHTEN (1) ähm (.) Elementarz<sup>2</sup> hatten wir zum Beispiel (2) ja und dann ham wir da anhand der Bücher (.) hat Mama sich mit uns hingesezt und (.) ja einfach versucht zu LESEN so wie man das Deutsche liest hat man das Polnische gelesen (.) und dann ham wir auch Diktate geschrieben auf Polnisch (.) jeweils 'n Konkurrenzkampf zwischen meiner Schwester und mir wer dann (.) weniger Fehler macht (.) da war ich dann halt besser obwohl sie älter war (1) ja und äh (.) ja so haben wir dann halt geLERNT [16/671-680]

Das Erlernen der polnischen Sprache wird von der Erzählerin in einen leistungsbezogenen Bezugsrahmen eingeordnet. Mit didaktischen Mitteln der Wissensüberprüfung wird eine Differenzordnung aufgerufen, die entlang der erbrachten Leistung zwischen den Positionen der Gewinnerin und der Verliererin unterscheidet. Jolanta Kaminski und ihre drei Jahre ältere Schwester stehen sich dabei als Konkurrentinnen im Kampf um die bessere Leistung im Diktat gegenüber. Jolanta erzielt bessere Ergebnisse als ihre ältere Schwester. In der Sequenz schwingt ein Gefühl von Stolz auf die angeeignete Handlungsfähigkeit in der polnischen Sprache mit, insbesondere auch deshalb, weil der Schwester aufgrund ihres höheren Alters ein Entwicklungsvorsprung zugeschrieben wird. Dies weist auf eine leistungsbezogene Sonderrolle von Jolanta Kaminski gegenüber der älteren Schwester hin. In Lernsettings zeigt sie sich leistungsorientiert und durchsetzungsfähig. Hier wird eine Orientierung an Leistung greifbar, in der es um die Erfüllung gestellter Leistungsanforderungen – wie den von der Mutter vorbereiteten Text – geht. Vor diesem Erfahrungshintergrund schreiben sich Komponenten wie Wettbewerbsorientierung und Leistungssteigerung von klein auf in ihre Orientierungsmuster ein.

<sup>2</sup>Das Buch *Elementarz* (übersetzt: Grundlagen im Sinne von Fundament) ist ein Arbeitsbuch zum Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens für die Grundschulklassen.



### 5.1.3.3 Leistungsfähig = Anpassungsleistung an den monolingualen Kindergarten

äh ja (3) ja dann haben wir da in Bujding gewohnt irgendwie (1) ja groß erinnern kann ich mich daran nicht mehr (3) dann sind wir umgezogen und dann fing alles an (.) mit KINDERGARTEN (2) DEUTSCH konnte ich vorher nicht (.) also ich hab nur polnisch gelernt (.) und im Kindergarten haben wir dann (.) äh zuerst meine SCHWESTER hat dann Deutsch gelernt und da haben meine Eltern gesehen dass das gut klappt (.) haben die mich dann in' Kindergarten geschickt (1) und da hab ich auch gut Deutsch= kö= (.) ja, gelernt und dann (2) ging ich zur Grundschule (lacht) (2) alles gut soweit (3) ja, Schule war ok da (.) danach Orientierungsstufe (1) hat auch gut geklappt alles [1/38-1/46]

Nach der Migration nach Deutschland wohnt die Familie Kaminski vorübergehend an einem Ort *Bujding*, der nicht weiter relevant erscheint und *nicht mehr erinnert* werden kann. Einen Ort namens *Bujding* gibt es nicht. Jolanta Kaminski möchte die Stadt, in der sie aufgewachsen ist, nicht preisgeben<sup>3</sup>. Hier stellt sich die Frage, warum sie die Stadt in der sie wohnte und vielleicht immer noch wohnt nicht namentlich anzeigen möchte, wenn sie doch die Stadt, in der sie geboren ist, schon benannt hat. Sie lässt sich nicht gänzlich auf die Erzählung ein und behält so die Kontrolle.

Der Umzug der Familie Kaminski innerhalb von *Bujding* deutet auf Veränderungen insbesondere für die Handlungsausrichtung von Jolanta Kaminski hin. Trotz der familiären Rahmung tritt die Erzählerin als ein handlungsfähiges Subjekt in Erscheinung. Für die Erzählerin ist mit dem Umzug ein zentraler Bewegungspunkt verbunden, denn hier *fing alles an*. Der Umzug hat damit den Charakter eines Startpunktes, von dem aus die Dinge ins Rollen kamen. Der Anfang ist allerdings thematisch spezifisch aufgeladen. Er steht mit dem Besuch des Kindergartens, in dem ausschließlich *DEUTSCH* gesprochen wird, in Verbindung und zeigt damit migrationspezifische Herausforderungen an. Jolanta Kaminski verweist explizit darauf, dass für sie zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten Polnisch die dominante Sprache darstellte. Die deutsche Sprache war ihr zu diesem Zeitpunkt nicht vertraut. Damit wird eine Voraussetzung für

---

<sup>3</sup>Nach dem das Aufnahmegerät abgestellt worden war, sprach ich noch ca. eine Stunde mit Jolanta Kaminski. Ich fragte sie explizit danach, wo sie aufgewachsen ist, weil ich den Ort *Bujding* nicht kenne. Der Wohnort hat mich im Zusammenhang mit bildungsinstitutionellen Möglichkeitsräumen zum Erlernen der ‚polnischen Sprache‘ interessiert. Jolanta Kaminski erwiderte, dass sie den Namen ihres Wohnortes bisher im Interview nicht benannt hat.

den Besuch eines Kindergartens im Sinne eines Könnens zum Ausdruck gebracht, welches bei einem Kind vorhanden sein muss, damit sich dieses in einer monolingual-deutschsprachigen Institution zurecht findet. Die Eltern von Jolanta Kaminski haben zuvor ihre ältere Tochter in den Kindergarten geschickt, die – ähnlich wie Jolanta Kaminski – in der Familie ausschließlich die polnische Sprache vermittelt bekommen hat. Trotz der nicht vorhandenen deutschsprachigen Voraussetzungen kann die ältere Schwester den Kindergartenalltag erfolgreich bewältigen und lernt innerhalb dieses institutionellen Rahmens die deutsche Sprache. Die Eltern haben gesehen, *dass das gut klappt*. Diese positive Erfahrung veranlasst sie dazu, die jüngere Tochter ebenfalls in den Kindergarten zu schicken.

Das Angebot des Kindergartens wird nicht in der Rahmung einer Selbstverständlichkeit konstruiert, sondern als eine Station markiert, die von den Eltern eine besondere Beachtung bekommt und Beobachtungsleistungen fordert. Die Eltern reflektieren darüber, wie es den Kindern in einer sprachfremden monolingualen Umgebung gehen wird. Ein gewisses Maß an Vorsicht ist abzulesen sowie die Vorstellung abzuleiten, dass vom Kindergarten keinerlei sprachliche Unterstützung zu erwarten ist. Demnach haben sich die Kinder an die sprachfremden Anforderungen anzupassen und müssen Sprachleistungen in Eigenverantwortung erbringen. Für Jolanta Kaminski wird der monolinguale Kindergarten zu einer ersten Beweisprobe ihrer Anpassungsfähigkeit. Anpassungsfähigkeit bedeutet zugleich elternunabhängiges handlungsfähig-Sein. Jolanta Kaminski markiert den Kindergarten als einen Ort, wo sie *gut Deutsch gelernt* hat. Mit dem Erfüllen von Leistungserwartungen wird eine Konformität mit der monolingualen Sprachinstitution zum Ausdruck gebracht, womit sie ihren Eltern signalisiert, dass sie sich gut in monolinguale Anforderungen einfügen kann. Demnach brauchen sich die Eltern keine Sorgen um sie zu machen. Jolanta Kaminski konstruiert damit ihre Position in der Kindergartengruppe über die Figur einer Unauffälligkeit als Migrationsandere und schneller Anpassungsfähigkeit hinsichtlich sprachlicher Leistungen. Sie fällt nicht auf, weil sie schlecht wäre, sie fällt aber auch nicht auf, weil sie in besonderem Maße gut wäre.

Auch wenn eine Verunsicherung auf Seiten der Eltern vorhanden ist, inwieweit sich ihre polnischsprachigen Töchter in einer monolingual-deutschsprachigen Institution zurechtfinden, wird der Kindergarten als eine sprachliche Bildungsinstitution wahrgenommen, in der die Töchter gezielt die deutsche Sprache erlernen können. Das als 'eigenständig' markierte Leben von Jolanta Kaminski beginnt also mit dem Besuch einer Bildungsinstitution, die in der (Sprach-)Ordnung der Dominanzgesellschaft verfasst ist. Zum ersten Mal kommt sie mit Bildungsinstitutionen der Dominanzgesellschaft, ihren sprachlichen Ordnungspraxen in Kontakt, tritt aus dem familiären Kontext in eigenständiger Verantwortung heraus und

kann zudem ihre Eltern stolz machen. Deutschsprachige Handlungskompetenz bringt sie nicht aus ihrem familiären Umfeld mit, sondern aus sich selbst heraus, was als eine leistungsbezogene Besonderung erfahren und – wie noch zu zeigen sein wird – in die biografische Orientierungsstruktur integriert wird.

An einer chronologischen Abfolge orientiert, schreitet Jolanta Kaminski in ihrer Darstellung mit den schulinstitutionellen Stationen voran, die auf den Kindergarten folgen. Ähnlich einem tabellarischen Lebenslauf werden die besuchten Schulformen – begleitet von einer kurzen Bewertung – abgearbeitet. Präsentiert wird eine gewöhnliche, als unproblematisch markierte Schullaufbahn, die anschließend positiv bewertet wird. Die Einschulung sowie der Wechsel von der Grundschule auf eine Orientierungsstufe scheinen nicht weiter erwähnenswert zu sein, sondern werden als selbstverständlich bewältigte Übergangspassagen verstanden. Damit wird die eigene schulische Position in einem harmonisch strukturierten Passungsverhältnis zur Schule konstruiert.

#### **5.1.3.4 Rassismus am Gymnasium? – Zwischen Verdachts- und Gewissheitsmomenten**

##### **Die Enthüllung des Anders-Seins und die Macht der unausgesprochenen Worte**

ja (4) danach bin ich zur Orientierungsstufe gegangen (3) war auch alles okay soweit (lachend) (2) und auf'm Gymnasium war es nicht mehr so schön (2) also (3) DA fing das halt an mit dem (.) ähm ach so du bist nicht DEUTSCH? Dann gucken wir dich mal genauer an (.) [2/55-58]

Jolanta Kaminski kommt wieder auf die Orientierungsstufe zu sprechen, wobei diese mit dem Ausdruck *alles okay soweit* als positiv eingeschätzt wird. Die Orientierungsstufe wird dabei als eine eigenständige Schulstufe entworfen, die eine Vorstufe zum selbstverständlichen Besuch des Gymnasiums darstellte. Jolanta Kaminski ist nach der Orientierungsstufe scheinbar selbstverständlich auf ein Gymnasium gekommen, was aus einer schulorganisatorischen Perspektive gar nicht so selbstverständlich ist. Denn die Orientierungsstufe hat zum Ziel, Schüler\*innen in zwei Jahren zu prüfen, um sie daran anschließend auf das dreigliedrige Schulsystem zu verteilen. Daraus ergibt sich die Lesart, dass Jolanta Kaminski in der Grundschule sowie der Orientierungsstufe eine mit enormer Sicherheit über die eigenen Leistungen ausgestattete Lernhaltung entwickelte, mit der sie an die schulischen Anforderungen der gymnasialen Bildung anknüpfen konnte.

Der Besuch des Gymnasiums wird jedoch in der weiteren Erzählung als eine Zeit präsentiert, die eine Störung in der gewohnten schulischen Kontinuität markiert und dabei eine *nicht schöne* Schulphase darstellt. Die Störung in der Schullaufbahn ist dabei kein punktuelleres Geschehen, sondern stellt eine länger andauernde Situation dar. In der Erzählung ist eine Fokussierung auf eine Irritation auszumachen, die für Jolanta Kaminski bis dahin unbekannt war. Auf dem Gymnasium kommt es zu einer neuen Herausforderung, die mit schulischen Leistungen allerdings nicht in Verbindung steht. Es handelt sich dabei um den Beginn als unangenehm erfahrener Differenzmarkierungen im Gleichaltrigenkontext.

Mit dem Satz *ach so du bist nicht DEUTSCH?* werden natio-ethno-kulturelle Differenzsetzungen aufgerufen und Jolanta Kaminski als eine Nicht-*Deutsch*-Zugehörige markiert. Der Satz zeigt eine Enthüllungsszene an, welche einen für die Sprecher\*innen überraschenden Charakter im Sinne einer unerwarteten Dissonanz erfahrung trägt. Die Enthüllung schließt eine Veränderung der Sichtweise auf das vorher als selbstverständlich Wahrgenommene und Klassifizierte ein. Die Sprecher\*innen machen die 'Entdeckung', dass Jolanta Kaminski keine 'Deutsche' ist. Eine Beziehung der Ähnlichkeit von Jolanta Kaminski zu 'Originalen', also zu 'Deutschen', wurde hier angenommen. Es wird ersichtlich, dass die Differenz als eine Störung in der bisherigen Wahrnehmung klassifiziert wird. Jolanta Kaminski wurde bisher aufgrund ihrer phänotypischen Passung als eine 'Deutsche' wahrgenommen, also der eigenen, dominanten Gruppe zugerechnet. Vor diesem Hintergrund ist die Enthüllung als eine Enttarnung zu lesen, die die Sprecher\*innen nun zum Umdenken herausfordert und eine Überführung in eine neue Gewissheit benötigt, denn plötzlich ist Jolanta Kaminski nicht mehr diejenige, für die sie gehalten wurde. Ihre Identität wurde falsch eingeschätzt bzw. hat ihr Äußeres die Sprecher\*innen in die Irre geführt, was ein Moment der Ungewissheit und Unruhe beinhaltet. Die Position von Jolanta Kaminski wird hier als eine gekennzeichnet, die sich der gängigen und klaren Unterscheidungsordnung entzieht, denn sie tritt zuerst als Gleiche und dann doch als Different auf. Sie zeigt die Fähigkeit, ihr Gesicht zu wechseln, was sie nicht greifbar macht und in der dominanten Differenzordnung als gefährlich, da nicht klar einzuordnen, herausstellt. Damit zeigt sich, dass zuvor nicht die 'deutschen' Mitschüler\*innen, sondern Jolanta Kaminski die Kontrolle darüber besaß, wann sie sich als eine ‚Andere‘ präsentiert.

Nach einer eindeutigen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsposition in der Analogie zu *DEUTSCH* wird nicht weiter gesucht. Stattdessen ist der Ausschluss aus einem 'deutschen' Wir-Kollektiv zentral für die Differenzmarkierungsszene. Der Enthüllung wohnt damit eine Konstruktion von abweichender Differenz anhand der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit inne, die auf einer Wir-Ihr-Logik

aufbaut. Da sich die Sprecher\*innen das Recht nehmen, Jolanta Kaminski *genauer* ins Visier zu nehmen, beanspruchen sie eine sie kontrollierende Position. Eine veränderte Sichtweise auf etwas zu bekommen, bedeutet weiter, einen unumkehrbaren Unterschied zu sich selbst festgestellt zu haben. Dies artikuliert einen Nachweis über eine Regelübertretung und die implizite Botschaft an Jolanta Kaminski, dass sie ihr 'wahres Gesicht' zuvor im Verborgenen gehalten habe. Jolanta Kaminski hat sich nicht als Nicht-Gleiche bzw. fälschlich als eine Gleiche zu erkennen gegeben und wird daher einer Täuschung bezichtigt. Es entsteht der Eindruck, ihr werde unterstellt, sie habe sich als jemand anderes ausgegeben und müsse für dieses Vergehen nun Verantwortung tragen. Insgesamt kristallisiert sich in der Szene der Differenzmarkierung auch die Figur einer Täuschung heraus, in der Jolanta Kaminski die Position einer Betrügerin/Verräterin zugewiesen wird, also einer bisher Vertrauten/Gleichen, die einen Vertrauensbruch begeht.

Die Enthüllung ihrer Andersartigkeit hat für sie weitreichende Konsequenzen, denn die Sprecher\*innen werden sie sich von nun an *genauer angucken*. Dieser Ausdruck verweist auf ein gründliches und sorgfältiges Abtasten mit Blicken, eine gewissermaßen in die Einzelheit gehende Prüfung eines Gegenstands, der nun aufmerksamer als gewohnt begutachtet wird. In dieser Sichtweise bedeutet ein genaueres Angucken, dass Jolanta Kaminski von nun an unter sozialer 'Überwachung' steht. Aufgrund ihrer Position als einer natio-ethno-kulturell Abweichenden erwächst aus der Logik der Zugehörigkeitsordnung das vermeintliche Recht, diese (Über-)Prüfung vornehmen zu können. Die als 'deutsch' Positionierenden treten hier mit einem Herrschaftsanspruch auf, der mit einer Hierarchisierung zwischen sich und Jolanta Kaminski bzw. mit dem Anzeigen einer Dominanz ihr gegenüber verbunden ist. Zu vermerken ist, dass Jolanta Kaminski auf die Äußerung ihrer Mitschüler\*innen nichts erwidert. Die Interaktion endet mit ihrer Sprachlosigkeit. Da bisher keine natio-ethno-kulturellen Differenzenerfahrungen in dieser Deutungsqualität im Schulrahmen aufgetaucht sind, stellt diese Situation für sie eine neue dar, die mit einem Moment des Erschreckens, Nicht-Einordnen-Könnens und mit dem Nicht-Sprechen als einziger Handlungsmöglichkeit verbunden bleibt.

Doch was bedeutet es für Jolanta Kaminski, dass sie von nun an, von ihren Mitschüler\*innen *genauer angeguckt* wird? Dieser Satz lässt viele Interpretationsmöglichkeiten hinsichtlich konkreter Konsequenzen offen. Daher halte ich es für umso wichtiger, bei dieser nicht dezidiert ausformulierten Botschaft zu verbleiben, ihre Unbestimmtheit ernst zu nehmen und sich die damit konstruierte Sprachfigur genauer anzuschauen. Festzuhalten ist ihre starke Aufmerksamkeit für die Äußerungen der Mitschüler\*innen und das Fehlen einer Thematisierung von eigenen Gefühlen, die sich durch die Äußerungen der Mitschüler\*innen

eingestellt haben mögen. Erst in einer szenischen Darstellung mit einer wiedergegebenen wörtlichen Rede findet Jolanta Kaminski einen Weg, ihre in dieser Situation empfundene Angst zu symbolisieren. Ihr wurde vermittelt, dass sie einen Verstoß gegen die in der Schule geltende Ordnung begangen hat, aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Andersartigkeit unerwünscht ist und sich nicht frei bzw. unkontrolliert auf dem Schulgelände bewegen kann. Gerade weil die konkreten Konsequenzen explizit nicht ausformuliert werden bzw. gerade weil gleichzeitig aus einer Perspektive der mächtigeren Wir-Mehrheit („wir sind hier im Gegensatz zu dir in der Mehrzahl und haben dich genauestens im Blick“) implizit bevorstehende negative Konsequenzen mitgeteilt werden, erhält das Unausgesprochene, doch angedeutete, Wirkungsmacht. Jolanta Kaminski bleibt in der Ungewissheit und Unbestimmtheit dessen, was passieren kann, wenn die ‘deutsche Mehrheit’ sie nun *genauer angeschaut* hat. Sie muss nun hinsichtlich möglicher Konsequenzen wachsam bleiben. Diese Drohung ist als eine subtile Form der Gewalt zu verstehen, denn sie schürt die Angst vor möglichen negativen Konsequenzen durch eine aufgrund einer anderen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit mächtigere Gruppe. Das Schlüsselerlebnis ist damit als Bedrohungsszene zu begreifen. Da Jolanta Kaminski bis zur ihrer Enthüllung das Privileg genossen hat, nicht *genauer angeschaut* zu werden bzw. als systemkonform betrachtet wurde, stellt sich die Frage danach, anhand welcher Kriterien sie vorher als ‘deutsch’ identifiziert wurde. Auf diesen Aspekt geht sie in der darauffolgenden Textstelle ein.

### **Im Wandel begriffene Realitätskonstruktion einer nicht ‘auffallenden Anderen’**

ähm ich fand das auch komisch als ich (.) in (Stadt C) angefangen hatte zu studieren dass so viele türkischer Abstammung (.) so viele Studenten vorhanden waren (2) weil ich das so von unserem Gymnasium gar nicht kannte (.) dass (.) äh (.) türkische (.) Menschen auch (.) Abiturmachen können weil w=was bei uns gab es nur Deutsche auf der Schule (3) ja (.) ich bin da jetzt nicht so drunter aufgefallen dass ich jetzt (.) anderer Abstammung bin (lachend) (.) hört man auch nicht aus der Sprache raus (.) am Nachnamen hat’s man dann geSEHEN (.) und ähm (2) [2/58-65]

Jolanta Kaminski bricht ihren Erzählfaden ab und baut eine Hintergrundkonstruktion ein, womit sie signalisiert, dass die folgende lebensgeschichtliche Erzählung Detaillierungen benötigt, um von einer Außenstehenden verstanden zu werden. Es wird vermittelt, dass die noch zu erzählenden Ereignisse auf der gymnasialen Oberstufe im Gegensatz zu den vorherigen Erzählpassagen in ein komplexeres

Bedingungsgefüge eingelassen sind und daher einer Vorbereitung bedürfen. Auffällig ist, dass sie von Beobachtungen im Hochschulstudium berichtet. Es handelt sich also um die Darlegung eines Verständnisses, welches erst nach der gymnasialen Oberstufe in Gang gesetzt wurde.

Was hier Jolanta Kaminski als *komisch* versteht, ist, dass ihre Erwartungen an eine Institution höherer Bildung mit der angetroffenen Realität vor Ort an einer Universität nicht in Einklang gebracht werden können. Denn sie hat nicht damit gerechnet, dass *so viele* Studierende *türkischer Abstammung* einen tertiären Bildungsbereich besuchen (können). Durch die kontrastierende Bezugnahme auf das *Gymnasium*, an dem Jolanta Kaminski bisher die Beobachtung gemacht hat, dass *türkische Menschen* an diesem Bildungsort nicht präsent sind, scheint sie die Tatsache, dass verhältnismäßig *viele* Studierende *türkischer Abstammung* eine Universität besuchen, stark zu überraschen. An dem besuchten Gymnasium *gab es nur Deutsche*. Der Raum der höheren Bildung ist durch die ausschließliche Repräsentation der *Deutschen* gekennzeichnet. Zweierlei wird deutlich: Erstens liegt hier eine homogenisierende Naturalisierungskonstruktion vor, die eine auf gemeinsamer *Abstammung* beruhende, natio-ethno-kulturelle Gemeinschaft imaginiert, woraus *Abstammungszugehörigkeiten* hergeleitet werden. Zweitens sind *türkische Menschen* als eine Gruppe repräsentiert, die an Institutionen höherer Bildung in Deutschland, an denen eine allgemeine Hochschulreife oder ein akademischer Bildungsgrad erworben werden können, nicht existent ist. Im Umkehrschluss lässt sich hier sagen, dass für *Menschen türkischer Abstammung* gesellschaftliche Orte reserviert sind, die zu den Orten der gymnasialen Oberstufe oder Universität in Distanz stehen. Über eine Kontrastierung kann der Schluss gezogen werden, dass hier eher an Bildungsorte gedacht wird, an denen niedrigere Schulabschlüsse erworben werden können. Darin kommt eine Figur von *Menschen türkischer Abstammung* zum Ausdruck, der die untersten Ränge der bildungsinstitutionellen Hierarchie der Dominanzgesellschaft zugesprochen werden und damit zusammenhängend eine Bildungs- und Leistungsunfähigkeit zugeschrieben wird. Eine Selektion im Bildungssystem, die nicht nach leistungsbezogenen Kriterien, sondern nach mit natio-ethno-kultureller *Abstammung* operierenden Kriterien verläuft, wird wahrgenommen.

Interessant ist an dieser Stelle, dass Jolanta Kaminski in der Thematisierung der Schule von einem *Uns* spricht und gleich danach den Satz nachschiebt, dass sie selbst unter den als ‘deutsch’ identifizierten Mitschüler\*innen *nicht aufgefallen* sei. Zum einen zeigt sich hier, dass sie sich von den *Deutschen* abgrenzt, aus dem vorher genannten *Uns* herauslöst und eine unabhängige Positionierung

für sich beansprucht. Sie beschreibt sich selbst als eine Person, die eine *andere Abstammung* als die *Deutschen* hat. Zum anderen führt sie ein weiteres wichtiges Kriterium zur Markierung von natio-ethno-kultureller *Abstammung* ein, nämlich das *Darunter-Auffallen*, was ein sichtbares, wahrnehmbares Abweichen von einer anwesenden Gruppe von *Deutschen* meint. Hier wird ein Sich-Beziehen auf eine Logik der Typisierung greifbar, bei der die visuell erfassbare Körperstruktur als ein Stigmatisierungsanlass fungiert. Diesem Differenzdenken liegt die Vorstellung zugrunde, dass über einen bestimmten Ausdruck der Körperlichkeit selbstverständlich auf die natio-ethno-kulturelle Gruppenzugehörigkeit geschlossen werden könne. Demnach besitzt Körperlichkeit keine individuelle Bedeutung, sondern wird als Träger einer natio-ethno-kulturellen Gemeinschaft betrachtet und fungiert als Erkennungsmerkmal in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen.

Aufgrund einer anderen phänotypischen Kodierung des Körpers als die *Deutschen* sind die *Menschen türkischer Abstammung* unter ihnen sichtbar. *Auffallen* im Sinne ein das 'deutsche' Erscheinungsbild störendes Element zu sein, zieht ein Erkannt-Werden als eine Andere/ein Anderer nach sich. Gleichzeitig wird damit angesprochen, dass die *Menschen türkischer Abstammung* in einer Figur der Unruhestiftenden – weil die gleichartigen Körperformen der *Deutschen* störend – festgeschrieben werden und sich der Sichtbarkeit nicht entziehen können. Dies impliziert ein permanentes Angesehen-Werden und als 'nicht-deutsch' Erkannt-Werden. Darin lässt sich eine binäre Differenzierung von *Deutschen* und *Menschen türkischer Abstammung* ausmachen, die sich in der Wahrnehmbarkeit ihres körperlichen Erscheinungsbildes voneinander deutlich unterscheiden. Die körperliche Normierung wird stets aus der Perspektive der *Deutschen* her gedacht, denn sie gelten nicht als diejenigen, die *auffallen* und daher thematisierungswürdig sind. Die Repräsentation des Körpers von Jolanta Kaminski ist durch ein Nicht-Darunter-Auffallen charakterisiert. Eine Ähnlichkeit zu 'Deutschen' wird damit hergestellt, womit Jolanta Kaminski nicht als eine Andere erkannt wird bzw. bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Zustand der Unsichtbarkeit verbleiben und sich den Blicken anderer entziehen kann. Vor diesem Hintergrund ist ihre migrationsgesellschaftliche Position als eine zu kennzeichnen, die nicht eindeutig bzw. ambivalent in der binären Dialektik zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen verortet ist, denn sie verweist auf zwei Realitätsmomente des Differenzbewusstseins. Unterscheiden lässt sich hier zwischen einer äußeren und einer inneren Wahrheit. Während es Jolanta Kaminski gelingt, in einer neutralisierten Position bzw. nicht als ‚Andere‘ in Erscheinung zu treten und sich damit dem dominanten Blick zu entziehen, weiß sie, dass sich hinter dieser äußeren Fassade eine Position der ‚Anderen‘ verbirgt. Mit Rückgriff auf den Begriff *passieren*,



den Aischa Ahmed (2009/2005, S. 270) in Anlehnung an das in den USA diskutierte Phänomen des *Passing* in den deutschsprachigen Raum eingeführt hat, kann an dieser Stelle davon gesprochen werden, als jemand anderes zu *passieren*. Zu *passieren* meint kein unproblematisches Durchgehen, sondern verweist darauf, dass mit der Person, die sich selbst als eine Andere wahrnimmt, „etwas passiert“ (ebd., S. 281).

Im Weiteren konkretisiert Jolanta Kaminski andere Kriterien, die auf eine Nicht-Mitgliedschaft mit den *Deutschen* bzw. eine ‘nicht-deutsche’ *Abstammung* aufmerksam machen. Dass sie bisher im schulischen Raum nicht weiter aufgefallen ist, ist der Tatsache geschuldet, dass sie sich als eine Sprecherin betrachtet, die in der deutschen Sprache handlungsfähig ist. Mit dem Verweis auf die Hörbarkeit grenzt sie das Kriterium Sprache auf die Mündlichkeit ein. Damit beschreibt Jolanta Kaminski einen zweiten Ähnlichkeitspunkt, anhand dessen sie sich der Ordnung des Auffallens trotz einer *anderen Abstammung* entziehen kann. Vermittelt wird, dass sie aufgrund ihres ‘deutsch’-ähnlichen Aussehens und ‘deutsch’-ähnlicher Sprachbeherrschung bisher nicht in Frage gestellt wurde. Jolanta Kaminski führt weiter fort, dass sie erst als Andere erkannt wird, wenn ihr Nachname zur Verhandlung steht. Dies überrascht ein wenig, da ihr Vorname von Jolanta Kaminski ebenfalls nicht im üblichen Sinne ‘deutsch’ klingt. Anzunehmen ist, dass hier Bezug auf soziale Praxen an gymnasialen Oberstufe genommen wird, wo der Nachname häufiger als Anredeform für Schüler\*innen verwendet wird. Ersichtlich wird, dass Familiennamen keinen Ausdruck einer individuellen Persönlichkeit darstellen, sondern dass vielmehr darüber Positionierungen sozialer Gruppen innerhalb natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsverhältnisse repräsentiert werden, die mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Status- und Machtpositionen einhergehen. Familiennamen können Auslöser von Störungen der gewohnten Ordnung sein und tragen damit einen Anlass zum *Darunter-Auffallen* in sich. Das Unerkannt-Bleiben wird damit als ein zeitweiliges *Passieren-Können* beschrieben, das so lange erfolgreich ist, bis Jolanta Kaminski mit sozialen Praxen konfrontiert wird, die ihren Namen als relevant setzen.

### **Eine ‘Polin’ unter ‘Deutschen’ im postnationalsozialistischen Politikunterricht**

ja bis zur zwölften Klasse war (.) nee zur elften (.) war alles so gut so weit (.) und da hatte ich dann einen Politik/LEHRER (lacht) wo wir dann das Thema Natio-  
NALSOZIALISMUS und (.) dann auf Polen zu sprechen kamen und (.) äh dann kam ja heraus (.) er meinte irgendwas (.) über Polen IRGENDWAS und dann sagte irgendwer ja sagen sie’s nicht so laut wir haben eine unter uns (.) sitzen und (.) äh ja (lacht) wer ist das denn? und dann kam er auf mich zu sprechen (1) ja und dann

wurde mir halt vergewissert dass ich das Abitur nicht mehr schaffen würde (.) dass er mir den Unterkurs gibt (.) in Politik und dass ich das Abitur nicht bestehen werde (.) [2/65-73]

Nachdem sich Jolanta Kaminski in ihrer Erzählung in der Zeit des Studiums befunden hat, verlässt sie diesen zeitlich-räumlichen Kontext und geht auf eine Situation aus der zwölften Klasse der gymnasialen Oberstufe ein. Dabei geht es um einen Politiklehrer, den sie mit einem Auflachen einführt. Zweierlei wird damit markiert. Zum einen, dass die Situation institutionell gerahmt ist, welche im gymnasialen Politikunterricht fachspezifisch verortet wird. Zum anderen erfolgt die Einführung der männlichen Lehrperson über eine (aus)lachende Geste, der die Bedeutung einer Infragestellung zukommt. Jolanta Kaminski möchte dem Lehrer seinen Status als eine pädagogisch kompetente Person der staatlichen Bildungsinstitution streitig machen. Das Lachen an dieser Stelle deute ich in zweifacher Weise. Zum einen wird durch die ironische Aufladung der Lehrperson die Ankündigung eines Problems mit ihr markiert. Zum anderen verstehe ich das Lachen als eine Umgangsweise mit der problematischen Situation. Das Lachen soll etwas Schwieriges überdecken, womit die Situation erneut unter Kontrolle gehalten werden soll.

Weiter wird darauf verwiesen, dass im Politikunterricht *NatioNALSZOZIALISMUS* als Thema relevant wird. Nationalsozialismus wird nicht weiter ausformuliert, was darauf hinweist, dass Jolanta Kaminski geteilte Wissensbestände mit mir als Interviewerin darüber voraussetzt. Dies erscheint nachvollziehbar, da wir zuvor Zugehörigkeitspositionen mit Bezügen zu Polen aufgerufen und in dieser Rahmung ein gemeinschaftliches 'Wir' hergestellt hatten. Als Minimalkonsens eines breiten öffentlichen Bewusstseins lässt sich festhalten, dass zum einen Nationalsozialismus als eine radikal rassistische Weltanschauung verstanden wird, die „weltweit zum Symbol absoluter Unmenschlichkeit geworden“ (Rommelspacher 2002, S. 48) ist und zum anderen die Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus bis heute das polnisch-deutsche Verhältnis nachhaltig belastet (vgl. Schmidtke 2004; Boldt 2012). Im Zusammenhang mit der Formulierung *wo wir das Thema NatioNALSZOZIALISMUS hatten* wird deutlich, dass Nationalsozialismus im Rahmen des schulischen Curriculums thematisch entfaltet wurde. Zentral ist, dass das Thema nicht besprochen und ausdiskutiert wird, sondern *zum Sprechen* kommt. Damit wird der schulische Unterricht als ein Raum markiert, innerhalb dessen politisch bedeutsame Sachverhalte im Sinne der Erinnerungsgeschichte zum Thema gemacht sowie politische Positionierungen innerhalb nationalgesellschaftlicher Räume eingenommen werden. Die Formulierung *hatten* in

dieser Satzkonstruktion deutet darauf hin, dass im Klassenraum keine Positionierungen ausgehandelt, sondern die aus dem Inhalt des Themas bestehenden Positionierungen eingenommen werden. Geschichtliche Ereignisse stehen hier nicht zur Verhandlung, sondern werden ‘wahrheitsgemäß’ dargestellt und ‘dran genommen’. Im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse stellt sich die Frage danach, aus wessen Perspektive geschichtlicher Erinnerung und damit geschichtlicher Wahrheit und Realitätskonstruktion hier *das Thema* bearbeitet/präsentiert wird.

*IRGENDWAS* wird mit Betonung ausgesprochen und steht dabei für etwas inhaltlich Irrelevantes, auch deshalb, weil die mit dem Thema ‘Nationalsozialismus im Kontext von Polen’ aufgerufenen Verhältnisse aus der Perspektive von Jolanta Kaminski in meiner Gegenwart klar sind. Der Satz fokussiert darauf, dass im Kontext der Thematisierung von Nationalsozialismus der Lehrer *auf Polen zu sprechen* kam. Das Verhältnis zwischen nationalsozialistischer Politik und Polen wird zum Ausgangspunkt des Interesses im gymnasialen Politikunterricht. Eine besondere Bedeutung kommt dem Satzteil *es kam ja heraus* zu, wobei damit etwas nicht Beabsichtigtes markiert wird.<sup>4</sup> In der Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus kam ein Sachverhalt aus dem Verborgenen an die Oberfläche, der in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Polen steht. Daran anschließend stellt sich die Frage, um welche Inhalte zur Stellung Polens bei der Thematisierung von Nationalsozialismus es geht, die hier – wie eine Schülerin/

---

<sup>4</sup>An dieser Stelle ist anzunehmen, dass die überraschenden Ergebnisse der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus in Bezug zu Polen u.a. mit der Stellung Polens in der deutschen Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg in Deutschland in Verbindung stehen. Dieser Zusammenhang wird von Adam Krzeminski (2003, S. 3) kritisch als ein „peripherer“ beschrieben. Dabei erinnert Adam Krzeminski (ebd.) an die Aussagen des Historikers Hans-Ulrich Wehler: „Abiturienten und Studenten wissen um die sechs Millionen ermordeten europäischen Juden, aber wenn wir sagen, dass im Zweiten Weltkrieg jeder fünfte Pole sein Leben verlor und dass schon am Anfang des Krieges 800 000 Polen aus den von Deutschen besetzten Gebieten vertrieben wurden, dann treffen wir auf Unwissen und Verwunderung“. Auch Thea D. Boldt (2012, S. 199) verweist in ihrer Studie darauf hin, dass die Geschichtsdeutungen des Zweiten Weltkrieges zwischen dominanten Erinnerungspolitiken und den Realitätskonstruktionen von ‚polnischen Migrant\*innen in Deutschland‘ konträr zueinander stehen. Während sich auf der biografischen Erlebens- und Erzählebene der Befragten feststellen lässt, dass die „Erfahrungen von Familienmitgliedern im Zweiten Weltkrieg bis heute einen wichtigen Referenzrahmen für die polnische Identitätskonstruktion [...] bilden“ und „von der Erinnerung an das Leid geprägt [sind], das polnische Vorfahren durch die deutschen Besatzer erlitten haben“, ist in der deutschen Erinnerungspolitik das Verbrechen des Holocausts dominant.

ein Schüler ausspricht – nicht laut ausgesprochen werden sollen. Welche Inhalte soll die ‘Polin’ unter den ‘Deutschen’ nicht zu hören bekommen? An dieser Stelle deutet sich erneut an, dass Jolanta Kaminski in der konkreten Interviewsituation einen mit mir gemeinsamen Erfahrungsraum zum Verhältnis von Nationalsozialismus und Polen voraussetzt und damit eine kollektive Erinnerungsgeschichte mit mir konstruiert.

Der Bezug zu Polen bei der Bearbeitung des Themas Nationalsozialismus im schulischen Politikunterricht ist nicht ungewöhnlich, denn der Zweite Weltkrieg hat mit aggressiven Angriffen der deutschen Truppen auf Polen begonnen. Klassifiziert nach rassistischen Gesichtspunkten wurde das polnische Volk zu „slawischen Untermenschen“ abgestuft, denen zukünftig „lediglich die Rolle als primitive Arbeiter zugeordnet“ (Loew 2014, S. 173) war. Die nationalsozialistische Besatzungs- und Repressionspolitik beinhaltete dabei finanzielle und wirtschaftliche Ausplünderung, Verhaftung, Vertreibung, Ermordung der Führungselite, Zwangsarbeitsmigration, Germanisierung und territoriale Aneignung von Polen als Ort der Vernichtung von Menschen (vgl. Alexander 2005, S. 310ff.; Lehnstaedt 2011, S. 71ff.; Loew 2014, S. 163ff.). Mit dem an der Oberbekleidung angebrachten Kennzeichen „P“ sollten die verschleppten Pol\*innen im Dritten Reich als rechtlich minderwertige Menschengruppe öffentlich erkennbar bleiben (vgl. Pagenstecher & Czerwiakowski 2015). Der von Jolanta Kaminski angesprochene Zusammenhang zwischen Polen und Deutschland im nationalsozialistischen Kontext vermittelt eine Figuration, bei dem Polen in der Gewaltherrschaft von Deutschland steht.

Vor diesem Hintergrund lässt sich eine Auffälligkeit auf der biografischen Erzähl- und Erlebensebene aufschlüsseln. Dabei erfahren die Worte *LEHRER* und *NATIONALSOZIALISMUS* durch ein lautes Aussprechen eine Betonung, womit eine Parallele zueinander gekennzeichnet wird. In Jolanta Kaminskis Deutung der Unterrichtssituation wird damit eine gewisse Analogie zwischen dem Politiklehrer und dem Nationalsozialismus mit Polenbezug hergestellt. Da der Lehrer in einen Kontext gestellt wird, innerhalb dessen das polnische Volk unter dem nationalsozialistischen Regime gelitten hat, erhält die geschilderte Schulsituation eine für Jolanta Kaminski höchst bedrohliche Rahmung. Ins Auge fällt weiter, dass die Erzählerin in dieser Sequenz eine weitere Analogie konstruiert, indem sie die gleiche Formulierung in doppelter Weise verwendet. Die als ‘deutsch’ positionierte Autoritätsperson kommt in erster Linie *auf Polen zu sprechen*, wobei das Wissen um den gewaltvollen Übergriff auf und die Besetzung von Polen aktualisiert wird. Gleichzeitig kommt der Lehrer in der konkreten Unterrichtssituation *auf Jolanta Kaminski zu sprechen*. Eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart deutet sich an. An dieser als relevant herausgestellten Verknüpfung

wird zugleich erkennbar, wie tief verwurzelt die historisch verankerte „Angst vor einem vermeintlich übermächtigen und bedrohlichen Deutschland“ (Schmidtke 2004, S. 138) auch in der Realitätskonstruktion der zweiten Generation von Migrant\*innen aus Polen – wie sie auch in der einschlägigen Literatur beschrieben wird – eingeschrieben ist (vgl. Schmidtke 2004; Boldt 2012).

Feststellen lässt sich, dass in der weiteren Erzählung eine Äußerung einer Schülerin/eines Schülers zum Tragen kommt und damit neben denjenigen von Jolanta Kaminski und dem Politiklehrer die Perspektive einer dritten Person aufgemacht wird. Die Mitschülerin/der Mitschüler ruft in den Klassenraum, dass der Lehrer nicht *so laut* von dem Verhältnis zwischen Nationalsozialismus und Polen sprechen soll, denn *wir haben eine unter uns (.) sitzen*, was bedeutet, dass sich eine Repräsentantin der Pol\*innen unmittelbar im Raum befindet und Zeugin der erzählten Thematisierung von Nationalsozialismus im Kontext Polen ist. Es wird ein unmittelbarer Bezug zwischen dem Nationalstaat Polen und der Person Jolanta Kaminski, die sich im Klassenraum der Gegenwart befindet, hergestellt. Damit werden natio-ethno-kulturelle Positionierungen aktiviert, wobei sich eine Spaltung der Klasse hinsichtlich kollektiver Erinnerungen und Perspektiven auf das Thema andeutet. Während Jolanta Kaminski als Repräsentantin Polens behandelt wird, identifiziert sich die Mitschülerin/der Mitschüler als ‘deutsch’ und sie/er den Politiklehrer als einen Repräsentanten des eigenen Kollektivs adressiert. Als Verbindungsglied zwischen der Polen repräsentierenden Jolanta Kaminski und der/dem Deutschland repräsentierenden Mitschülerin/Mitschüler steht dabei der Nationalsozialismus. Mit der Aufrufung der ‘Deutsch-Polen-Positionen’ findet eine Reinszenierung natio-ethno-kultureller Positionierungen nationalsozialistischer Politik im Kontext des Zweiten Weltkrieges statt, worunter sich eine binär schematisierte Figuration zwischen Täterschaft und Opferschaft widerspiegelt. Interessant ist weiter, dass die Mitschülerin/der Mitschüler Jolanta Kaminski nicht direkt als ‘Polin’ anspricht, sondern durch die unbestimmte Anzeige *eine unter uns* eine Spannung der Atmosphäre in der Klasse aufbaut. Hier deutet sich ein Sprechen-Über an. Obwohl Jolanta Kaminski im Unterricht anwesend ist, wird sie als konkrete Person übergangen.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>Hier kann an die Überlegungen von Angela Kühner (2008, S. 81) angeschlossen werden, die darauf verweist, dass der Unterricht über Nationalsozialismus im Kontext unterschiedlicher migrationsgesellschaftlicher Positionierungen von Lernwiderständen durchzogen ist. „Die nicht selten stereotypen und diskriminierenden Aussagen der am Unterricht beteiligten „deutschen“ Akteure lassen sich als Projektionen eigener schwieriger Gefühle in Bezug auf das Thema interpretieren“. Hierfür fungieren Migrationsandere „als perfekte Projektionsfläche“.

Der hereingerufene Satz zeigt an, dass mit der Thematisierung des Verhältnisses von Nationalsozialismus und Polen etwas Problematisches an die Oberfläche zu treten scheint. Die an den Politiklehrer gerichtete Aussage des Mitschülerin/der Mitschüler ist mit dem Appell verbunden, dass die geschichtlichen Inhalte *nicht laut* ausgesprochen werden sollen. Dieser Hinweis signalisiert, dass der Klassenraum keinen geschützten Kreis darstellt und erhält dadurch den Charakter einer Warnung, denn eine ‘polnische’ Perspektive auf NS-Verbrechen befindet sich unmittelbar *unter uns*. Die Botschaft lautet, dass eine vom ‘deutschen Kollektiv’ geteilte Perspektive auf die Geschichte des Nationalsozialismus hinsichtlich der Beziehung zu Polen in diesem Unterrichtsrahmen zum Verschwinden gebracht werden muss. Angesprochen wird, dass die dargestellten Inhalte einer Zensur und Prüfung aus der Opferperspektive im Sinne eines moralischen Blickes durchzogen werden könnten. Damit ist verbunden, dass Jolanta Kaminski aufgrund ihrer anderen gesellschaftlichen Positionierung andere Empfindsamkeiten hinsichtlich des Themas mitbringt und eine andere Perspektivität auf die geschichtlichen Ereignisse aufwirft, die das ‘deutsche Wir-Kollektiv’ nicht berücksichtigt wissen möchte. Die Position von Jolanta Kaminski ist damit in einer moralischen Gewissens-Figur begründet, die an das Vergangene erinnert und die gewalttätigen Verbrechen des ‘deutschen’ Nationalsozialismus stärker sichtbar macht, welche in postnationalsozialistischen Migrationsverhältnissen *nicht so laut* ausgesprochen und am liebsten verborgen werden sollen. Dieser hereingerufene Satz ist mit einer Doppeldeutigkeit aufgeladen, denn er provoziert die Frage danach, ob die Geschichte des Nationalsozialismus laut ausgesprochen hätte werden können, wären die ‘Deutschen’ unter sich gewesen? Es offenbart sich hier eine mit einem ironisierenden Charakter verbundene Überlegenheitsspektive, welche auf der Identifikation mit den geschichtlichen Ereignissen beruht.

Doch wie reagiert der Politiklehrer auf den Hinweis der Mitschülerin/des Mitschülers? Mit den Worten *wer ist das denn? und dann kam er auf mich zu sprechen (1)* zeigt sich der Lehrer daran interessiert, wer nun die Person unter den Schüler\*innen ist, die nicht dem ‘deutschen Wir-Kollektiv’ angehört. Der Politiklehrer nimmt die Aussage ernst, indem er unmittelbar auf Jolanta Kaminski reagiert. Damit eignet er sich den Diskurs bezüglich natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitspositionierungen an und solidarisiert sich so mit der Schülerin/dem Schüler. Der Lehrer stellt in Anwesenheit anderer Schüler\*innen die Frage nach der Demaskierung der Person. Dadurch dass er eine Autoritätsposition im Schulkontext verkörpert, ist das Aufgreifen der Frage nach der Enthüllung der ‘Nicht-Deutschen’ als eine öffentlich geführte Auseinandersetzung zu betrachten und

bekommt eine besondere Bedeutung. Denn der Lehrer agiert nicht mit einer einzigen Person aus der Klasse, sondern thematisiert ein aus seiner Sicht legitimes Thema auf der Bühne des Klassenraumes, wobei alle Mitschüler\*innen im Publikum sitzen. Hier wird durch seine Reaktion zum Ausdruck gebracht, dass er sich durch die Bemerkung der Mitschülerin/des Mitschülers angesprochen fühlt und sich mit dem ‘deutschen Wir’ identifiziert. Jolanta Kaminski ist diejenige, die hier als Andere identifiziert wird und der ‘deutschen Wir-Gemeinschaft’ gegenüber tritt, worin sich eine pädagogische Unprofessionalität äußert. Der Lehrer zeigt sich damit nicht in einer neutralen oder vermittelnden Position. Die Person, die der ‘deutschen Wir-Gemeinschaft’ nicht angehört, soll enthüllt bzw. das Geheimnis bezüglich der ‘wahren’ Klassenzusammensetzung soll offengelegt werden.

Um sich der Erlebensebene von Jolanta Kaminski noch stärker anzunähern, ist nach ihrer Position in dem geschilderten Unterrichtskontext zu fragen. Es ist auffällig, dass sie in der geschilderten Schulsituation im Politikunterricht selbst (noch) nicht als handelnde Akteurin in Erscheinung getreten ist. Es wird nicht mit ihr, sondern über sie hinweg gesprochen, womit also eine Abgrenzung von und ein Ausschluss ihrer Person stattfindet. Jolanta Kaminski versinkt in dieser Szene erneut in Sprachlosigkeit. In der Erzählhaltung spiegeln sich die Geschehnisse der Situation selbst wieder. Jolanta Kaminski wurde in der Klasse als Einzige zum Gegenstand des Sprechens gemacht. Interessant ist dabei der Übergang von der Frage *wer ist das denn?* zur Aussage *und dann kam er auf mich zu sprechen*, denn hier entsteht der Eindruck, als wäre Jolanta Kaminski daran nicht beteiligt gewesen. Sie selbst hat sich nicht als Andere offenbart. An ihrer Enthüllung als Andere waren ihre Mitschüler\*innen beteiligt. Im postnationalsozialistischen Klassenkontext verliert Jolanta Kaminski ihren Status der Zugehörigen bzw. einer Gleichen. Da sie sich nicht als Andere zu erkennen gab, somit eine falsche natio-ethno-kulturelle Positionierung vorgab und erst durch Dritte enthüllt werden konnte, wird sie gleichzeitig als Verräterin adressiert. Es wird auf ihre täuschende Oberfläche hingewiesen und das unter der täuschenden Oberfläche verborgene, wahre Gesicht problematisiert.

Die Entfaltung dieser Schulsituation schließt damit unmittelbar an die bereits herausgearbeitete Bedrohungsszene von der Demaskierung einer natio-ethno-kulturellen Andersartigkeit und das damit verbundene Erfordernis der sozialen Kontrolle von Jolanta Kaminski an. Im Kontext von postnationalsozialistischen Zugehörigkeitsverhältnissen ist Jolanta Kaminski als Andere potenziell Ausgrenzungen ausgesetzt. Die hier analysierte Demaskierungsszene im postnationalsozialistischen Politikunterricht verstehe ich als eine bildungsinstitutionell-biografisch relevante Schlüsselszene, in der eine Reinszenierung von

Positionierungskonstellationen im Kontext von Nationalsozialismus aus einer spezifischen Perspektive stattfindet. Für die polnisch positionierte Jolanta Kaminski bedeutet dies konkret, dass sie diese im subjektiven Erleben mit der Bedrohung der eigenen als 'nicht-deutsch' herausgestellten Position deutet. Dies löst eine Angst aus, die sie sprachlos macht. Eine andere Form des Umgangs mit der Situation lässt sich nicht ausmachen.

Die Situation endet damit, dass der Politiklehrer auf Jolanta Kaminski *zu sprechen kam*. Nach der Demaskierung ihrer natio-ethno-kulturellen Andersartigkeit verändert sich das Verhältnis des Lehrers zu ihr schlagartig, denn es wird ihr *vergewissert, dass sie das Abitur nicht mehr schaffen würde*, da der Lehrer ihr *einen Unterkurs in Politik gibt*. Ihre Leistungen im Politikunterricht werden vom Lehrer als dermaßen defizitär betrachtet, dass sie die Zulassung zur Abiturprüfung ausschließen. Auffällig ist zweierlei: Zum einen verschlechtern sich die Leistungen nicht kontinuierlich, sondern blitzartig. Für eine dermaßen gravierende Verschlechterung gab es bisher keine Anzeichen. Dies unterstreicht die Intensität dieses Ereignisses im subjektiven Erleben von Jolanta Kaminski. Zum anderen handelt es sich hierbei um keine minimalen Verschlechterungen. Da Bildungsabschlüsse den Zugang zum Berufssystem regulieren, geht es hier um das Verschließen akademischer Berufswege und das Verweisen auf niedrigere Bildungsstufen. Dies möchte ich als eine Entrechtung verstehen, die darin begründet ist, dass Jolanta Kaminski der Status eines vollberechtigten Mitglieds der höheren Schule, abgesprochen wird. Indem sie im Politik eine Notenpunktzahl von unter fünf Punkten erhält, was ein erfolgreiches Bestehen der gymnasialen Oberstufe unmöglich macht, wird ihr das Recht auf höhere Bildung entzogen. Die Verantwortung für das schulische Versagen wird dabei ihr selbst zugeschrieben. Das Verb *vergewissern* bedeutet, dass der Lehrer ihr eine versichernde Erklärung darüber gegeben hat, dass sie das Abitur nicht bestehen wird. Es steht damit definitiv fest, dass sie keine Chancen mehr hat, zum Abitur zugelassen zu werden.

In Bezug auf die Erzählstruktur fällt auf, dass Jolanta Kaminski die schlechte Bewertungen ihrer Leistungen im Fach Politik als Folge ihrer 'Enthüllung' als nicht dem 'deutschen Wir-Kollektiv' zugehörig betrachtet. Dies ist als ein Hinweis auf die Bedeutung der subjektiven Erlebnisqualität zu lesen, womit die Massivität des Erlebten transportiert wird. Das Erlebnis hat den Charakter eines Sturzes aus der gewohnten Wirklichkeit und zieht Gefühle von Ungewissheit und angstvoller Erwartung zukünftiger Verluste und Benachteiligungen im Schulbereich nach sich. Durch die unerwartet eingetretene Verschlechterung ihrer Leistungen im Fach Politik macht Jolanta Kaminski die Erfahrung, dass sich ihre bisher durch gute Leistungen gesicherte Position in der Schule von einem Augenblick zum anderen völlig verändern kann, wird ihr Status als 'Polin' offenbart.



Die latenten Bedrohungsgefühle werden noch weiter dadurch geschürt, dass sie zu diesem Zeitpunkt zu realisieren beginnt, dass sie innerhalb der Schule aufgrund ihrer *anderen Abstammung* ausgegrenzt wird, eine Erkenntnis, die sie unerwartet trifft. Vor diesem Hintergrund wird damit ein rassistisch aufgeladener Diskriminierungsvorwurf implizit ausgesprochen. Die gewohnte Wahrnehmung der Schule ist erschüttert. Hier bringt sie zum Ausdruck, dass die Enthüllung ihrer wahren *Abstammung* im Schulkontext der postnationalsozialistischen Dominanzgesellschaft schulbezogen bedrohliche Konsequenzen hat.

und dann fing das auch an dass ich Klausu= also Unterkurse geschrieben hab (1) bin dann zu dem anderen Politiklehrer gegangen weil dass auf einmal nicht sein konnte (2) weil ich auch immer gute Noten in (1) Politik und allen anderen Fächern hatte und auf einmal Unterkurse (1) ja und der andere Politiklehrer war natürlich mit dem befreundet (lacht auf) (.) dann hat er die auch als Gleichnote angesehen [2/74-79]

Das Ereignis der Enthüllung einer Nicht-Zugehörigkeit zum ‘deutschen Wirkkollektiv’ im Politikunterricht wird nun als ein Marker verwendet, um einen entscheidenden Wendepunkt in der Schulbiografie zu verdeutlichen. Jolanta Kaminski wird grundlegend erschüttert, denn von nun an werden ihre schulischen Leistungen schlechter als bisher bewertet. Die Leistungen in den Klausuren des Politikunterrichts werden als dermaßen schwach bewertet, dass sie weniger als fünf Punkte erhält. Diese Beurteilungen tragen dazu bei, dass sie einen *Unterkurs* im Politikunterricht bekommt. Jolanta Kaminski ist gegenüber dieser Bewertungspraxis misstrauisch, denn diese Benotung steht im Widerspruch zu den vorherigen, mehrheitlich guten Bewertungen ihrer Leistungen. Bisher hatte sie *immer gute Noten* im Politikunterricht und *allen anderen Fächern*. Zweierlei wird deutlich: Zum einen wird hier eine fachspezifische Einschränkung guter schulischer Leistungen aufgehoben, denn Jolanta Kaminski kann nicht nur in einem einzigen Fach gute Noten nachweisen, sondern betont hier gute Schulleistungen über *alle anderen* Schulfächer hinweg. Zum anderen wird mit dem Adverb *immer* auf eine Kontinuität im Erbringen guter Schulleistungen im Fach Politik hingewiesen. Daraus resultiert eine Selbstkonstruktion von hoher Leistungsfähigkeit und einem Vertrauen in diese, die zu soliden Schulleistungen führt. Dass hier eine selbstbewusste Überzeugung von den eigenen fachspezifischen Fähigkeiten vorliegt, dokumentiert sich weiter darin, dass sie einen *anderen Politiklehrer* an der Schule aufsucht und ihn darum bittet, eine Beurteilung zu ihrer Klausur abzugeben. Hier beweist sie ein Handlungspotenzial, sich aktiv mit der auffälligen Schlechter-Bewertung ihrer Leistungen auseinanderzusetzen, traut sich, relevante Fachexperten in der Schule anzusprechen und diese als eine klärende, neutrale

Instanz in die Bewertung ihrer Klausurarbeit hinzuzuziehen. Gleichzeitig zeigt sich darin, dass Jolanta Kaminski die Richtigkeit des Urteils über ihre Klausur anzweifelt, ihrem Politiklehrer misstraut und ihn damit eine gerechte Bewertungspraxis abspricht. Sie verzichtet darauf, mit ihrem Politiklehrer zu sprechen, setzt ihn auch nicht darüber in Kenntnis, dass sie sich eine weitere Expert\*innen-Meinung einholen möchte.

Doch Jolanta Kaminski wird enttäuscht, denn der zu Rate gezogene Politiklehrer bewertet die Klausur mit einer *Gleichnote*. Zu sehen ist, dass Jolanta Kaminski auch die Urteilsfähigkeit des neuen Politiklehrers anzweifelt und seine Beurteilung nicht annehmen kann. Sie stuft sie als ungerecht ein. Ihrer Erklärung nach sind die beiden Politiklehrer *befreundet*, womit eine persönlich geartete Solidaritäts- und Loyalitätsbeziehung zwischen den beiden Lehrern herausgestellt wird. Damit wird dem beratenden Politiklehrer die Position eines neutralen Fachkundigen abgesprochen, welcher über die Klausur objektiv urteilen könnte. Jolanta Kaminski macht die Erfahrung, dass sie eine leistungsabhängige Bewertung nicht erwarten kann. Dies ist zugleich eine Ohnmachtserfahrung. Denn während beide Lehrpersonen mit institutionell zugesprochener Macht ausgestattet sind und ihre unfairen Beurteilungen durchsetzen können, steht sie ihnen handlungsunfähig gegenüber. Sie erfährt eine gegen sie gerichtete Form von Gewalt durch die ungerechte Leistungsbeurteilung, der sie sich nicht widersetzen kann. Sie fühlt sich um ihre erbrachte Leistung betrogen und kann dagegen nichts unternehmen. Die beiden Lehrer werden als gefährlich eingeordnet. Gefährlich deshalb, weil sie ihre erbrachten Leistungen nicht fair beurteilen. Schlechte Noten bilden wiederum eine Grundlage legitimer Selektion bzw. Schlechterstellung in der Schule und führen zu einem Scheitern im Bildungssystem. Jolanta Kaminski fühlt sich einer Gefahr ausgesetzt. Auffällig ist an dieser Sequenz, dass die Erzählung erneut von Auflachen begleitet wird. Die als ausweglos wahrgenommene Situation steht dem Lachen diametral entgegen. Das Lachen steht hier als Gegenteil des zuvor Gesagten, erhält dadurch einen ironisierenden Charakter und schafft damit eine Distanz zu den Geschehnissen.

### **Verbannung aus Räumen höherer Bildung**

ja und da hatte ich zum Glück (.) NETTE Lehrer und (.) für die war das auch alles unvorstellbar dass man (.) jemanden halt (2) ähm (1) weil ich hab auch einfach nur 'n ABSCHLUSSZEUGNIS gekriecht im Dezember (1) zweitausendacht (1) ohne dass ich mich abgemeldet hab von der Schule, gar nichts (1) [2/81-84]

In dieser Sequenz bezieht sich die Erzählerin auf die Zeit in der neuen Schule. Jolanta Kaminski hat das *Glück, nette Lehrer* zu haben. Die *netten* Lehrer haben ihr Raum für die Darlegung der eigenen Perspektive gewährt, haben ihr zugehört und sie in ihrer Sichtweise bestärkt, indem sie die Ereignisse an der alten Schule als *unvorstellbar* klassifizierten. Den Begriff *unvorstellbar* sehe ich dabei als zentral für das Verständnis der Erzählung. Dieser zeigt an, dass die Ereignisse gewohnten Deutungskategorien nicht entsprechen und unglaubwürdig erscheinen. Die Erfahrungen an der alten Schule lassen sich mithilfe des logischen Denkens nicht erfassen. Das Erfahrene kennt keine andere alltagssprachliche Benennung. Jolanta Kaminski spezifiziert die Ereignisse und verweist darauf, dass sie das *Abschlusszeugnis* der zwölften Klasse in der gymnasialen Oberstufe bereits im *Dezember* erhalten hat. Angesichts dessen, dass die Abschlusszeugnisse nicht vor Juni vergeben werden, deutet sich eine besondere Regelung der schulorganisatorischen Abläufe in ihrem Fall an. Betont wird, dass sie das Abschlusszeugnis nicht persönlich angefordert hat, weil sie sich nicht von der Schule *abgemeldet* hat. Der verfrühte Erhalt des Abschlusszeugnisses kommt für sie überraschend.

Jolanta Kaminski kommt nun – wie an keiner anderen Stelle im Interview – ausführlich und in einem narrativen Erzählmuster auf die Ereignisse im Dezember zu sprechen. Insgesamt zeichnet sich die Darstellung dieser Situation durch eine auffallende Präzision der Angabe, was die Termine angeht. Ebenso ist die Verwendung der direkten Rede auffällig. Gerade deshalb, weil die Ereignisse an der gymnasialen Oberstufe nach der Enthüllung der wahren natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit von Jolanta Kaminski von anderen Autoritätspersonen als *unvorstellbar* klassifiziert wurden und sich damit diese am Rande der Glaubwürdigkeit bewegen, bemüht sich Jolanta Kaminski um Faktenbezogenheit und Nachvollziehbarkeit der Abläufe. Die Erzählung über Rassismuserfahrungen erfolgt im Modus einer überzogenen Sachlichkeit, die sich durch eine deutliche Ausführlichkeit kennzeichnet, welche an anderen Stellen im Interview keinen Vergleich erfährt und daher für die Objektivität des Erzählten wirbt. Gleichzeitig zeigt der Darstellungsmodus an, dass sie es mit der Schilderung der ungerechten Behandlung an der Schule auf keine Täuschung abgesehen hat, sondern die Interviewerin mit allen Einzelheiten vertraut machen möchte und diese geradezu dazu auffordert, die Plausibilität ihrer Erfahrungen zu beurteilen.

und ja dann saßen wir irgendwie beim Abendessen mit meinen Eltern (1) und dann rief der Schulleiter an (1) ja (lacht auf) du kannst dein Zeugnis am achtzehnten Dezember abholen (1) nicht mit der Zeugnisvergabe (xxx) sondern bei der anderen kommst halt ins Sekretariat (.) bin ich ins Sekretariat gegangen krieg ich so'n Abgangszeugnis (lacht auf) (2) ja (2) hab ich dann auch erstmal so blöd geguckt (1)

ähm bin ich mit meiner Mama (1) hab ich mir dann einen Termin beim Schulleiter gemacht (2) äh ja hab ihn gefragt was das alles SOLL dass ich da WEITERHIN zur Schule gehen möchte (1) ja dann sacht er das GEHT nicht ja ich wollte abbrechen was überhaupt nicht gestimmt hat (1) und dann haben wir 'n ZWEITEN und dann musste er auf einmal LOS dann haben wir 'n ZWEITEN Termin gemacht (.) und meinten ja was soll ich denn jetzt machen? es ist halt (.) äh 'm ja vor'm Abitur (1) und (1) ja jetzt kann ich gar nichts mehr machen (1) und dann haben wir wieder (.) Termin gehabt [2/85-2/97]

Jolanta Kaminski sitzt mit ihren Eltern beim gemeinsamen *Abendessen*, als das Telefon klingelt. Am Telefon ist der *Schulleiter*, der sie darüber in Kenntnis setzt, dass sie das *Abschlusszeugnis* an einem genannten Termin persönlich abholen soll. Explizit verweist sie darauf, dass ihr Zeugnis nicht an dem für alle Schüler\*innen geltenden Termin vergeben wurde. Die Vergabe des Abschlusszeugnisses erfordert aus der Sicht der Schulleitung eine Sonderregelung, wobei die zeitliche Dringlichkeit der Abholung im Vordergrund steht. Auffällig ist, dass hier die beiden Politiklehrer nicht mehr präsent sind und dass es sich hierbei nicht mehr um fachspezifische Angelegenheiten des Politikunterrichts handelt, sondern um die allgemeine Frage, inwieweit es Jolanta Kaminski gestattet ist, nach den konflikthaften Vorfällen mit den beiden Politiklehrern die Schule zu besuchen.

In der Begleitung ihrer Mutter geht Jolanta Kaminski an dem vereinbarten Termin in das Sekretariat der Schule. Ihr wird das Abschlusszeugnis ausgehändigt. Mit dem Ausdruck *blöd geguckt* zeigt Jolanta Kaminski ihr Erstaunen und ihre Irritation über diese Entscheidung der Schule. Das zeigt sich auch darin, dass sie den Schulleiter persönlich sprechen möchte, der allerdings nicht anwesend ist und mit dem sie erst einen Termin vereinbaren muss. Der Vorgang trägt klar strenge bürokratische Züge. Ein persönliches Gespräch, welches eine Möglichkeit geboten hätte, nach den Gründen für die Ausweisung aus der Schule zu fragen, wird nicht in Erwägung gezogen und kommt erst auf ihre Nachfrage zustande.

Als Jolanta Kaminski zum zweiten Termin erscheint, ihr Unverständnis über diese Umgangsweise mit den Worten *was das alles SOLL dass ich da WEITERHIN zur Schule gehen möchte* äußert sowie den Wunsch formuliert, *WEITERHIN* zu dieser Schule zu gehen, reagiert der Schulleiter distanziert und bleibt in seiner Entscheidung standhaft. Als Begründung für seine Entscheidung sagt er: *Das GEHT nicht*, denn Jolanta Kaminski *wollte abbrechen*. Die Begründung für die Ausweisung aus der Schule wird auf der Seite von Jolanta Kaminski verortet, womit verdeutlicht werden soll, dass es sich nicht um eine schulinstitutionell verordnete Ausweisung handelt, sondern um eine selbstbestimmte Entscheidung aus

Gründen, die den Schulleiter nicht interessieren. Mit den Äußerungen des Schulleiters zeigt sich Jolanta Kaminski nicht einverstanden und sagt, dass es *überhaupt nicht gestimmt* hat, dass sie die Schule verlassen möchte. Die Meinung des Schulleiters steht ihrer Meinung gegenüber.

Überraschend ist an dieser Stelle, dass die Schulleitung auf die Äußerungen von Jolanta Kaminski nicht weiter eingeht oder diese als ein Missverständnis markiert mit der Bemühung, eine für beide Parteien befriedigende Lösung zu finden. Jolanta Kaminski fühlt sich der Entscheidung des Schulleiters ausgeliefert und weiß nicht, wie sie diese Situation bewältigen soll: *Was soll ich denn jetzt machen? es ist halt (.) äh 'm ja vor'm Abitur (1) und (1) ja jetzt kann ich gar nichts mehr machen.* Der Schulleiter bricht das Gespräch ab. Ein weiterer Termin zur Besprechung der Situation wird vereinbart.

und dann fing meine Mama an ja dass das alles 'ne DISKRIMINIERUNG hier an der Schule ist und dann ist uns auch aufgefallen dass es ja gar keine Leute türkischer ABstammung gibt (1) und zu der Zeit hat auch mein Bruder auf'm Gymnasium angefangen (1) und als in den siebten Klassen (2) GAB's noch (.) äh (.) türkische Kinder (1) aber dann ab achte, neunte, zehnte Klasse gab's gar keine mehr (.) zur Zeit als ICH (.) ähm auf dem Gymnasium angefangen hatte gab's GAR KEINE (2) ja als meine Schwester auch da war auch GAR NICHT deswegen war ich ja so erstaunt dass (.) in (Stadt C = Studienort) so viele Ausländer (lacht) (.) äh (.) studieren konnten (2) ja [2/97-3/106]

Nach der unangenehmen Begegnung mit dem Schulleiter geht Jolanta Kaminski auf die Äußerungen ihrer Mutter ein. Die Mutter ist diejenige, die einen Diskriminierungsvorwurf an die Schulverantwortlichen explizit formuliert: *Dass das alles 'ne DISKRIMINIERUNG hier an der Schule ist*, womit ausgesagt wird, dass Benachteiligungspraxen an der Schule etabliert sind, von welchen auch ihre Tochter betroffen ist. An dieser Stelle wird zum ersten Mal ein rassistischer Diskriminierungsvorwurf direkt ausgesprochen, allerdings nicht von Jolanta Kaminski selbst, sondern von ihrer Mutter. Diese Situation verweist auf gesellschaftliche Bedingungen, die Rassismus im schulinstitutionellen Räumen nur schwer ansprechbar bzw. nicht ansprechbar machen, insbesondere dann, wenn die Schulleitung die einzige Ansprechperson für eine Schülerin ist. Zum Aussprechen des Diskriminierungsvorwurfs bedarf es der Mutter. Durch ihre Position als Erwachsene lassen sich die rolleninstitutionellen Machtverhältnisse ein Stück weit verschieben. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit subtilen Formen von Rassismus im Zusammenhang mit den beiden Politiklehrern erscheint

weiter naheliegend, dass von Jolanta Kaminski kein offensiver Diskriminierungsvorwurf ausgesprochen werden kann. Schließlich haben die beiden Politiklehrer und der Schulleiter keine Feindseligkeit ihr gegenüber explizit bekannt gegeben nach der Devise: Die gymnasiale Oberstufe ist lediglich für den Besuch von 'Deutschen' vorgesehen. Diese Deutlichkeit wäre allerdings notwendig, um die erfahrene Ungleichbehandlung als eine auf rassistischen Argumentationsmustern ruhende kategorisieren zu können, die wiederum eine Anklage legitimieren würde. Das Fehlen der begrifflichen Expliziertheit bei der als ungerecht empfundenen Bewertungspraxis hinterließ bisher eine Verletzung und Verunsicherung, auf deren Grundlage sich lediglich ein diffuser Diskriminierungsverdacht konstituieren kann. Zuvor wurde auch ersichtlich, dass es Jolanta Kaminski schwerfällt, Worte für die erlebte Realität und eine Deutungsperspektive zu finden. Erst durch die Unterstützung der Mutter ist es möglich, die erfahrene Ungleichbehandlung aus der Deutungsperspektive der Diskriminierung zu betrachten und explizit zu problematisieren. Jolantas Mutter eröffnet durch das Aussprechen des zuvor latent existierenden Wissens über Rassismus eine erste Thematisierung des zuvor Unausgesprochenen. Mit dem Aussprechen des Diskriminierungsvorwurfs wird die Schule als ein Ort angezeigt, welcher nicht dem Prinzip der Gleichbehandlung folgt. Sie wird vielmehr als ein diskriminierendes System entlarvt, in dem Unterscheidungen zwischen 'Deutschen' und 'Nicht-Deutschen' etabliert sind und zugunsten 'deutscher' Schüler\*innen ausfallen. Damit werden nicht nur die beiden Politiklehrer sowie der Schulleiter der rassistischen *Diskriminierung* beschuldigt, sondern die Schule als Institution selbst.

Der Einbau einer ausführlichen Hintergrundkonstruktion, die hier in der Funktion einer Beweisführung für Diskriminierungsverhältnisse in der Schule dient, bringt nochmals sehr deutlich zum Ausdruck, wie risikoreich das Sprechen über Diskriminierung aus einer marginalisierten Positionierung erlebt wird. Gerade weil ein Diskriminierungsvorwurf gegen die Bildungsinstitution der Dominanzgesellschaft laut und deutlich ausgesprochen wurde, unterbricht Jolanta Kaminski ihre Erzählung und begibt sich gleich im nächsten Satz in ein Ringen um die Legitimierung ihres Vorwurfes, wobei sie auf ihre Beobachtungen migrationsgesellschaftlicher Repräsentationsverhältnisse in Räumen höherer Bildung zurückgreift. Die Thematisierungsstrukturen von erfahrenen Diskriminierungen lassen sich damit als ungewisse und gewagte Räume begreifen, die einer sofortigen und stichhaltigen Darlegung von Beweisen erfordern. Hier greift ein Mechanismus der Legitimationsnotwendigkeit des Sichtbarmachens/Benennens von erfahrender Diskriminierung, welcher auf den tabuisierten gesellschaftlichen Umgang mit diskriminierender Gewalt hinweist. Zugleich deutet sich hier eine Umkehrung des Täter-Opfer-Verhältnisses an, bei der Jolanta Kaminski in eine Erklärungs- und

Begründungsschleife kommt, so als hätte sie mit dem Aussprechen des Diskriminierungsverdachts eine soziale Norm verletzt und sich damit schuldig gemacht. Dies weist das Sprechen über Rassismus als eine verhängnisvolle Praxis aus, die als eine schwerwiegende Beschuldigung figuriert wird und plausible und ausschlaggebende Indizien benötigt. In dieser Sprachdynamik lese ich jedoch auch weiter die Befürchtung von Jolanta Kaminski heraus, dass die eigene Realitätsdefinition als unglaubwürdig eingeordnet bzw. nicht als selbstverständlich anerkannt werden könnte, weshalb sie argumentativ untermauert wird. Mit dem Einbringen von nachvollziehbaren Beweisen wird versucht, die noch vage präsentierte Erfahrung zu vereindeutigen.

Der formulierte Verdacht der Diskriminierung erhärtet sich für Jolanta Kaminski durch die Beobachtung, dass es an der gymnasialen Oberstufe keine *Leute türkischer Abstammung* gibt. Während in der siebten Klasse des Gymnasiums *türkische Kinder noch* zu finden sind, gibt es in der *achten, neunten und zehnten Klasse gar keine mehr*. In dieser Konstruktion wird das Gymnasium als eine Schulform markiert, zu der ‘Nicht-Deutsch-Zugehörigen’ der Zugang nicht gewaltsam versperrt bleibt. Mysteriös erscheint dagegen für Jolanta Kaminski die Tatsache, dass ‘Nicht-Deutsche’ aus dem Gymnasium zunehmend verschwinden, je höher die Klassenstufe ist. In der Herausstellung der Kontinuität wird das Verschwinden von ‘Nicht-Deutschen’ aus dem Gymnasium als eine systematische, der Schulinstitution immanente Praxis entlarvt. Markiert wird weiter ein Widerspruch der Verhältnisse zwischen dem Gymnasium und der Universität. Der Verweis auf den Moment der Überraschung über die ihr unbekanntem migrationsgesellschaftlichen Repräsentationsverhältnisse an der Universität übernimmt dagegen in der Erzählung die Funktion, die Praxis des mysteriösen Verschwindens von ‘nicht-deutschen’ Mitschüler\*innen als eine schleichende, nicht explizierte und verschwiegene Ausschlusspraxis zu beschreiben, die im Hintergrund wirkt und daher im Alltag unbemerkbar bleibt.

(.) und dann meinte Mama ja dass das alles ‘ne Diskriminierung wäre hier und ne sehe ich gar nicht so EIN und ja (.) musste er WIEDER los weil der das einfach nicht einsehen wollte (.) haben wir ‘n dritten Termin gemacht er meint’ er würd’ versuchen (.) mir ‘n anderen Gymnasiumplatz zu verschaffen (2) hat sich natürlich gar nicht drum gekümmert (2) und da meine Schwester in (Stadt B) studiert hat hab ich überlegt kannst dich ja da bewerben und dann bin ich nach (Stadt B) gegangen (2) für den Schulleiter DA war das alles natürlich nicht NACHVOLLZIEHEN=äh nachzuvollziehen (.) der meinte auch (.) dass ich da gerichtlich vorgehen soll (.) natürlich war mein BRUDER auf der Schule, ne, da kann ich ja nicht gerichtlich (.) äh gegen die vorgehen sonst endet dass bei dem ja GENAUSO (1) naja dann haben wir das so sacken lassen [3/106-116]

Jolanta Kaminski verlässt nun die Hintergrundkonstruktion und kommt wieder auf die Besprechungssituation mit dem Schulleiter und genauer auf seine konkrete Reaktion auf den Diskriminierungsvorwurf zu sprechen. Mit der Reaktion des Schulleiters werden bestehende Machtverhältnisse weiter fortgeschrieben. Gerade mit der Handlung des Sich-Entziehens(-Könnens) äußert sich seine Überlegenheitsposition, die Situation kontrollieren zu können und die Definitionsmacht darüber zu behalten, wie die Konflikte an der Schule gedeutet werden. Damit geht die Durchsetzungskraft dessen einher, wer welche Konsequenzen in dieser Situation zu tragen habe. Die privilegierte Position des Schulleiters äußert sich gerade darin, dass er sich nicht um das Verstehen der Deutungsperspektive von Jolanta Kaminski und ihrer Mutter bemüht und bemühen muss. Über das Schweigen-Können in einer so brisanten Situation demonstriert er seine Macht. Er nimmt sich das Recht, sich dem Diskriminierungsvorwurf gegenüber nicht begründen zu müssen. Das Schweigen fungiert hier als eine „machtvolle Form des Sagens“ (Reichertz 2009, S. 226) und ist als kommunikativer Handlungsakt in seiner dethematisierenden Praxis für alle im Raum verständlich. Jolanta Kaminski und ihre Mutter werden nicht als wissende Personen erkannt, deren Perspektive einer Aufmerksamkeit bedarf. Der Weggang des Schulleiters markiert einen Moment des Stillstands, mit dem Jolanta Kaminski und ihre Mutter zum Schweigen gebracht werden. Sie verfügen scheinbar über keine legitime Deutungsperspektive auf die konflikthaftern Geschehnisse an der Schule. Die Realitätsdefinition bleibt als ein von der Tochter und Mutter geteiltes und, da ungehörtes, auch marginalisiertes Wissen bestehen. In Anlehnung an Wiebke Scharathow (2014, S. 373) kann hier die Bagatellisierung von Rassismuserfahrungen als eine „zweifache Gewalt“ verstanden werden.

Mit dem Schulleiter musste ein erneuter Termin vereinbart werden. Beim erneuten Treffen teilt er Jolanta Kaminski mit, dass er *versuchen* werde, ihr einen Platz an einem anderen Gymnasium *zu verschaffen*. Doch – wie Jolanta Kaminski weiter berichtet – hat er *sich natürlich gar nicht drum gekümmert*. An der Verwendung des Wortes *natürlich* zeigt sich ihre antizipierte Negativhaltung gegenüber dem Schulleiter. Jolanta Kaminski hat mit einer Unterstützung durch den Schulleiter nicht gerechnet. Trotz der Dringlichkeit ihres Anliegens erhält sie keinerlei Hilfe von ihm bei der Suche nach einem Platz an einer gymnasialen Oberstufe. Ihrer Schulkarriere droht eine (Unter)Brechung. Auf der Seite des Schulleiters ist eine enorme Hartnäckigkeit auszumachen, die sich in dem Festhalten an seiner Entscheidung äußert, Jolanta Kaminski von der Schule zu entlassen. In dieser ausweglosen Situation wird sie selbst aktiv und zieht zu ihrer Schwester, die zu diesem Zeitpunkt in einer Stadt in Niedersachsen studiert. Es wird deutlich, dass ihre Not dermaßen groß ist, dass sie einen radikalen Lösungsschritt wagt und im Alter von ca. 18 Jahren das Elternhaus verlässt.



Mit dem Schulleiter der neuen Schule findet ein Austausch über die Gründe zur Wahl dieser Schule statt. Er zeigt sich als eine zugängliche Person, die Jolanta Kaminski in ihrer Deutungsperspektive auf die Situation bestätigt und ihr sogar vorschlägt, gegen die alte Schule *gerichtlich vorzugehen*. Durch diesen Vorschlag vermittelt er, dass die alte Schule gegen schulgesetzliche Annahmen verstoßen hat, die zum Nachteil von Jolanta Kaminski wirken und daher zu verantworten sind. Jolanta Kaminski entscheidet sich jedoch gegen eine Klage, denn sie vermutet, dass die Lehrpersonen an der Schule mit Sanktionen gegenüber ihrem Bruder, der zu diesem Zeitpunkt diese Schule besucht, ihre Vormachtstellung geltend machen und seinen erfolgreichen Schulverlauf verhindern könnten. Darin äußert sich ein Moment der Solidarität mit dem Bruder, den sie vor möglichen Sanktionen schützen möchte. Ihre Strategie des Umgangs mit dieser belastenden Situation stellt das *Sacken-Lassen* dar. Daran wird deutlich, dass die konflikthafte Auseinandersetzungen, die nicht nur mit einem mehrmonatigen Kampf gegen die Schulinstitution und deren Repräsentant\*innen verbunden waren, sondern auch von Gefühlen der Angst und Ohnmacht getragen wurden, einen Zustand der Erschöpfung hinterlassen. Nachdem Jolanta Kaminski aus ihrer gewohnten Routine und bildungsbiografischen Kontinuität herausgerissen wurde, steht sie vor der Notwendigkeit, sich in der neuen Schulumgebung in einer neuen Stadt zurechtzufinden und die schulischen Inhalte nachzuholen.

### **Komplizenschaften – Zusammenhalten der Schulautoritäten gegen eine ‘Polin’**

Im Folgenden wird eine längere Sequenz aus dem Nachfrage teil des Interviews in zwei Abschnitten präsentiert. Diese bietet sich für eine Analyse deshalb besonders an, da in ihr eine Interaktionsszene mit weiteren Akteur\*innen in der vorherigen Schule enthalten ist, die ein tieferes Verständnis der Krisensituation ermöglicht. Geschildert wird ein Vertrauensbruch der bisher vertrauten Französischlehrerin.

ja eigentlich dachte ich bis dahin dass ich auch ‘ne nette Französischlehrerin hab weil (.) ich hab auch Französischdiplome gemacht (.) ähm (.) wie gesagt sprachlich bin ich da so ‘n bisschen (1) BEGABTER (.) (lachend) kann man vielleicht sagen (.) ja und hab auch diese Französisch-Diplome gemacht und sie hat mich da auch (.) sehr gefördert und mir halt auch immer diese (.) das war so wie (.) PRIVATunterricht halt weil (.) es gab einfach nicht so viele die das machen wollten (1) oder bis zu diesem hohen Niveau dann (.) und ähm (.) sie war dann gleichzeitig meine Französischlehrerin (.) im Leistungskurs (2) ja und dann dachte ich (.) dass man sich auf sie irgendwie verlassen kann sie war auch glaube ich auch (.) äh (.) irgendwie Stell=irgendwas stellvertretend hat sie da in der Schulleitung auch gemacht (.) hatte ich mich an sie auch nochmal gewendet (1) ja aber sie war auch zu keinem Gespräch bereit [7/313-325]

Jolanta Kaminski berichtet über ihre Erfahrungen mit einer signifikanten Lehrerin. Über die Schilderung ihrer Enttäuschung wird eine Geschichte eines Bruchs in der Beziehung zu einer für sie relevanten, vertrauten Französischlehrerin vermittelt, die sie zuvor als *nett* eingeschätzt hat. In einem argumentativen Strang äußert die Erzählerin ihre besonderen Bemühungen sowie freiwilliges und mit finanziellen Ausgaben verbundenes Engagement zum Erlernen der französischen Sprache. Bei all diesen Aktivitäten ist die *Französischlehrerin* wesentlich beteiligt. Konträr zu anderen Mitschüler\*innen konstruiert sich Jolanta Kaminski als eine Person mit einem besonderen Begabungspotenzial für sprachgebundene Unterrichtsfächer, welches sie motiviert, sich mit der französischen Sprache im Rahmen eines zusätzlichen *PRIVATunterrichts*, der von der *Französischlehrerin* erteilt wird, zu befassen und *Französisch-Diplome* zu erwerben. In den Vordergrund gestellt wird die Verknüpfung von Begabung, einem offiziell anerkannten Zertifikat und einem *hohen Niveau*. Demnach werden die *Französisch-Diplome* in einen Leistungskontext gestellt. Diejenigen Schüler\*innen, die über eine überdurchschnittliche Begabung zur französischen Sprache verfügen, erfahren eine gezielte Förderung in diesem Fach durch die *Französischlehrerin* und zeigen ihre exzellente Leistung über die Teilnahme an zusätzlichen und schulexternen Prüfungen. Auf das schulinstitutionelle Lehrerin-Schülerin-Verhältnis bezogen, bedeutet eine *nette* Lehrerin zu haben, dass es sich hierbei um ein durch besondere Nähe gekennzeichnetes Arbeitsbündnis zwischen ihr und der Französischlehrerin handelt. Die Nähe zu der Lehrerin wird als pädagogische Rollenbeziehung dargestellt, in der es um Anerkennung auf der Ebene universalistischer Leistungsstandards geht.

Zudem ist die *Französischlehrerin* auch die Lehrerin im *Leistungskurs*. Da Leistungskurse eine zeitlich intensive Beschäftigung mit einem ausgewählten Fach darstellen, erfährt die Präsenz der *Französischlehrerin* im Schulleben von Jolanta Kaminski eine besondere Bedeutung. Die *Französischlehrerin* ist diejenige, die im Vergleich zu anderen Lehrpersonen zeitlich viel umfangreicher greifbar ist, nämlich im *Leistungskurs* und im außerregulären Privatunterricht. Sie wird als eine Person dargestellt, die für Jolanta Kaminski bei ihrer schulischen Verortung wichtig ist und Einfluss auf ihr Engagement und ihr Streben nach einer Leistungssteigerung im Bereich der französischen Sprache hat. Umso schwerwiegender scheint ihre Enttäuschung und Verletzung zu sein, als die Französischlehrerin eine abweisende Rückmeldung äußert, als sich Jolanta Kaminski nach dem Vorfall an sie wendet. Trotz ihrer einflussreichen Position der stellvertretenden Schulleitung vermittelt die *Französischlehrerin* die Botschaft, nichts damit zu tun haben zu wollen. Sie ist *zu keinem Gespräch* mit Jolanta Kaminski *bereit*, ist an

ihrer Perspektive auf den Vorfall nicht interessiert und entzieht sich nicht nur ihrer Verantwortung als eine ihr vertraute Lehrerin, sondern in ihrer offiziellen, stellvertretenden Rolle der Schulleitung. Mit dem Satz: *Und dann dachte ich (.) dass man sich auf sie irgendwie verlassen kann*, sagt Jolanta Kaminski aus, dass ihr Vertrauen in das Verhältnis zu der *Französischlehrerin* zerstört ist. Jolanta Kaminski hätte sich gewünscht, dass sich die Lehrerin in einer so für sie schwierigen Lage nicht von ihr abwendet.

denn (1) im Januar als der erste Schultag wieder war (1) bin ich ganz normal zur Schule gegangen (1) weil ich wollte ja von mir aus nicht abgehen und (.) hab ich gesagt okay scheiß drauf (.) gehste dahin (1) und dann hab ich mich weil die erste Stunde Französisch hab ich mich da rein gesetzt und (.) dann sagte diese (.) Französischlehrerin (1) zu mir, ja, (Vorname von Jolanta Kaminski), was machst du-? [...] -sagte sie ja was machst du denn hier? und denn (.) ja meinte ich ja (.) ich hab ganz normal UNTERRICHT Französisch, ja du bist doch gar nicht mehr auf der Schule, würdest du bitte RAUSGEHEN (.) ja und (2) weiß ich auch nicht wie man sich in so ner Situation verhalten (.) soll dann (1) bin ich aufgestanden und gegangen (.) weil (.) ja kommt man sich auch 'n bisschen blöd vor dann, ne, wenn man so bloßgestellt wird vor der ganzen (.) vor dem ganzen Kurs (1) und dann kam sie auch gleich raus und meinte, ja, das ich (.) doch schon mein Abgangszeugnis bekommen hab dass ich hier ja gar nicht mehr HER darf [7/325-340]

In dieser Sequenz schildert Jolanta Kaminski den krisenhaften Vorfall mit der *Französischlehrerin*. Nach den Weihnachtsferien geht Jolanta Kaminski wie gewohnt ihrer Pflicht nach. Sie geht in die Schule. Mit diesem Verhalten ignoriert sie den offiziellen Verwaltungsakt, mit dem sie der Schulleiter vor den Weihnachtsferien von der Schule entlassen hat. Jolanta Kaminski begründet dieses Verhalten damit, dass sie *ja nicht* von sich aus *abgehen* wollte. Die Beendigung der Mitgliedschaft in der Schule wird damit als eine von außen und nicht als eine selbstbestimmte wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund ist ihr Verhalten als aktiver Widerstandsakt zu verstehen, denn sie zeigt sich nicht einverstanden mit den Äußerungen des Schulleiters, welcher ihr unterstellt, den Wunsch geäußert zu haben, die Schule zu verlassen. Sie versucht ihren Handlungsrahmen zu erweitern, indem sie sich gegen die getroffene Entscheidung des Schulleiters auflehnt. *Scheiß drauf* signalisiert dabei, dass sie die Meinung des Schulleiters bewusst unterlaufen hat und sich nicht vorschreiben möchte, was sie hinsichtlich ihrer Schullaufbahn zu unternehmen oder zu unterlassen hat. Aus ihrer Sicht wird die Lüge des Schulleiters zur Verdeckung einer illegitimen Handlung verwendet und unterstützt damit den Verdacht, dass es sich in ihrem Fall um eine rassistische Diskriminierung handelt.

In der Schule angekommen, geht Jolanta Kaminski in *die erste Stunde*, den Französischunterricht bei ihrer vertrauten *Französischlehrerin*. Doch der Unterricht verläuft nicht wie gewohnt. Es kommt zu einer überraschenden Wendung. Die *Französischlehrerin* nimmt Jolanta Kaminski als Störung wahr und richtet an sie die Fragen: *Was machst du? Was machst du denn hier?* Darin ist die Markierung eines Normverstößes enthalten. Jolanta Kaminski erwidert, dass sie doch wie gewohnt zum Schulunterricht gekommen sei, worauf die Lehrerin sagt: *Du bist doch gar nicht mehr auf der Schule, würdest du bitte RAUSGEHEN*. Formuliert wird nicht mit einem fragenden Charakter, sondern im Sinne eines Imperativs in Form einer befehlenden Aufforderung. Sie wird aufgefordert, das Schulgebäude zu verlassen. Dass Jolanta Kaminski kein anerkanntes Mitglied der Schule mehr ist, scheint hier eine nicht mehr zu hinterfragende Tatsache zu sein, vor dessen Hintergrund ihr Verhalten nicht hinnehmbar ist, da sie (erneut) gegen eine schulische Regel verstößt. Eine formelle Mitgliedschaft erfordert, dass sich das Mitglied den spezifischen Regeln der Schulorganisation zu unterwerfen weiß, wozu sie nicht bereit ist. Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Äußerung vor allen anderen Schüler\*innen im Klassenraum, nicht in einem Gespräch unter vier Augen erfolgt. Sie wird gebeten, den Raum zu verlassen. Es werden keine Kriterien genannt, die ihre Mitgliedschaft ausschließen. Vielmehr werden diese als bekannt und nicht mehr verhandelbar vorausgesetzt. Jolanta Kaminski deutet diese Situation als eine *Bloßstellung vor dem ganzen Kurs*, womit ein Achtungsverlust unter den Mitschüler\*innen angesprochen wird. Die Lehrerin hat sie öffentlich gedemütigt.

Jolanta Kaminski ist sichtlich überfordert, da sie angibt, keine abrufbaren Möglichkeiten eines Umgangs mit dieser Situation zu haben. Sie kommt sich ein *bisschen blöd* vor, folgt der Aufforderung der Lehrerin und geht aus dem Unterricht. Die Lehrerin folgt ihr und begründet, warum sie die Aufforderung zum Verlassen des Unterrichts formuliert hat. Jolanta Kaminski habe ihr Abschlusszeugnis bereits im Dezember abgeholt, was bedeute, dass die Mitgliedschaft mit der Schule offiziell beendet sei und sie keinen Zutritt zur Schule mehr erhalte. Jolanta Kaminski *dürfe gar nicht mehr HER*, woraus folgt, dass sie keine Erlaubnis mehr hat, am Unterricht teilzunehmen und sich in der Schule aufzuhalten. Dies wird wieder als eine bestehende Tatsache dargestellt, die nicht verhandelbar erscheint. Die Formulierungen der Lehrerin zeichnen sich wieder durch eine Befehlsform aus. Ihr Verhalten vermittelt, dass sie nicht daran interessiert ist, sich ein eigenes Bild von der konflikthafter Situation zu machen, indem sie die Perspektive von Jolanta Kaminski zu erschließen versucht und in Erfahrung bringt, inwieweit diese die Kündigungsbestimmungen ihrer Mitgliedschaft nicht verstanden hat. Denn schließlich scheint etwas nicht klar zu sein, wenn die Schülerin ihr Abschlusszeugnis im Dezember abgeholt hat und im Januar am regulären

Unterricht teilnehmen möchte. Die *Französischlehrerin* ist darauf bedacht, die normierte schulische Ordnung wiederherzustellen, indem sie Jolanta Kaminski umgehend vom Unterricht zu entfernen versucht. Die Lehrerin zeigt sich mit der Verordnung ‘von oben’, Jolanta Kaminski aus der Schule zu ‘verbannen’, einverstanden, bzw. zumindest trägt sie diese Entscheidung mit, was für Jolanta Kaminski darauf hinweist, dass ihr Handeln in einen schulinstitutionellen Zusammenhang eines gemeinsam getragenen Beschlusses eingebunden ist. Das Verhalten der Lehrerin überrascht, enttäuscht und verletzt Jolanta Kaminski zugleich, denn schließlich hat sie diese zuvor als eine *nette* Lehrerin wahrgenommen, die sich der leistungsinteressierten Schülerin zugewandt gezeigt hat. Das prinzipielle Vertrauen in die *Französischlehrerin* als Unterstützerin und Förderin ihrer sprachlichen Begabung ist verloren gegangen. Die *Französischlehrerin* zeigt sich als unkritische Hüterin der schulischen Ordnung und zeichnet sich durch eine besondere Loyalität gegenüber der bereits getroffenen Entscheidung eines schulinstitutionellen Kollektivs aus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jolanta Kaminski die Erfahrung macht, dass Beziehungen zu Lehrpersonen innerhalb formal organisierter Bildungseinrichtungen hierarchisch angelegt sind, wobei der Lehrerin die einflussreichere Position zukommt. Sie verfügt über die Macht, Jolanta Kaminski aus dem Unterricht zu verbannen. Schule wird als ein Raum thematisiert, in dem Jolanta Kaminski auf sich selbst gestellt ist und Lehrpersonen nicht vertrauenswürdig sind, da sie als zusammenhaltendes Kollektiv auftauchen und aufgrund ihrer machthabenden Positionen die eigene Situationsdefinition radikal durchsetzen können ohne dabei die Perspektive von Schüler\*innen berücksichtigen zu müssen. Die erfahrenen Ausschlussituationen in der Schule verweisen in ihrer Summierung auf Momente der Undurchsichtigkeit und Verschleierung, die eine ‘gläserne Grenze’ auferlegen, die Jolanta Kaminski zwar deutlich zu spüren bekommt, nicht aber durchdringen kann. Mit den vorausgegangenen Erfahrungen mit den beiden Politiklehrern und dem Schulleiter kumulierend bewirkt der erlebte Vertrauensbruch der nahestehenden Lehrerin ein Gefühl von Ohnmacht, welches zu einer Wachsamkeit und zum Misstrauen im Umgang mit Repräsentant\*innen von Bildungsinstitutionen der Dominanzgesellschaft führt. Die Distanzierung von Bildungsinstitutionen erzeugt weiter den Wunsch, die Verantwortung für schulische Angelegenheiten nicht mehr durch Interventionen von Dritten zu regeln, da benachteiligende Schwierigkeiten befürchtet werden.

Die Analyse weiterer Stellen im Interview bestätigt diese Annahmen und zeigt, dass die Missachtungs- und Benachteiligungserfahrungen in der Schule eine biografische Orientierungsstruktur hervorgebracht haben, die sich durch

‘Misstrauensarbeit’ gegenüber Institutionen höherer Bildung der Dominanzgesellschaft auszeichnen. Dabei ist die Vorstellung auszumachen, dass Bildungsinstitutionen Jolanta Kaminski schaden wollen. An zwei weiteren Erzählpassagen lässt sich dies belegen. Zum einen als Jolanta Kaminski ihre Vorbereitungen für die Abiturprüfungen an der neuen gymnasialen Oberstufe beschreibt. Sie bereitet intensiv das Thema Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg für die Abiturprüfungen vor trotz einer offiziellen Vereinbarung mit verantwortlichen Lehrpersonen, dass dieses Thema angesichts der Vorfälle an der alten Schule nicht in der Prüfung vorkommen wird: *Hab das auch gelernt trotz (.) der Vereinbarung man kann sich ja nicht ‘ma so drauf verlassen was die Lehrer sagen hab ich dann ja schon vorher gelernt (1) und (.) JA, hat ich zwar gelernt aber (.) wurde dann zu meinem Glück nicht (.) abgefragt (8/396-399)*. Jolanta Kaminski zeigt im Umgang mit Bildungsinstitutionen eine ‘präventive Mehrarbeit’. Zum anderen äußert sie bei der Schilderung ihrer Erfahrungen im Studium den Wunsch nach anonymisierten Prüfungsverfahren, bei denen der Name nicht kenntlich gemacht wird: *Manchmal wenn ich (.) zum Beispiel auch so durch Klausuren durchfalle dann (.) weil meine Freunde ja (.) Deutsche sind dann und dann die bestehen dann überlege ich mir ja gut vielleicht hat’s doch daran gelegen dass du nicht Deutsch bist? (13/617-620)*. Diese Wahrnehmung bewirkt ein Wissen um eine potenzielle Angreifbarkeit der eigenen Person aufgrund des ‘nicht-deutsch’ markierten Namens, die mit den Worten von Paul Mecheril (1994, S. 59) als „Erfahrung des antizipierten Rassismus“ zu beschreiben ist. Beide Interviewauszüge verwiesen auf ein tiefes Misstrauen gegenüber öffentlich-institutionellen Bildungskontexten der Dominanzgesellschaft, die mit Bedrohungsgefühlen einhergehen.

### **Territoriale Besetzung von Räumen höherer Bildung durch ‘Deutsche’**

Auch im Nachfrageteil des Interviews stellt Jolanta Kaminski Überlegungen an, die für die Existenz von rassistischer Diskriminierung im Schulkontext sprechen. Diese Ausführungen gleichen einer Suche nach und Anführung von weiteren Argumenten, die vorgebracht werden, um den zuvor formulierten Diskriminierungsverdacht überzeugend zu untermauern. Im Folgenden werden zwei Interviewpassagen angeführt, die unter dem Themenfeld ‘Besetzung institutioneller Bildungsräume nach natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit’ entfaltet werden, um die Verhandlung von institutioneller Diskriminierung exemplarisch darzustellen.

wir HABEN in der Stadt (.) wo ich herkomme haben wir genug ähm (.) AUSLÄNDER, auch Russen und Türken und (.) POLEN und alles Mögliche (1) aber (.) was ich jetzt auch so (1) von Familien mit- (.) bekomme die nach und nach nach

Deutschland eingewandert sind erst vor paar Jahren (.) da gehen die Kinder automatisch auf 'ne HAUPTSCHULE also (2) ja (1) weiß ich auch nicht (amüsiert), da werden die wohl ANgenommen, auf'm Gymnasium NICHT (.) also, so kann man sich das vorstellen irgendwie [4/158-164]

Jolanta Kaminski schildert, dass in ihrem Wohnort *genug AUSLÄNDER*, zu denen *Russen und Türken und (.) POLEN und alles Mögliche* zählen, leben. Im Gegensatz zu der hohen Präsenz von *Ausländern* in der Stadt macht sie die Beobachtung, dass *Ausländer-Gruppen* auf Gymnasien nicht repräsentiert sind. Das Gymnasium als eine Schulform höherer Bildung präsentiert sich als kein neutraler Ort, sondern als eine von 'Deutschen' besetzte und beherrschte bzw. *Ausländer-freie* Bildungsinstitution, was auf eine diskriminierende Selektionspraxis in der Verteilung von Ressourcen hinweist, die hier in Form des Zugangs zur höheren Bildung der Dominanzgesellschaft zum Ausdruck kommt. Aus Gesprächen mit *Ausländer-Familien*, die *nach Deutschland eingewandert sind*, habe Jolanta Kaminski *mitbekommen*, dass deren *Kinder automatisch* auf einer *Hauptschule angenommen* würden. Jolanta Kaminski kommt also ins Gespräch mit *Ausländer-Familien* und tauscht sich hierzu gezielt über die Bildungswege von deren Kinder aus, was den Eindruck einer Recherche oder Umfrage erweckt. Das Ergebnis dieser untersuchenden Gespräche ist, dass Kinder von nach Deutschland eingewanderten Familien im Sinne einer selektiven Verteilungspraxis, die nicht weiter hinterfragt wird, direkt auf die Hauptschule geschickt werden. Die Hauptschule und das Gymnasium werden dabei als Schulformen kontrastiv gegenübergestellt. Während das Gymnasium die höchste Schulform im Bildungssystem darstellt und einen Zugang zum Hochschulstudium ermöglicht, vergibt die Hauptschule den niedrigsten Schulabschluss und ist daran interessiert, praktisches Wissen zu vermitteln und die Schüler\*innen auf das Berufsleben im dualen Ausbildungssystem vorzubereiten. Dabei sind die möglichen Ausbildungsberufe beschränkt. Die migrationsgesellschaftlichen Repräsentationsverhältnisse im bundesdeutschen Schulsystem sprechen ihre eigene Sprache und vermitteln, dass 'Deutschen' eine Position der Höherwertigkeit zugesprochen wird und *Ausländer* in der Dominanzgesellschaft als minderwertig angesehen werden. Die Zukunftsperspektiven sind deutlich Die Handlungsräume, in denen die zwei als unterschiedlich konstruierten Gruppen zukünftig leben werden, sind voneinander separiert gestaltet. Sie offenbaren die Idee einer Zweiklassengesellschaft.

Thematisiert werden hier also Bildungsinstitutionen als machtvolle Räume, innerhalb derer sich *Ausländer* und 'Deutsche' unterschiedlich bewegen können. Eine bildungsinstitutionelle Segregation von *Ausländer-Kindern* wird wahrgenommen. Während das Gymnasium von 'deutschen' Kindern 'besetzt' wird, ist

für *Ausländer* ein Platz auf der Hauptschule vorgesehen. *Ausländer* werden aus dem Bereich der höheren Bildung verdrängt. In dieser Sequenz zeigt sich ein Verständnis von Rassismus als institutionalisiertes Problem. Es wird ein Verfahren einer *automatischen* Zuweisung von *Ausländer*-Kindern auf die *Hauptschulen* thematisiert, die sich als klare institutionelle Segregationspraxis offenbart, die für *Ausländer*-Kinder beschränkte Chancen für das weitere Leben mit sich bringt. Jolanta Kaminski spricht keine direkten, auf einer individuellen Ebene zu verortenden Interaktionen an. Im Sprechen über diese diskriminierenden Segregationsverhältnisse offenbart sich eine Auffälligkeit. Das Sprechen über institutionellen Rassismus findet über einen Andeutungs-/Vermutungsmodus statt, bei dem sich die Erzählerin um nachvollziehbare und überzeugende Argumente bemüht. Auch der letzte Satz in dieser Sequenz *also, so kann man sich das vorstellen irgendwie* lässt erahnen, dass die konkreten Mechanismen des organisierten Fernhaltens der *Ausländer* von Räumen höherer Bildung und ihre gleichzeitige Zuweisung auf Orte niedriger Bildung für die Sprecherin nicht greifbar sind. Jolanta Kaminski befindet sich ersichtlich in einem schwer auflösbaren Dilemma. Einerseits leitet sie aus den Ergebnissen ihrer alltagsweltlichen Umfragen mit *Ausländer*-Familien und ihren eigenen Erfahrungen klare Hinweise auf Diskriminierungsverhältnisse ab, und andererseits entziehen sich die schulischen Diskriminierungspraxen klar benennbaren Sprachrepräsentationen.

### **Wiedererlangung von Normalität durch die Anbindung an ‘Ausländer’**

in (Stadt B) war dann alles GUT (1) und da waren auch AUSLÄNDER auf der Schule (2) ja war ‘n ganz anderes Leben für mich, ne, dann auf einmal (1) also (lacht auf) (.) hat man sich irgendwie wieder (.) NORMAL gefühlt (lacht) (1) [3/116-119]

Jolanta Kaminski führt die begonnene Schilderung ihrer Schullaufbahn fort und kommt auf die Schulzeit nach dem Umzug zu ihrer Schwester zu sprechen. Dabei werden keine narrativ ausgebauten Einzelereignisse geschildert. Vielmehr nimmt sie das beschreibende Erzählmuster, welches bereits zum Interviewanfang dominant war, wieder auf. In dieser Sequenz wird zum Ausdruck gebracht, dass ihre Belastungen nach dem Umzug in die neue Stadt abnehmen und eine Kontinuität im schulischen Handlungsfeld wiederkehrt. Mit den Worten *alles GUT* in betonender Sprechweise erfolgt eine uneingeschränkt positive Bewertung der Zeit an der neuen Schule.

Besonders erwähnenswert ist für Jolanta Kaminski, dass an der neuen Schule *auch AUSLÄNDER da waren*, deren Anwesenheit dazu beigetragen hat, dass sie



*sich irgendwie wieder NORMAL gefühlt hat. Hier ist der Versuch auszumachen, im Vergleich mit der alten Schule der gymnasialen Oberstufe zu vermitteln, dass an ihrer neuen Schule neben ‘Deutschen’ Ausländer repräsentiert sind. Ausländer fungieren hier als signifikante Andere, die einen Bezugshorizont ermöglichen, womit auf diese Gruppe nicht differenziert eingegangen wird. Ausführungen aus dem Nachfrageteil zeigen, dass mit diesem Begriff Gruppen entlang einer nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeit konstruiert werden (Russen, Türken, Polen, Tschechen). Die Existenz der Ausländer im schulischen Raum ist für Jolanta Kaminski positiv besetzt, denn sie verknüpft damit ein Gefühl der Normalität. Das Gefühl zu haben, unter Ausländern normal zu sein, markiert zwei Dimensionen: Zum einen zeigt sich darin ein Selbstbezug über das Ausländer-Sein, also eine Identifizierung mit der jugendlichen Gruppe der Ausländer. Auch ein Ausländer zu sein, bedeutet demnach eine gruppenbezogen geteilte Positionierung einzunehmen, die im Gegenentwurf zu ‘Deutschen’ begründet ist. Eine Zugehörige der jugendlichen Ausländer-Gruppe zu sein, bedeutet, dass ein Erleben im migrationsbedingten Kollektivierungskontext möglich ist. Ausländer-Schüler\*innen verorten sich auf der Grundlage ihrer Gemeinsamkeit im Status des ‘Nicht-Deutschseins’. Im Unterschied zur ihren vorherigen Beziehungen mit ‘deutschen’ Mitschüler\*innen an der alten Schule wird Jolanta Kaminski nicht auf ihr vermeintliches Anderssein reduziert und erfährt auch keine unterschwelligeren Drohungen deswegen. Wie aus dem Nachfrageteil hervorgeht, bewertet sie ebenfalls positiv, dass der christliche Religionsunterricht klar zwischen katholischer und evangelischer Religion trennt (7/355-361: *damals (.) auf dem alten Gymnasium hatten wir auch irgendwie (.) nur Religionsunterricht ALLGEMEIN und (.) Werte und Normen und auf dem Gymnasium in (Stadt B) war das auch unterteilt in (.) äh katholische Religion evangelische Religion (.) oder Werte und Normen (.) und (.) JA (.) ich hatte dann ja halt KATHOLISCHE Religion und dann saßen da halt auch (räuspert sich) (2) Russen und Tschechen und (.) ja andere Kulturen mit dabei auch Polen waren da (1) und ja das war halt komplett ANDERS*).*

Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung einer ihr zugeschriebenen Andersartigkeit an der alten Schule wird über die Formulierung *wieder normal* eine Rückkehr in einen früheren und bereits bekannten Zustand einer Kollektivierung geäußert. Darin spiegelt sich der Wunsch wider, eine von vielen zu sein, keine Außenseiterin-Position mehr inne zu haben. Die Identifizierung über das *Ausländer-Kollektiv* als Referenzpunkt muss hier als Bewältigungsstrategie verstanden werden, die es Jolanta Kaminski ermöglicht, ein Gegenkollektiv gegen die ‘bedrohlichen Deutschen’ zu mobilisieren. Während die Position von Jolanta Kaminski als Nicht-Dazugehörige und ‘Andere’ in der Vereinzelung an der alten Schule begründet ist, positioniert sie sich an der neuen Schule im kollektiven

Gruppenzusammenhang. In dieser Konstruktion wird die Position der Vereinzelung im Bedeutungszusammenhang einer Schutzlosen, die sich aufgrund der Besetzung der gymnasialen Oberstufe durch die homogene Zusammensetzung durch 'deutsche' Schüler\*innen ohnmächtig fühlt, greifbar. Durch die Möglichkeit der Positionierung innerhalb eines *Ausländer*-Kollektivs kann Jolanta Kaminski ihre Position als 'Polin', die den 'mächtigen Deutschen' ohnmächtig gegenübersteht, verlassen und als eine von vielen mächtiger auftreten. Sie genießt durch die *Ausländer*-Gruppe einen Schutz vor potenziellen Diskriminierungen.

### 5.1.3.5 Eine brüchige Position im 'multikulturellen' Studierendenkontext

ja, hab ich auch mein Abitur gemacht (2) und dann hab ich angefangen zu studieren in (eine Stadt in Südniedersachsen) (.) wo das alles multikulturell war (1) fand ich auch gut (2) fand ich auch gut dass ich da dann REINintegriert worden bin (lachend) (2) ja (4) [3/120-123]

Jolanta Kaminski gelingt es nun, das Abitur erfolgreich zu bestehen und die gymnasiale Oberstufe an der neuen Schule mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung zu verlassen. Daraufhin nimmt sie ein Studium in einer Stadt in Niedersachsen auf, wobei die Studienrichtung nicht expliziert wird. Im Zusammenhang des Studierens werden nicht Lernzugänge im Studium zum Thema gemacht. Vielmehr zeigt sich eine Aufmerksamkeit auf die 'territoriale Besetzung' des universitären Raumes, womit erneut die Zusammensetzungsverhältnisse der Studierenden über das Bild eines *multikulturellen* Raumes verhandelt werden. Das thematische Bedeutungsfeld des Studiums ist durch Bezüge zur symbolischen Ordnung des sozialen Raumes gekennzeichnet, womit herausgestellt werden kann, dass die natio-ethno-kulturelle Markierung der höheren Bildung bedeutsam wird. Bedeutsam deshalb, weil die öffentliche Präsenz von *multikulturell* innerhalb des bildungsbezogenen Handlungsfeldes der Dominanzgesellschaft darauf hindeutet, dass es keinen institutionellen Rassismus gibt und dementsprechend in diesem Raum keine Bedrohungen zu befürchten sind.

Mit dem Begriff *multikulturell* greift Jolanta Kaminski auf einen dominanten Migrationsdiskurs zurück, der Menschen über seine natio-ethno-kulturelle Bezüge außerhalb Deutschlands betrachtet, dabei die Vielfältigkeit unterschiedlicher 'Nationalitäten, Sprachen, Religionen, Ethnien' betont und die Möglichkeit eines friedlichen Zusammenlebens dieser unterschiedlichen Positionierungen propagiert. Ein 'Multi', also Vielfaches an 'Kulturen' ist gewünscht. *Multikulturell* stellt heraus, dass zum einen die Studierenden als Repräsentant\*innen unterschiedlicher

natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitszusammenhänge wahrgenommen werden und zum anderen die Unterschiedlichkeit 'nicht-deutscher' Verortungen als Kriterium für eine Gruppenzugehörigkeit im universitären Raum betrachtet wird. Die Position *multikulturell* zeigt einen Ort an, welcher sich innerhalb einer Gegenüberstellung von 'Ausländer\*innen' unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und 'Deutschen' befindet. Daraus lässt sich schließen, dass sich Jolanta Kaminski seit der Krisenerfahrung an der gymnasialen Oberstufe von 'Deutschen' im Schulumfeld distanziert bzw. eine Annäherung an 'ausländische' Studierende sucht. Die Zugehörigkeit zu *multikulturellen* Studierenden stellt damit eine wichtige Ressource in der Bewältigung des Studienbeginns dar.

Die Formulierung *fand ich auch gut dass ich da dann REINintegriert worden bin* beinhaltet eine doppelte Anzeige der Aufnahme in eine bestehende Studierendengruppe (*REIN* und *integrieren*). Der Prozess des Rein-Integriert-Wordens vollzieht sich ohne die aktive Beteiligung von Jolanta Kaminski. Ihre Position zeigt eine Handlungspassivität auf. Die Mitglieder der bestehenden *multikulturellen* Studierendengruppe haben Jolanta Kaminski in ihre Gruppe aufgenommen, was explizit als *gut* erfahren wird. Die Entscheidung über die Aufnahme in die Gruppe der *Multikulturellen* wird auf der Seite der bestehenden Gruppe verortet, was bedeutet, dass Jolanta Kaminski zwar ein Interesse an der Mitgliedschaft äußern kann, doch ihre Aufnahme nicht selbstverständlich ist. Ihre Mitgliedschaftsvoraussetzungen erhalten damit einen begründungsbedürftigen Status und müssen erst einmal einer Prüfung unterzogen werden. Zu fragen bleibt, woraus die Fragwürdigkeit und Ungewissheit der Mitgliedschaft in der Gruppe der *Multikulturellen* erwächst. Um diese Dimension der Mitgliedschaftsbedingung aufzuschlüsseln, greife ich an dieser Stelle die Kategorie des *Darunter-Auffallens* auf. Bei der Thematisierung des *Darunter-Auffallens* sind visuell fassbare körperliche und hörbare Merkmalsstrukturen zur Sprache gekommen, die es erlauben, *Ausländer* im Alltag zu identifizieren und von 'Deutschen' zu unterscheiden. Jolanta Kaminski nähert sich in ihrer phänotypischen Erscheinung den 'Deutschen' an. Dadurch, dass sie keinen Akzent hat, gleicht sie ihnen umso mehr. Die visuell erfassbare Körperstruktur von Jolanta Kaminski zeichnet das Bild einer 'Deutschen' und erfordert damit in einem neuen Umfeld wie dem Studium ein Sich-Erkennbar-Machen als eine ‚Andere‘.

### 5.1.3.6 Studienfachwahl – Zwischen 'Beweisarbeit' und Gelegenheitsorientierung

Wie im Abschnitt (5.1.3.5) davor deutlich wurde, wird die Zeit zwischen der gymnasialen Oberstufe und dem Studium nicht thematisiert. Im Nachfrageteil des Interviews möchte ich daher mehr zum Übergang Oberstufe – Hochschulstudium erfahren. Da Jolanta Kaminski zuvor von ihrer Übersetzungstätigkeit von

der polnischen in die deutsche Sprache erzählt, die sie während ihrer Aufenthalte in Polen in der Import-Export-Firma ihres Onkels sporadisch ausübt, und den Wunsch nach einer zusätzlichen Qualifizierung zur Dolmetscherin formuliert, greife ich diesen Punkt auf (9/428-433: *mein Patenonkel hat 'ne eigene FIRMA (.) die halt nach=ins (.) Ausland EXPORTieren und aus dem Ausland IMPORTIEREN (.) und auch nach Deutschland und da manchmal (.) brauchte der halt um irgendwelche Geschäftsbriefe zu schreiben (.) ja dann wenn ich dann gerade im Urlaub war dann (amüsiert) (1) konnte man das ja eben mal erLEDIGEN*). Ich stelle die *Sprachenvielfalt* (11/446) als eine mögliche Begründung für den Studienfachzugang zur Diskussion, doch Jolanta Kaminski sieht diesen Impuls nicht als einen für sich relevanten an. Durch meine Fragestellung unterstelle ich Jolanta Kaminski, das Studium mit einer bewusst überlegten Intention aufgenommen zu haben. Jolanta Kaminski distanziert sich schnell von dem unterstellten Zusammenhang zwischen dem Jurastudium und mehrsprachiger Handlungsfähigkeit. Sie äußert: *Nee ich wollt auch gar nicht Jura studieren* (11/451). In den folgenden Ausführungen erinnert sie sich an ihren Übergang und formuliert das Fach Politikwissenschaften als ihren eigentlichen Studienwunsch.

hatte ich wieder meine zwölf dreizehn Punkte im Politik Leistungskurs (.) wo ich ja in (Stadt A)-(hält inne) (.) auf dem Gymnasium (lacht) (.) ähm (2) ja diese Unterkurse dann bekommen hatte und da hab ich einfach an diesem Unterschied (.) an den Politiknoten wieder gesehen (.) das kann ja nicht an meinen LEISTUNGEN gewesen sein dass ich auf einmal so abgesackt bin und dann wieder auf dreizehn Punkte (.) das ist ja unmöglich (.) JA und deswegen (.) w=weil ich ja weiterhin wusste dass ich gut in äh Politik bin [10/463-470]

Die Erzählerin kommt erneut auf ihre Erfahrungen an der gymnasialen Oberstufe zu sprechen und stellt damit ihren Studienfachzugang in einen direkten Zusammenhang mit den biografischen Rassismuserfahrungen. Zentral ist für sie, einen Bezug zum Politikunterricht und die durch den Politiklehrer durchgesetzte Benachteiligung an der alten Schule herzustellen. Auf der neuen gymnasialen Oberstufe angekommen, verbessern sich ihre Leistungen im Politikunterricht massiv. Diese enorme Veränderung macht ihr deutlich, dass die schlechten Noten in der alten Schule nicht ihr Verschulden gewesen sind, denn es ist *unmöglich* in einer so kurzen Zeit von einem Unterkurs auf dreizehn Punkte zu kommen. Jolanta Kaminski schätzt die schulischen Leistungsanforderungen am Gymnasium als bewältigbar ein, was sie wiederum für ihre weitere akademische Laufbahn zuversichtlich stimmt. An dieser Stelle dokumentiert sich weiter eine starke

Orientierung an Schulleistungen. Dabei werden die erreichten Bestleistungen im Unterrichtsfach Politik als zentraler Maßstab herangezogen, über den sich Jolanta Kaminski definiert. Solch enorme Leistungssteigerungen in einer so kurzen Zeit sind jedoch auch für sie ein zusätzlicher Beweis dafür, dass sie in der alten Schule Diskriminierungen ausgesetzt war, was jedoch – genau wie zuvor – nicht explizit ausgesprochen wird.

Über ihre Erleichterung, die bei der Herausstellung der Notenverbesserung zum Ausdruck kommt, wird deutlich, wie sehr sie unter ihrem schulischen Versagen gelitten haben mag. Das grundlegende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und damit verbunden die Erfahrung der schulischen Gestaltungsmöglichkeiten sind stark eingeschränkt gewesen. Dadurch dass die schulische Krisenerfahrung zu diesem Zeitpunkt nicht eindeutig in einen Erklärungszusammenhang des institutionellen Rassismus gestellt wird, sondern in einer impliziten Diskriminierungsunterstellung verbleibt, womit die Gründe für das schulische Scheitern strukturell nicht erschlossen werden, tauchen im Zusammenhang mit dem Schulversagen Zweifel hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit und Eignung für die gymnasiale Oberstufe auf. Die Gründe werden bei sich selbst gesucht.

Der Schulwechsel verhilft Jolanta Kaminski, eine schulische Leistungskontinuität im Unterrichtsfach Politik wiederherzustellen, sich wieder in der Rolle einer kompetenten Schülerin zu erfahren und erneut Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit aufzubauen. Die Verortung im positiven Bezugshorizont des Politikunterrichts vermittelt Jolanta Kaminski eine Handlungswirksamkeit und verleiht ihr eine Handlungssicherheit, die dazu führt, dass sie sich für das Studienfach Politikwissenschaften im Rahmen eines Zwei-Fächer-Bachelor-Studienganges entscheidet. Mit der Hinwendung zu politikwissenschaftlichen Themen stellt sie eine Kontinuität fachbezogener Bildungsorientierungen her.

Als zweites Fach wählt sie Rechtswissenschaften. Diese Entscheidung begründet sie mit der Orientierung an einer signifikanten Person, die auch ein Jurastudium aufgenommen hat. Problematisiert wird dabei, dass der Schulfreund für die Schule *nie gelernt hat* und trotzdem *bessere Noten* als sie selbst vorweisen konnte (9/456-457: *und äh (.) ja (1) der hatte einfach mal nie gelernt hatte aber bessere Noten als ICH (lacht)*). Aus der Vergleichsperspektive bedeutet dies, dass, während Jolanta Kaminski für gute Noten Anstrengungen aufbringen musste, der schulische Erfolg dem Schulfreund zufiel, ohne dass er dafür besondere Mühe aufbringen musste. Damit wird unterstellt, dass seine hervorragenden Schulleistungen einen nicht selbst erarbeiteten Erfolg darstellen und damit einer für Jolanta Kaminski nicht nachvollziehbaren Logik folgen. In der negativen Bewertung eines lässigen Umgangs mit Schulanforderungen wird die

Vorstellung vermittelt, dass schulischer Erfolg als Ergebnis von Fleiß, Zeitintensität und Anstrengung zu betrachten sei. Aus Sicht von Jolanta Kaminski stellt Arbeitseifer dabei die Legitimation für privilegierte Stellungen im Bildungssystem dar (10/460-461: *dachte ich ja HM wenn er Jura studiert kannst du doch auch (lacht)*). Auch wenn sie sich darüber im Klaren ist, dass bestimmte Studiengänge, zu denen sie auch Jura rechnet, aufgrund ihres relativ durchschnittlichen Abiturzeugnisses für sie geschlossen bleiben, bewirbt sie sich für das Zweifach Jura und wird angenommen (10/459-460: *Ich hab mir eigentlich mit meinem Abitur nicht ausgemalt dass ich Jura studieren könnte*). Den Referenzpunkt für die Aufmerksamkeit für Jura bildet die hohe Platzierung dieses in der Rangordnung des Hochschulsystems, die aufgrund formeller Zugangsbeschränkungen selektiv ausgerichtet ist. Sie evaluiert die Darstellung wie folgt: *So kam ich zu meinem Jura-Studium (1) also ohne jegliche Vorstellung vorher* (10/483-484). Die Studienfachwahl für Jura folgt keiner zielgerichteten oder wohlüberlegten Planung, sondern lehnt sich in erster Linie an die flexible Nutzung sich bietender Gelegenheiten an. Sie ist damit in einen Bedeutungszusammenhang der Verbindung zu signifikanten Anderen eingebettet, die durch eine Konkurrenzsituation strukturiert ist, in der Jolanta Kaminski beweisen möchte, dass sie über eine hohe Leistungsfähigkeit verfügt.

Hier wirkt das Bedürfnis, gar Notwendigkeit, ihre Leistungsfähigkeit und damit zugleich ihre Zugehörigkeit zu Institutionen höherer Bildung unter Beweis zu stellen, was ich an einer späteren Stelle noch unter dem Begriff der 'Beweisführung' diskutieren werde. In den Kontext biografischer Erfahrungsstrukturen gestellt, ist diese Beweisführung notwendig, da ihr eine hohe Leistungsfähigkeit und damit das Potenzial, Institutionen akademischer Bildung zu besuchen, zuvor abgesprochen wurden. Die in der Schule erfahrene, jedoch durch den Schulleiter bestrittene Diskriminierung zeigt eine doppelte Wirkung auf das leistungsbezogene Selbstbild und unterstreicht den ambivalenten und verborgenen Charakter von Rassismusstrukturen. Zielführend kann diese Doppelbindung mit dem Begriff der „Attribuierungs-Ambivalenz“ (Rommelspacher 2006, S. 10) beschrieben werden. Auf der einen Seite weiß Jolanta Kaminski, dass das 'Scheitern' am Gymnasium nicht ihrem eigenen Unvermögen geschuldet, sondern auf den schulinstitutionellen Rassismus und damit äußere, nicht-individuelle Strukturen zurückzuführen ist. Auf der anderen Seite spiegeln ihr die herrschenden Realitätsdeutungen am Gymnasium, in denen u.a. der Diskriminierungsverdacht vom Schulleiter zurückgewiesen wird, dass es keine Diskriminierung gibt. Für Jolanta Kaminski ist es keineswegs einfach zu erkennen, worum es in der problematischen Situation auf der gymnasialen Oberstufe ging. Diese Ungewissheit bringt die Ambivalenz zum Ausdruck, die erfahrene Ausgrenzung

an der Schule einer bestimmten Ursache bzw. Problemdefinition zuzuschreiben. Daran wird deutlich, wie schwer es ist, sich von den dominanten Realitätsdefinitionen zu lösen und eine marginalisierte Realitätsdefinition zu vertreten. Jolanta Kaminski bleibt in doppelter Weise an ihre Leistungsfähigkeit zum Zeitpunkt des Übergangs Oberstufe – Hochschulstudium gebunden. Die doppelte Struktur, also für akademische Bildungswege gleichzeitig prädestiniert und nicht-prädestiniert zu sein, macht eine Beweisführung notwendig und fügt sich in meritokratische Leistungsideologien ein. Letztendlich bekommt Jolanta Kaminski einen *ABLEHNUNGSBESCHEID* (.) *für Politikwissenschaften* (12/494), wird aber für das Zweitfach Rechtswissenschaften zugelassen. Das bedeutet, dass sie keine Möglichkeit bekommt, ihre Studienfachperspektive zu realisieren und herausgefordert ist, sich neu zu orientieren.

Als zweites Fach in dem Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang wählt sie nun Philologie. Die Wahl dieser Studienrichtung kann allerdings nicht als eine Präferenz im Sinne einer Hin-zu-Bewegung verstanden werden. Mit dem Satz *Es blieb nur noch das* (10/493) wird herausgestellt, dass die Entscheidung für das zweite Studienfach mit einem Fehlen von Gestaltungschancen einhergeht. Die Alternativlosigkeit ist dabei auf institutionelle Zulassungsbeschränkungen zurückzuführen. Aufgrund des Numerus Clausus bleibt ihr der Zugang zu anderen Studienfächern ‘verschlossen’. Mit dem Satz *Also ich hab dann auch nur die juristischen Vorlesungen besucht* (10/498-499) verweist die Erzählerin auf die Distanzierung vom Philologie-Studium bei gleichzeitiger Hinwendung zum Jurastudium. Daraus lässt sich schließen, dass ein zukünftiger Studienfachwechsel für Jolanta Kaminski schon zu Beginn des Hochschulzugangs feststand. Sie erweist sich im Jurastudium als erfolgreich und beschließt nach dem dritten Semester, vom Zwei-Fächer-Bachelorstudium zum Jurastudium mit dem Abschluss Staatsexamen zu wechseln, womit auch ein Studienortwechsel in eine Stadt, die in der Nähe ihrer Familie liegt, verbunden ist. Mit dem aktuellen Studienort verbindet die Erzählerin eine *heimatliche Umgebung* (11/531).

### **5.1.3.7 Studium – Zwischen Misstrauen und Konkretisierung beruflicher Perspektiven**

Den zentralen Bezugspunkt bei der Thematisierung ihrer Studienerfahrungen bildet die verpflichtende Praxis der Namensangabe bei Klausuren. Diese Praxis wird einer Kritik unterzogen und die Forderung nach anonymen Verfahren gestellt (12/601-603: *aber das man* (.) *hier halt ähm* (2) *die Matrikelnummer UND den Namen auf den Klausuren angeben muss*). Jolanta Kaminski befürchtet mit der Darlegung ihres als ‚anders‘ markierten Namens nicht nach ihrer Leistung bewertet, sondern aufgrund ihrer ‘nicht-deutschen Herkunft’ disqualifiziert

zu werden. Den Dozierenden wird damit die Fähigkeit, die Klausuren objektiv bewerten zu können, abgesprochen und die Hochschule als eine diskriminierende Bildungsinstitution eingeschätzt. Jolanta Kaminski ist von der Angst ergriffen, erneut Bildungsbeschränkungen zu erleiden und vom Erwerb des akademischen Bildungsabschlusses abgehalten zu werden. Rassistische Praxen der Bildungsinstitution werden durch eine Logik gerahmt, die keinen Regelmäßigkeiten folgt, sondern unvorhersehbar und unberechenbar eintreten kann und Jolanta Kaminski dabei 'kalt' erwischen würden/könnten.

also (.) manchmal wenn ich (.) zum Beispiel auch so durch Klausuren durchfalle dann (.) weil meine Freunde ja (.) Deutsche sind dann und dann die bestehen dann überlege ich mir ja gut vielleicht hat's doch daran gelegen dass du nicht Deutsch bist? [12/617-620]

Im Rahmen des ersten Regelpraktikums ergreift Jolanta Kaminski die Möglichkeit, mit ihrem Vorgesetzten Gespräche über das juristische Berufsfeld zu führen. Da sie im familiären Umfeld keine Personen kennt, die einen beruflichen Bezug zu diesem Feld aufweisen, sind für sie Einblicke in die Berufspraxis und die Anlehnung an im Berufsfeld Etablierte richtungweisend. Eine wichtige Erkenntnis aus den Gesprächen ist es, die mehrsprachige Handlungsfähigkeit als Potenzial zu betrachten und bei der Entwicklung von Berufsperspektiven zu berücksichtigen (3/130-131: *und da sachte mir auch mein Anwalt dass ich meine (.) SPRACHEN nutzen soll (.) die Stärken*). Die Berufsperspektiven haben sich dahingehend konkretisiert, dass sie nach erfolgreich bestandenerm erstem Staatsexamen in der Rechtsabteilung eines Unternehmens mit internationaler Ausrichtung arbeiten möchte. Dabei geht es nicht um eine beliebige Internationalität, sondern um eine Kooperation zwischen Deutschland und Polen. Jolanta Kaminski hat auch schon die ersten Schritte in diese Richtung unternommen und erfahren, dass sie hierfür eine Zertifizierung als Dolmetscherin benötigt.

so hab ich mir vorgestellt dass ich denn mein Staatsexamen mache und dann noch 'n DOLMETSCHERSchein in Polen (1) dass ich dann halt (1) erstmal Dolmetscherin bin und zweitens (.) ähm (1) juristisch auf mehreren Sprachen agieren kann so kann ich beide Sprachen VERBINDEN (1) und FÖRDERN [4/135-138]



#### **5.1.4 Studienzugang: Ambivalente Bindung an das Unterrichtsfach Politik aufgrund des Vertrauensverlustes in Schule und in das schulbezogene Selbstbild**

Wenn nun abschließend danach gefragt wird, welche Bedeutung dem Studienfachzugang in der Rekonstruktion der lebensgeschichtlichen Erzählung zugeschrieben werden kann, so lässt sich zusammenfassen: In der Rekonstruktion des Falles ‚Jolanta Kaminski‘ konnte eine bildungsbezogene Verunsicherung als Grundkategorie herausgearbeitet werden, die zum Zeitpunkt des Übergangs Oberstufe – Hochschulstudium in der biografischen Struktur dominierend ist. Die bildungsbezogene Verunsicherung resultiert aus einem biografischen Wendepunkt, welcher in spezifischer Weise in migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen eingelassen ist. Auf der gymnasialen Oberstufe kommt es zu einer hochproblematischen Krisensituation, die Jolanta Kaminski aus dem Gleichgewicht bringt und für die weitere bildungsinstitutionelle Entwicklung einschneidend ist. Bedrohliche Erfahrungen, als ‚Andere‘ in der Figur der ‚Verräterin‘ markiert zu werden, die mit Leistungsversagen und der Blockierung der Platzierung im Feld der höheren Schulbildung einhergehen, sind auslösende Momente für einen tiefgreifenden Verlust des Vertrauens in die Schule, Schulautoritäten und die eigene (fachbezogene) Leistungsfähigkeit. Gerahmt sind sie von der Infragestellung der bisherigen Deutungsperspektive auf migrationsgesellschaftliche Ordnungen in der Schule. Missachtungserfahrungen fördern das Problembewusstsein darüber, dass die Schule nicht länger als ein Ort verstanden werden kann, der individuellen Aufstieg unter dem Anspruch eines meritokratischen Prinzips ermöglicht. Vielmehr ist die Deutung der Schule als diskriminierende Institution vorherrschend. Die neue Deutungsperspektive bzw. das Wissen um Rassismus in Bildungsinstitutionen macht Angst. Der Verlust von bisher Halt gebenden Strukturen und Deutungsperspektiven machen nicht nur sicherheitsgebende Bildungsstrategien beim Übergang an die Hochschule, sondern grundsätzlich neue Strategien im Umgang mit dem Bildungssystem erforderlich. Der Bildungsinstitution wird nun mit einer Haltung begegnet, die als ‚Misstrauensarbeit‘ gefasst werden kann.

### **Rassismus in der Schule? – Verunsichernde Realitätswahrnehmung**

Bereits der Übergang auf das Gymnasium in der siebten Klasse wird im Bezugsrahmen von verunsichernden Veränderungen thematisch entfaltet. Innerhalb von Peerzusammenhängen macht Jolanta Kaminski die Erfahrung, im Schulkontext als ‚Andere‘ adressiert zu werden. Die Differenzmarkierung wird dabei als eine bedrohliche Demaskierungsszene thematisiert. Jolanta Kaminski wird ein Täuschungs- bzw. Verheimlichungsvorwurf unterstellt. Ihre migrationsgesellschaftliche Position beinhaltet das Potential, geläufige Unterscheidungs- und Eindeutigkeitsordnung zwischen natio-ethno-kulturellen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen zu destabilisieren. Die ihr zugewiesene Position wird als eine gekennzeichnet, die sich auf den ersten Blick einer Erkennbarkeit als ‚Andere‘ entzieht, weshalb sie für eine Zugehörige gehalten wird. Durch die Enthüllung ihrer ‚wahren Identität‘ wird ihr die bisherige Position als Zugehörige abgesprochen und sie als eine geschickt täuschende ‚Andere‘ positioniert, die von nun an auf dem Schulgelände den Blicken der Mitschüler\*innen ausgesetzt ist.

Die Zuschreibung als geschickt getarnte ‚Andere‘ wird in einer weiteren Unterrichtssituation reproduziert. Ausgangspunkt ist dabei ein Ereignis im Politikunterricht in der zwölften Klasse, bei dem das Thema Nationalsozialismus im Zusammenhang mit den Übergriffen auf Polen behandelt wird. Als sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema die Artikulation historischer Verbrechen an Polen abzuzeichnen beginnt, wird durch eine Mitschülerin/einen Mitschüler die vermeintlich ‚wahre‘ Positionierung von Jolanta Kaminski als ‚Polin‘ öffentlich ‚enthüllt‘. Durch die Aktivierung des Themas nationalsozialistischer Verbrechenpolitik im Kontext des Zweiten Weltkrieges vollzieht sich in der Klasse eine Spaltung in ‚Deutsche‘ und eine ‚Polin‘, als ob sich die Beteiligten nicht mehr im Jetzt, sondern im historischen Damals befänden. Die Aufrufung von durch nationalsozialistische Politiken gerahmten Positionen schafft eine Atmosphäre der Ausgrenzung, die für Jolanta Kaminski mit Gefühlen der Bedrohung und Angst verbunden bleibt.

Die Enthüllungsszene als ‚Polin‘ unter postnationalsozialistischen Migrationsverhältnissen wird in der Erzählung als Schlüsselmoment der Bildungsbiografie markiert, von dem aus Jolanta Kaminskis weitere Schullaufbahn von blockiert wird. Dabei bilden nationalsozialistische Repräsentationen im Sinne eines spezifischen Verständnisses von Rassismus den relevanten Hintergrund für ihre Wahrnehmung und Deutung der darauffolgenden Ereignisse in der Schule. Schlagartig und für sie unvorhersehbar erfährt sie Einbrüche in der Bewertungspraxis ihrer Schularbeiten. Lagen ihre Leistungen zuvor in einem sehr guten bis guten Bereich, teilt ihr nun der Politiklehrer mit, dass er eine Zulassung zur Abiturprüfung und damit verbunden Chancen auf eine akademische Bildung ausschließt.

Zudem wird ihr die Leistungsfähigkeit im Fach Politik abgesprochen. Auf diesen Versuch der Verdrängung aus der gymnasialen Oberstufe reagiert Jolanta Kaminski mit Widersetzung, indem sie enorme Bemühungen zur Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeit unternimmt. In dieser Perspektive wird ein weiterer Lehrer als ‚objektive‘ Beurteilungsinstanz in Prozesse der als ungerecht wahrgenommenen Benotung miteinbezogen. Doch der hinzugezogene Lehrer teilt die Einschätzungen des Ersteren. Da beide Lehrer in einem freundschaftlichen Verhältnis zueinander stehen, zweifelt Jolanta Kaminski an der Objektivität der erneuten Bewertung ihrer Klassenarbeiten.

Die Situation spitzt sich zu, als sie nach diesen konflikthafter Verhandlungen unerwartet aus der Schule entlassen wird. Der Schulleiter unterstellt ihr, dass der Schulabbruch auf ihren persönlichen Wunsch zurückgeht, was sie, unterstützt von ihrer Mutter, bestreitet. Der Schulleiter zeigt sich jedoch von ihrer Perspektive unberührt und distanziert sich von dem Versuch einer Aufklärung der Situation und/oder einem Kompromiss, mit dem diese Situation gelöst werden könnte. Ihre Schulentlassung stellt in seiner Perspektive eine nicht mehr zu verhandelnde und daher als angemessen geltende Entscheidung dar. Jolanta Kaminski und ihre Mutter erleben diese Entscheidung jedoch als höchst fremdbestimmt. Zur Verschärfung der ohnehin beängstigenden Situation trägt der Vertrauensmissbrauch der Französischlehrerin bei. Im schulischen Umfeld bezieht sich Jolanta Kaminski aufgrund hervorragender Schulleistungen und dem Wahrnehmen zusätzlicher Bildungsangebote insbesondere auf den Französischunterricht positiv. Dabei kommt der Französischlehrerin, die bis dahin den Status einer signifikanten Anderen im Kontext leistungsstützender Anerkennungszusammenhänge erhält, eine Schlüsselrolle zu. Sie ist nicht an der Perspektive von Jolanta Kaminski auf die Geschehnisse interessiert, sondern unterstützt stillschweigend ihre Entlassung. Ihr illoyales Verhalten schürt bei Jolanta Kaminski weiter den Verdacht, dass die Entlassung kein einmaliges oder zufälliges Ereignis ist, sondern vielmehr einer strukturellen Ursache unterliegt. Auch die Französischlehrerin gerät nun unter den Verdacht einer Komplizenschaft, die die Machenschaften der beiden Politiklehrer und des Schulleiters zu stärken sucht.

Die Rassismuserfahrungen erweisen sich für die Fallrekonstruktion äußerst strukturell relevant. Als Erfahrungen eines fremdbestimmten Verdrängens aus dem Raum der gymnasialen Oberstufe tragen sie dazu bei, dass sich der Blick auf das Bildungssystem und die eigene Position darin vollständig und krisenhaft verändert. Der veränderte Blick begründet sich in der Entlarvung der Schule als einem diskriminierenden Ort, wobei bei Jolanta Kaminski – und das scheint hier ein Schlüsselmoment zum Verständnis des vorliegenden Falles zu sein – ein historisches Moment des Verständnisses von Rassismus zum Ausdruck kommt,

welches Rassismus in besonderer Weise mit der Aufrufung einer nationalsozialistischen Figuration zwischen Deutschland und Polen verbindet. Demnach lässt sich eine Deutung von diskriminierenden Praxen im Bildungssystem rekonstruieren, die eine schulinstitutionell-organisierte Ausgrenzung von 'Nicht-Deutschen' meint und durch eine geheime Komplizenschaft unter den Repräsentant\*innen der Schule durchgesetzt wird. In ihrer alten Schule kann Jolanta Kaminski ein mysteriöses Verschwinden von 'nicht-deutschen' Mitschüler\*innen beobachten, welches sie als eine verschwiegene Ausschlusspraxis versteht, die im stillen Einvernehmen der Schulverantwortlichen umgesetzt wird. Diese Deutungsperspektive hinterlässt bei ihr Angst und ein tiefes Misstrauen gegenüber dem Bildungssystem. Das Bildungssystem verstößt damit gegen feststehende Normen der egalitär-demokratischen Gesellschaft.

### **'Diskriminierungsvorwurf' an der Schule als riskante Angelegenheit**

Als eine besondere Strategie im Umgang mit schulischen Rassismuserfahrungen ist die Benennung der Diskriminierungsverhältnisse anhand eines Artikulationsrepertoires zu nennen, mit welchem angeklagt werden (können). Es zeigt sich allerdings, dass die Thematisierungspraxen jenseits der dominanten machtvollen Wissensbestände als voraussetzungsvoll zu begreifen sind. Die Mutter fungiert hier als Orientierungsfunktion, indem sie eine gesellschaftskritische Perspektive verfolgt und auf ein Vokabular zurückgreift, mit dem eine explizite Thematisierung der Dominanzgesellschaft als von rassistischer Ungleichbehandlung geprägt möglich ist. Das Sprechen über Rassismus im Schulkontext bleibt allerdings riskant und bewegt sich in einem spannungsvollen Verhältnis zwischen Wissen, Ansprechen und Nicht-Gehört-Werden. Als Jolanta Kaminski und ihre Mutter ihr Wissen um Rassismus in das Gespräch mit der Schulleitung einbringen, wird ihnen gespiegelt, dass es sich dabei um ein illegitimes Wissen handelt. Es wird durch Ignoranz und Verneinung der Schulautorität zurückgewiesen und dadurch bestritten. Das ambivalente Moment des Sprechens über Rassismus ist, dass die eigene Problemdefinition der Situation und damit zusammenhängend ihre erlebte Realität zwar ausgesprochen werden, doch kein Gehör finden, womit Jolanta Kaminski eine 'richtige' Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit abgesprochen wird. Die Deutungsperspektive der marginalisierten Position bringt die Schulleitung nicht zum Nachdenken über das Geschehen, geschweige denn zu neuen Handlungsansätzen im Umgang mit der Problemsituation. Da sich das Sprechen in einem Widerspruch zum allgemein gültigen Wissen befindet, wird es als ein unbedeutendes Sprechen markiert, welches innerhalb der schulinstitutionellen Räume unwirksam bleibt.

Die Abgrenzungsprozesse entlang der Hierarchisierung von Wissensbeständen, bei denen das von Jolanta Kaminski und ihrer Mutter geteilte Wissen abgewertet wird, tragen zur Wiederholung von erlebten Missachtungen bei. Höchst ambivalent bleibt das Ansprechen von Rassismus auch deshalb, weil es aufgrund seiner Nicht-Anerkennung und Illegalität im Modus eines Verdachts verbleibt und mit Unbestimmtheit und Ungewissheit verbunden ist. Subtile Ausschlusspraxen, die nicht mit expliziten und offenen Beschimpfungen einhergehen, entziehen sich einer 'objektiven' Beweisführung und damit einer Anklage. Rassismus präsentiert sich dabei als eine schwer thematisierbare Erfahrung – eine Erfahrung, die einerseits nicht geleugnet werden kann, andererseits gegenüber der Schule nicht bewiesen werden kann. Die Unsicherheiten in der Deutung von Erfahrenem und in der Thematisierung von Rassismus durchziehen die gesamte Fallrekonstruktion von Jolanta Kaminski und können am Beispiel der Suchbewegungen im Sprechen, die das Erfahrene zu deuten versuchen, abgelesen werden. Wichtig ist es daher herauszustellen, dass das Wissen über Diskriminierungsverhältnisse ein spezifisches Wissen ist. Im Umgang mit Bildungsinstitutionen lernt die marginalisierte Position, dass ihr Wissen außerhalb des gültigen Alltagswissens liegt und dass dessen Artikulation auf Ablehnung stößt. Es verunsichert Jolanta Kaminski über ein Wissen bzw. eine Realitätswirklichkeit zu verfügen, die als etwas Nicht-Bestätigbares gilt.

### **Misstrauen als Haltung gegenüber schulischen Bewertungs- und Handlungspraxen**

Da die alte Schule die einzige gymnasiale Oberstufe in ihrem Wohnumfeld ist, beschließt Jolanta Kaminski zu ihrer Schwester in eine andere Stadt zu ziehen und dort den Besuch der gymnasialen Oberstufe an einer neuen Schule fortzusetzen. Um die Kontrolle über die eigene Schullaufbahn wiedergewinnen zu können, steigert sie nach dem Schulwechsel ihre Leistungsanstrengung. Jolanta Kaminski setzt sich unter starken Leistungsdruck, dessen Ziel die strikte Einhaltung schulischer Normalitätserwartungen ist, um nicht (erneut) negative Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Dabei ist sie bestrebt, im Unterrichtsfach Politik ihr altes Leistungsniveau wieder zu erreichen. Neben der Zielsetzung, die Leistungsanforderungen der Schule zu erfüllen, gewinnt nun der Blick auf 'migrationsgesellschaftliche Repräsentationsverhältnisse der territorialen Besetzung' von schulischen Räumen an Relevanz. Da Räume höherer Bildung als von 'Deutschen' besetzte, machtvoll erlebte Kontexte werden, die die Ausgrenzung einer 'Polin' durchsetzen können, ist das Vertrauen in die Gültigkeit schulinstitutioneller Handlungspraktiken gebrochen. Dies hinterlässt einen Moment der

anhaltenden Beunruhigung und macht es notwendig, die Bildungsinstitution der Dominanzgesellschaft hinsichtlich migrationsgesellschaftlicher Repräsentationen im Schulumfeld zu überprüfen. Die permanente Hinterfragung schulischer Praxen macht darauf aufmerksam, dass sich Jolanta Kaminski innerhalb der Räume der Bildungsinstitutionen nicht unbeschwert bewegen kann. Hier handelt es sich um eine aufwendige Strategie, die ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit und Energie beansprucht.

Eine weitere Strategie im Umgang mit der Verunsicherung aufgrund der neuen Deutungsperspektive auf die Schulinstitution ist die Suche nach Vergemeinschaftung mit als ‘ausländisch’ markierten Mitschüler\*innen. Jolanta Kaminski begegnet der Krisenerfahrung durch eine Abgrenzung von ‘deutschen’ Mitschüler\*innen und einer positionierten Vergemeinschaftung mit ‘Ausländern’. Das Misstrauen gegenüber der ‘deutschen’ Schule und den ‘potenziell bedrohlichen Deutschen’ innerhalb migrationsgesellschaftlicher Schulverhältnisse macht einen verlässlichen Gemeinschaftszusammenhang mit ‘Ausländern’ grundsätzlich erforderlich, denn sie gelten als eine Schutzgemeinschaft.

### **Hochschul- und Studienfachzugang – Eine ambivalente Gebundenheit an das Fach Politik und Strategie der Gelegenheitsorientierung**

Jolanta Kaminski ist seit dem Vorfall an der alten Schule in besonderer Weise an das Unterrichtsfach Politik sowie ihre Eignung zur höheren Bildung ‘gebunden’. Die in der Schule als undurchschaubar erfahrene Abwertung ihrer Leistungsfähigkeit, gekoppelt mit einem ambivalent strukturierten Rassismusverdacht, produzieren Verhältnisse einer Doppelbindung an das leistungsbezogene Selbstbild zum Zeitpunkt des Übergangs Oberstufe – Hochschulstudium. Ihre Rassismuserfahrungen in der Schule haben Jolanta Kaminski ihr zuvor positives Selbstverständnis in Bezug auf die Schule genommen, und damit zusammenhängend auch ihre gewohnte Sicherheit im Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen und Schulautoritäten. Hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit ist sie verunsichert. Mit dem fremdbestimmten Schulwechsel in der zwölften Klasse ist sie herausgefordert, ‘neu anzufangen’ und zu lernen, erneut Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit aufzubauen. Die Infragestellung vermeintlicher Gewissheit über die eigene hohe Leistungsfähigkeit wird durch die „Attribuierungs-Ambivalenz“ (Rommelpacher 2006, S. 10) erfahrener Diskriminierung potenziert, was es ihr erschwert, diese Verunsicherung von sich zu weisen bzw. schulinstitutionellem Rassismus zuzuschreiben. Diese Ambivalenzverhältnisse machen eine Verhandlung bzw. die ‘Beweisarbeit’ des leistungsbezogenen Selbstbildes notwendig. Die Anschuldigung, nicht zu genügen, verlangt danach, ihr leistungsbezogenes Selbstkonzept zu (über)prüfen. In der nach innen ausgerichteten Beweisarbeit

handelt es sich um einen Vorgang, sich selbst zu vergewissern, dass die Fremdzuschreibungen unberechtigt gewesen sind. Im Mittelpunkt der Bemühungen steht es, die Definitionsmacht über die eigene Leistungsfähigkeit zurückzugewinnen. Die nun unternommenen Leistungsanstrengungen sind als eine Suchbewegung nach der Wahrheit über die eigene Person zu verstehen. Die Akteurin ist bestrebt herauszufinden, wie groß ihre Leistungsfähigkeit wirklich ist und was daran gebunden ihre Platzierung innerhalb des Bildungssystems sein könnte. Zugleich kommt der Beweisarbeit die Funktion zu, herauszufinden, inwieweit die Schule einen diskriminierenden Ort darstellt.

Die Struktur der Doppelbindung – für akademische Bildungswege gleichzeitig prädestiniert und nicht-prädestiniert zu sein – macht eine (fachspezifische) Beweisführung notwendig. Die Studienfachentscheidung für Politikwissenschaften findet daher in der Doppelperspektive einer leistungs- und fachbezogenen Fremd- und Selbstdefinition statt. Zum einen möchte Jolanta Kaminski die ihr abgesprochene Leistungsfähigkeit im Fach Politik unter Beweis stellen. Zum anderen bieten die Leistungen eine sicherheitsvermittelnde Strategie, sich im unbekanntem Umfeld der Hochschule platzieren zu können. Die guten Schulleistungen in Politik gelten dabei als Nachweis für ihre fachspezifische Befähigung. Nicht unberücksichtigt bleiben sollte, dass Jolanta Kaminski in das Hochschulstudium in der Position einer „Statussuchenden“ (Preißer 2003, S. 428) eintritt und dabei ist, einen Bildungsaufstieg zu vollziehen. Da die Eltern nicht studiert haben, kann sie auf kein familiäres Wissen zu akademischen Berufsbildern zurückgreifen und ist damit herausgefordert, 'aus sich selbst heraus' Orientierungen für den akademischen Bildungsweg zu finden.

Neben der Entscheidung für das Fach Politikwissenschaften wählt Jolanta Kaminski als zweites Studienfach Rechtswissenschaften. Diese Entscheidung ist dabei weniger als eine zielgerichtete Bildungsstrategie ausgewiesen. Vielmehr zeigt sich eine darin eine flexible Gelegenheitsorientierung. Jura wird als ein anforderungs- und leistungsintensives Studienfach wahrgenommen, welchem innerhalb des Hochschulsystems ein sehr hoher Rang zugesprochen wird. Jolanta Kaminski sieht in der Entscheidung für Jura die Möglichkeit, die eigene Leistungsfähigkeit und damit verbunden die Passung zur Anforderungsstruktur des institutionellen Systems höherer Bildung unter Beweis zu stellen. Dies ist als eine Rechtfertigung sich selbst gegenüber zu lesen, im Feld der höheren Positionierungen richtig zu sein, was ihr zuvor abgesprochen wurde. Da Jolanta Kaminski eine Absage für das Fach Politikwissenschaften erhält, ist sie herausgefordert, im Rahmen des Zwei-Fächer-Bachelorstudiengangs ein anderes Fach zu wählen. Vor dem Hintergrund institutioneller Zugangsbeschränkungen fällt die Wahl auf das Fach Philologie. Das erste Jahr im Studium wird zur Überprüfung der getroffenen

Studienfachwahl genutzt. Damit wird der Studienfachzugang als nicht endgültige, sondern flexible Entscheidung herausgestellt, die korrigiert werden kann und ggf. soll.

Nach zwei Semestern vollzieht Jolanta Kaminski einen Studienfach- und Studienortwechsel. Vom Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang wechselt sie zum Jurastudium mit dem Abschluss Staatsexamen. Der Studienwechsel ist deshalb bedeutsam, weil mit ihm eine Korrektur der bereits getroffenen Studienfachentscheidung stattfindet. Damit stellt sich die Frage, warum sie im Jurastudium verbleibt und in welcher Weise sie sich das Jurastudium biografisch aneignet. In der lebensgeschichtlichen Erzählung zeigt sich insgesamt das Kreisen um rassistische Diskriminierungen in Handlungsfeldern der höheren Bildung als ein biografisch bedeutsames Grundthema, welches durch die Unmöglichkeit gekennzeichnet ist, die erfahrene Diskriminierung klar und eindeutig zu bestimmen. Die Beschäftigung mit institutionellen Diskriminierungspraxen wird zum Zeitpunkt des Interviews im distanzierten Modus einer ‘Sammlung und Sortierung von Beweistücken’ als Bestätigung für die eigene Wahrnehmung greifbar und fungiert als zentraler Antrieb für ihre Gebundenheit an das Jurastudium. Erst die im Jurastudium vorgefundenen Strukturen eröffnen Jolanta Kaminski eine Möglichkeit, nach und nach ihre erlebte Krisenerfahrung, die im Zeichen eines Vorwurfs der rassistischen Diskriminierung steht, reflektierend einzuordnen.

---

## **5.2 Jurastudentin: „allen zu beweisen dass man (.) als (.) ne Polin es schafft, die nicht so toll perfekt Deutsch spricht“**

### **5.2.1 Fallskizze**

Agata Krawczyk wird 1991 als erstes Kind ihrer Eltern in Norddeutschland geboren. Zu dieser Zeit arbeiten ihre Eltern seit ca. zwei Jahren in Deutschland. Infolge zunehmender Arbeitslosigkeit in ihrer Herkunftsstadt in Nordpolen und massiver Schulden sehen sie sich dazu veranlasst, so Agata Krawczyks Darstellung, nach Deutschland zu migrieren und Arbeit zu suchen. Die Begründung der Migration bleibt die ökonomische Stabilisierung der Familie. Als Agata Krawczyk ca. zwei Jahre jung ist, kommt ihr Bruder zur Welt. Nach der Geburt des zweiten Kindes entschließt sich Familie Krawczyk ihren Lebensmittelpunkt wieder nach Polen zu verlagern. Die Begründung dafür wird in den Zusammenhang einer Vereinzelung der Familie im sozialen Umfeld gestellt: *dass es eher wegen der Familie, also dass meine Eltern hier alleine waren, äh meine Mama mit zwei*



*Kindern, und dass es vielleicht nicht so gut lief d- also hier ein (.) eine Verbindung zu finden zu den anderen Menschen (4/186-189).*

Agata Krawczyk macht mit ca. fünf Jahren in der Vorschule ihre ersten institutionell vermittelten Bildungserfahrungen. Dort lernt sie Schreiben und Lesen in polnischer Sprache. Aufgrund erneuter Arbeitslosigkeit der Eltern gerät die Familie in finanzielle Schwierigkeiten und verschuldet sich stark. Die Lebensumstände sind durch große materielle Not gekennzeichnet. Eine finanzielle Unterstützung durch familiäre Netzwerke ist nicht vorhanden. Als Agata Krawczyk sieben Jahre jung ist, entscheiden sich ihre Eltern erneut nach Deutschland zu gehen und Arbeit zu suchen. Sie / das Mädchen wird zusammen mit ihrem Bruder bei ihren Großeltern mütterlicherseits untergebracht. Zu dieser Zeit wird sie altersgerecht in eine staatliche Schule eingeschult. Als sich die Eltern eine Existenz in Deutschland aufgebaut haben, holen sie ihre Kinder nach. Agata Krawczyk ist zu diesem Zeitpunkt ca. 9 Jahre jung. Zu der in der polnischen Herkunftsstadt lebenden Verwandtschaft bleibt auch nach der Migration eine enge Beziehung erhalten. Die Familie nimmt mehrmals im Jahr eine zwölfstündige Autofahrt auf sich, um trotz der großen räumlichen Distanz Zeit mit der Verwandtschaft zu verbringen.

In Deutschland angekommen, kommt Agata Krawczyk in eine Vorbereitungs-klasse für Schüler\*innen aus dem Ausland. Da beide Eltern berufstätig sind, ist die elterliche Aufsicht über die Kinder nach der Schulzeit eingeschränkt. Nach einem Jahr findet ein erneuter Schulwechsel statt. Agata Krawczyk kommt in die vierte Klasse der Grundschule. Von der fünften bis zur zehnten Klasse besucht sie eine Gesamtschule. Ihr Bruder zeigt Schwierigkeiten in der Schule und muss eine Klasse wiederholen. In der neunten Realschulklasse beginnt Agata Krawczyk in einer Speditionsfirma auszuhelfen, in der auch ihre Mutter arbeitet. Die Schule verlässt sie mit einem Realschulabschluss und beginnt eine Berufsausbildung zur Speditionskauffrau, die sie nach acht Monaten abbricht. Anschließend besucht sie die gymnasiale Oberstufe. Als Leistungsfächer belegt sie Deutsch, Geschichte und Polnisch.

Mit 17 Jahren / Kurz vor dem 18. Geburtstag macht Agata Krawczyk ihren Führerschein in Polen. Im Laufe der Jahre hat sich die finanzielle Lage der Familie dermaßen stabilisiert, dass sie seit drei Jahren ein Haus in der ‚Herkunftsstadt‘ in Polen baut. Agata Krawczyk beendet die gymnasiale Oberstufe mit einem Notendurchschnitt von 2,2. Als Belohnung für den erfolgreichen Schulabschluss erhält sie von ihren Eltern die Erlaubnis und finanzielle Unterstützung, mit Freundinnen in den Urlaub zu fahren. Der Urlaub stellt keine Selbstverständlichkeit für Agata Krawczyk dar, sondern wird mit dem Vater, der als *streng* (3/99) charakterisiert wird, strategisch ausgehandelt (14/668-676: *dachten wir so mit Mä-mit meinen Mädels so JA, wir fahren nach Ibiza und ich nein JA, zuerst (lachend*

*gesprachen) muss mal fragen, (.) aber zum Glück äh zum Glück ein Jahr vorher ist mein Bruder nach (triumphierend) Mallorca gereist mit seinen Freunden alleine, obwohl er ein Jahr jünger ist, und dann, dann hatt ich so ein Argument noch, (.) weil zuerst meinte Papa NEE! Kannst du vergessen, und ich meine: „Aber Papa, wir sind nur Mädchen, vier Mädchen und wir würden richtig auf uns gegenseitig aufpassen, du weißt ja ich mach nix“ Und ähm (.) ich will mein Abi feiern, das ist das erste Mal, ein richtiger Urlaub).*

Im Oktober 2012 nimmt sie ein Jurastudium an einer Universität an ihrem Wohnort auf. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 22 Jahre jung und studiert Jura im ersten Semester. Zum Zeitpunkt des Interviews übt ihr Vater eine Tätigkeit als Lagerarbeiter und Containerfahrer aus. Demgegenüber ist es der Mutter in den letzten Jahren gelungen, sich im Bereich der internationalen Spedition zwischen Deutschland und Polen selbstständig zu machen.

### **5.2.2 Strukturelle Beschreibung der Erzählung**

Der Darstellungsstil der lebensgeschichtlichen Erzählung bewegt sich zwischen knapp abgehandelten Berichten, expliziten Bewertungen und Argumentationen und erzeugt auf dieser Grundlage eine Nüchternheit. Narrative Darstellungen werden kaum entwickelt. Die verwendeten deskriptiven, evaluativen und argumentativen Textsorten bedingen die Annahme einer distanzierenden Perspektive gegenüber der Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte. Damit gelingt es Agata Krawczyk, die von ihr eingebrachten Themen anzuschneiden, ohne zu viel von sich preiszugeben. Die Annäherung an ihr wichtig erscheinende Erfahrungen erfolgt über die Verdichtung von Situationen in szenischer Schilderung und die Wiedergabe wörtlicher Rede. Diese für die Haupterzählung gewählte Darstellungsform dominiert ebenfalls die Präsentation ausgewählter biografischer Erfahrungen im Nachfrageteil.

In chronologischer Reihenfolge vom Zeitpunkt ihrer Geburt bis heute präsentiert Agata Krawczyk ihre Lebensgeschichte in den typischen Etappen einer institutionellen Bildungskarriere. Angeschnitten werden thematisch folgende Aspekte: Migration nach Polen, Beginn einer Schulbiografie in Polen, Migration nach Deutschland, Ausgrenzungserfahrungen aufgrund der Nicht-Beherrschung der ‘deutschen Sprache’ in der Grundschule, Entdeckung des Leistungspotenzials durch eine Lehrerin, erneute Ausgrenzungserfahrungen, Mobbingserfahrungen in der Berufsausbildung und die gymnasiale Oberstufe als ein Schulabschnitt gelungener Gleichaltrigenbeziehungen. Nachdem Agata Krawczyk in der Gegenwarts-perspektive angekommen ist, stellt sie in den nächsten knapp fünf Minuten ihre

Verbundenheit mit Polen heraus. Diese bezieht sich auf alltagsrelevante Bezugsgrößen sowie berufliche Zukunftsperspektiven. Der letzte thematische Fokus der Erzählung richtet sich auf die Schilderung der berufsbezogenen Bildungsentcheidung für das Jurastudium, wobei auf die aktuelle Studiensituation eingegangen wird, die thematisch im Kontext (fach)sprachlichen Könnens verhandelt wird. Die Haupterzählung wird durch ein erneutes Eingehen auf die Ausgrenzungserfahrungen in der Grundschule sowie Mobbing Erfahrungen in der Ausbildung beendet.

Agata Krawczyk präsentiert ihre Lebensgeschichte als eine institutionell erfolgreiche Bildungsaufstiegsgeschichte, hinter der sich eine von Ausgrenzungen innerhalb der schulischen Handlungsräume geprägte Leidensgeschichte abbildet. Das Eingehen auf Schwierigkeiten im Bildungsverlauf unterstreicht zum einen die Besonderung der Bildungskarriere, zum anderen zeigt Agata Krawczyk damit auf, dass ihr die Bildungskarriere nicht selbstverständlich zufiel, sondern dass diese mit mühevollen Anstrengungen verbunden bleibt. Das dominante Thema der lebensgeschichtlichen Erzählung bleibt das Spannungsverhältnis zwischen der Erfüllung und dem Verfehlen dominanter Normalitätsvorstellungen hinsichtlich sprachlicher Anforderungen im bildungsinstitutionellen Kontext. Das Thema der Beherrschung der legitimen Sprache taucht bereits nach der Migration nach Deutschland auf und zieht sich als Grundthematik durch die Erzählung.

### 5.2.3 Rekonstruktion biografischer Prozesse

#### 5.2.3.1 Kindheit im Kontext von Arbeitsmigration und familiärer Fragmentierung

also ich bin in (eine Stadt in Norddeutschland) geboren (.) ä h m dann nach zwei Jahren, also als mein Bruder geboren ist sind wir dann nach Polen wieder ausgewandert (atmet hörbar ein) (.) dann lebten wir dort (2) sieben Jahre, also ich bin dann in Polen aufgewachsen, ging in die erste und zweite (.) Klasse Grundschule (.) in Polen (.) äh (stockt) (.) und dann waren zuerst meine Eltern wieder in Deutschland wegen der Arbeitslosigkeit (.) und dann haben sie uns (.) RÜBERGEHOLT (.) [1/16-21]

In der ersten Sequenz der lebensgeschichtlichen Haupterzählung befasst sich Agata Krawczyk mit den biografischen Rahmenbedingungen ihrer frühen Kindheit, wobei der Hauptfokus auf dem Thema der wiederholten familiären Migration liegt. Über das Thema einer erneuten Migration nach Deutschland werden die Eltern als erwerbstätige Personen eingeführt. Die Eltern sind zum Zwecke einer Arbeitsaufnahme nach Deutschland migriert. *In Polen aufgewachsen*

bedeutet, dass eine reguläre Einschulung stattgefunden hat und sich damit ein bildungsinstitutioneller Normalverlauf anbahnt, welcher allerdings durch die Migration nach Deutschland unterbrochen wird. Nachdem Agata Krawczyk von dem Besuch der ersten und zweiten Klasse in Polen berichtet, dessen Darstellung im Modus einer gewöhnlichen Schulbiografie ohne besondere Auffälligkeiten (*lebten wir dort; ging in die erste und zweite (.) Klasse Grundschule*) erfolgt, gerät sie ins Stocken. Es drängt sich die Frage nach dem symbolischen Gehalt des Stockens auf. Und weiter: Welche Störung tritt ein, sodass ein Stocken beim Erzählen verursacht wird? Zu beobachten ist, dass nach dem Stocken die Erzählung an die Migration der Eltern nach Deutschland und das spätere *RÜBERHOLEN* der Kinder nach Deutschland anschließt. Während die *Auswanderung* nach Polen über ein nicht weiter differenziertes Wir-Subjekt markiert wurde, zeigt sich in der Darstellung der Migration nach Deutschland eine Auflösung der (Familien)Vergemeinschaftung und eine Trennung zwischen einem Eltern-Wir und einem Kinder-Wir. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Eltern zwar als eine arbeitende Einheit repräsentiert sind, die erstmalige, konkrete Benennung der Eltern in der lebensgeschichtlichen Erzählung jedoch über die migrationsbedingte Trennung von ihren Kindern erfolgt. Auffällig ist weiter, dass das Weggehen der Eltern durch Rationalisierung und Relativierung entschärft wird. Die Eltern sind aufgrund von *Arbeitslosigkeit* nach Deutschland gegangen, womit eine plausible Entschuldigung und Verständnis für ihr Verhalten geliefert wird. Für die Biografie von Agata Krawczyk bedeutet dies, dass die Familie frühe Trennungsphasen erlebt hat, was in der einschlägigen Literatur der Migrationsforschung zur ‚Gastarbeiter\*innen-Generation‘ unter dem Begriff der migrationsbedingten „Familienfragmentierung“ (Tepecik 2011, S. 266) diskutiert wird und als eine relativ typische Erfahrung von Familien, die im Kontext der Arbeitsmigration nach Deutschland kamen, herausgearbeitet werden konnte.

Agata Krawczyk führt weiter aus, dass sie mit ihrem Bruder zu einem späteren Zeitpunkt nach Deutschland *RÜBERGEHOLT* wurde, was an ein passives Hinüberreichen eines Gegenstands erinnert. Implizit angesprochen werden hier Erfahrungen der Verlassenheit und der Trennung von den Eltern. Das Stocken dient damit der thematischen Verknüpfung einer Kontinuität im Kontext familiärer Vergemeinschaftung in Polen und der Störung dieses familiären Kollektivs durch das Weggehen der Eltern nach Deutschland. Symbolisch betrachtet, steht es für eine Störung, die mit der Migration der Eltern in Verbindung steht und deren emotionale Aufladung sich einen Weg in die Erzählung verschafft, um einen Ausdruck

für die nicht versprachlichbaren Gefühle zu finden. Damit wird auf einen biographischen Bruch in der Lebensgeschichte von Agata Krawczyk hingewiesen, die im Nachfrageteil mit der expliziten Thematisierung der erlebten Trennung von ihren Eltern noch stärker zum Ausdruck kommt.

oah das war- OAH (2) ich weiß es war nicht so toll, weil meine Eltern sind immer besu- zu Besuch gekommen (.) die sind dann aufgetaucht, es war alles supertoll, paar Tage (.) und dann sind die verschwunden, (.) die ham uns nicht Bescheid gesagt, weil sonst würden wir ja anfangen zu heulen (lachend gesprochen) und dann NICHT WEGGEHEN, und das war schlimm (.) [5/216-220]

Die Erzählung wird in einem berichtenden Stil knapp abgehandelt und mit mehreren, expliziten Bewertungen der Situation (*es war nicht so toll; das war schlimm*) aufgebaut, womit eigene Gefühle angedeutet, jedoch nicht konkret benannt werden. Die Eltern werden im Status von Gästen beschrieben, die flüchtige Besuche machen. Die Verwendung der Verben *auftauchen* und *verschwinden* verweist auf einen unangekündigten und damit überraschenden Charakter der Besuche. Die Eltern treten unerwartet in Erscheinung und lösen sich in Nichts auf, womit ihre Anwesenheit keinem Stabilitätsmuster folgt. Sie reisen, ohne die Kinder darüber zu informieren und/oder sich von ihnen zu verabschieden, ab. Diese Strategie wird bewusst verwendet, weil die Kinder sonst *anfangen würden zu heulen* und die Eltern zu bitten, *nicht wegzugehen*. Das lachende Aussprechen könnte hier eine Art Distanzierung darstellen, womit Gefühle von Traurigkeit und Angst (*nicht so toll, heulen, schlimm*) in dem unvertrauten Setting des Interviews überdeckt werden können.

Die Rekonstruktion der Erzählung lässt auf eine tiefe Verbundenheit mit der Familie schließen. Diese wird durch die spezifischen Lebensbedingungen im Migrationskontext und das Nicht-Vorhandensein verwandtschaftlicher Beziehungen in Deutschland potenziert. Die Familie und insbesondere die intensive Beziehung zur Mutter stellen auch den Ort emotionaler Sicherheit und Akzeptanz dar, als Agata Krawczyk – wie es im Folgenden zu zeigen sein wird – Missachtungs- und Ausgrenzungserfahrungen im bundesdeutschen Schulkontext macht. Die außerfamiliären Krisenpotenziale werden in der Kernfamilie aufgefangen. Anders als das schulinstitutionelle Handlungsfeld ist die Familie nicht mit einer Leidensthematik verknüpft. Die zentrale Bedeutung der intensiven Nähe zu ihrer Familie wird bereits in der Haupterzählung in den Vordergrund gerückt: *Ich bin (.) sehr familienbezogen (.) also Familie ist das Wichtigste* (3/130-131).

### 5.2.3.2 In der monolingualen Schule zwischen Anpassungszumutungen und Missachtungen

Agata Krawczyk wächst im nationalen Kontext Polens auf. In Polen hat sie den Kindergarten sowie die erste und zweite Grundschulklasse besucht, womit sich ein regulär schulinstitutionelles Ablaufmuster anbahnt. Mit dem Satz: *Und dann hat das angefangen, in der deutschen Schule (1/21-22)* wird die bis hierhin im schulischen Zusammenhang erfahrene Normalität durch die Migration gebrochen. Die Einführung eines neuen, zentralen Themas wird markiert. Die ersten Erfahrungen nach der Migration nach Deutschland werden auf das Handlungsfeld Schule fokussiert. Aus einer reflexiven Haltung heraus beginnt Agata Krawczyk mit der Ankündigung von etwas, was sie als den Beginn und die Grundlage ihres Gewordenseins auffasst. Es wird auf eine Veränderung in der Lebenssituation verwiesen. Die Veränderung im Sinne eines Bruchs der Normalität ist dahingehend zu verstehen, dass der Handlungsraum Schule als belastend repräsentiert bleibt. Ausgrenzungserfahrungen unterschiedlicher Ausprägung ziehen sich über die Schul- und Ausbildungszeit wie ein roter Faden durch die biografische Erzählung. Dabei können drei Formen von belastenden Ausgrenzungserfahrungen unterschieden werden, auf die ich im Folgenden eingehen möchte.

#### „Betriebsuntauglichkeit“ – Die Verordnung zur sprachlichen Anpassung

und dann hat das angefangen, in der deutschen Schule (.) am Anfang gab es sehr Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache weil wir konnten GAR nix (.) nicht mal Hallo zu sagen, und (.) die ersten Tage waren (.) ziemlich schwer (schnalzt) bei mir war das auch so (stockend) dass ich gar keine (.) polnische (.) (lachend) Person in der Klasse hatte, (atmet ein) ähm mein Bruder hatte es bisschen leichter da (.) der hat da so ne Bezugsperson (2) aber einerseits war es besser weil dann musste ich Deutsch lernen, ich hatte niemanden und ich musste es selbst lernen, ging eigentlich ziemlich schnell mit der deutschen Sprache, also mit den Grundkenntnissen, man machte immer noch Fehler, ich mach ja bis heute immer NOCH FEHLER [1/21-30]

Worauf Agata Krawczyk hier zu sprechen kommt, ist die Einschulungssituation in der neuen Schule nach der Einreise nach Deutschland. Wie sie später ausführt, kommt sie in eine *Schule für Migranten (1/31)*, in der sie einen institutionellen Rahmen vorfindet, innerhalb dessen das Erlernen der *deutschen Sprache* fokussiert wird. Aus dem Nachfrageteil geht hervor, dass in die *Schule für Migranten* Schüler\*innen *aus verschiedenen Ländern (12/472)* gegangen sind: *Wir hatten zum Beispiel einen aus China, aus Tschechien, (holt tief Luft) ähm aus Russland, Ukraine, äh (2) Spanien, Kolumbien (2) oah es waren alle Richtungen (10/465-467)*. Mit der expliziten zielgruppenspezifischen Markierung *für Migranten* wird

eine Gruppe über ihre spezifische Nicht-Zugehörigkeit zur regulären Schule aufgerufen. Die Schule wird von Kindern und Jugendlichen besucht, die über den Status ‘neu in Deutschland’ definiert werden und mit der *deutschen Sprache* noch weitgehend unvertraut sind. Das Ankommen in Deutschland ist über eine Praxis der separaten Beschulung strukturiert, die *Migranten* eine „Betriebsuntauglichkeit“ (Gutiérrez Rodríguez 2012/2005, S. 19) für den Besuch der regulären Schule bescheinigt und daher eine spezifische Vorbereitung notwendig macht. Die *Schule für Migranten* entfaltet damit ein Bild von einer institutionalisierten auf Normalisierung zielenden Disziplinierungsmaßnahme, in der eine auferlegte Aufforderung zur sprachlichen Anpassung manifest wird. Die Mitgliedschaft der *Migranten* in der *deutschen Schule* vollzieht sich über die legitime Sprache.

Die erste Zeit in der *deutschen Schule* wird als *ziemlich schwer* beschrieben, da Agata Krawczyk keinerlei Deutschkenntnisse aufweist. Dadurch dass von der *deutschen Sprache* gesprochen wird, erfolgt eine implizite Differenzierung zwischen der ‘deutschen’ und der ‘polnischen Sprache’. Angezeigt wird, dass Agata Krawczyk eine Handlungskompetenz in der ‘polnischen Sprache’ erlernt hat und mit der Markierung *deutsche Sprache* auf das Neue, womit sie bisher keine Berührungspunkte hatte und was jetzt nun auf sie zukommt, hinweist. Die Umstellung auf die ‘deutsche Sprache’ bedeutet, die gewohnte und vertraute sprachliche Praxis, die dem Zurechtfinden im Alltag eine Leichtigkeit verlieh, zu verlieren. Die Ankommenssituation in der *deutschen Schule* bleibt damit durch eine Unterbrechung einer Lebensnormalität markiert, denn ein Meistern der Schulsituation gelingt nicht mehr ohne weiteres. Ein Leben außerhalb des Gewohnten und Bekannten bahnt sich an. In der Kontrastierung stellen Deutschland und Polen damit räumlich stabile, nationale Sprachgemeinschaften dar, in denen eine eindeutige Einsprachigkeit der Normalfall sei.

Mit dem Verweis darauf, dass Agata Krawczyk *GAR nix* sagen konnte, wird ihr Sprachstand zum Zeitpunkt der Einschulung in die Schule zum Thema gemacht. Dies wird noch weiter zugespitzt, indem sie auf ihr fehlendes Können in der elementaren Sprachwendung hinweist. Die Aussage, dass sie *nicht mal Hallo* in der ‘deutschen Sprache’ sagen kann, macht ihre Unkenntnis vertrauter und alltäglicher Ausdrücke deutlich. Um zu verdeutlichen, dass die Anfangszeit in der Schule in Deutschland eine enorme Herausforderung für sie gewesen ist, stellt sie einen Vergleich zur Situation ihres Bruders her. Während der Bruder durch eine verlässlich unterstützende, polnischsprachige Person *es bisschen leichter* hatte, hatte Agata Krawczyk *niemanden* und war beim Erlernen des Deutschen auf sich selbst zurückgeworfen. Der ‘polnischen Sprache’ kommt in dem neuen institutionellen Bildungsrahmen nicht nur die Funktion von Vertraut-

heit und Sicherheit zu, sondern darüber hinaus ermöglicht diese die Aufnahme neuer Beziehungen im noch weitgehend unbekanntem institutionellen Handlungsumfeld, die dabei behilflich sind, das deutschsprachige Lernarrangement anschlussfähiger zu gestalten. Durch die Möglichkeit, auf die 'polnische Sprache', in der sich der Bruder am sichersten fühlt, zurückgreifen zu können, ist ein Ankommen in der neuen Schulsituation sichergestellt. Es ist darauf hinzuweisen, dass der Einstieg in die Schulsituation – wie dieser für den Bruder beschrieben wird – nicht auf gezielten pädagogischen (Sprach)Konzepten gründet, sondern vom Zufall abhängt, also davon, ob sich ein weiteres polnischsprachiges Kind zum gleichen Zeitpunkt in der gleichen Schulklasse befindet. Diese informelle Sprachpraxis veranschaulicht das einsprachig-pädagogische Selbstverständnis der *deutschen Schule* und die damit zusammenhängende mangelnde Wertschätzung gegenüber der sprachlichen Handlungsfähigkeit in der 'polnischen Sprache' in der *Schule für Migranten*. Mit dem Verweis auf die Verwendung der 'polnischen Sprache' bei dem Bruder im Schulkontext wird deren Lebendigkeit herausgestellt und im Gegenzug hierzu der eigene sprachbiografische Verlust in der Schulumgebung.

Zwar wird der Schulbeginn in den Rahmen einer Leidensthematik gestellt, Agata Krawczyk stellt sich aber als eine handlungsfähige Akteurin dar, die der schwierigen Situation mit grundsätzlicher Lernbereitschaft begegnet, wodurch eine Verarbeitung im Modus einer Anpassung an die Veränderung schulinstitutioneller Strukturen und die Einnahme einer rollenspezifischen Haltung sichtbar wird. Da Agata Krawczyk keinerlei Hilfe von Anderen erfährt und eigenständig die Herausforderungen erfolgreich meistert, eröffnet sie einen Rahmen, in dem ihre hohe Leistungsfähigkeit zum Ausdruck kommt. Dabei wird eine übergeordnete Position gegenüber dem Bruder beansprucht. Bei der Darstellung ist ein Hauch von Stolz auf die eigene Leistung erkennbar. Auch wenn Agata Krawczyk die 'deutsche Sprache' nicht im legitimen Standardregister spricht, ist es ihr gelungen, sich in kürzester Zeit *Grundkenntnisse* anzueignen, die ausreichen, um sich in einem spezifischen, schulinstitutionellen Kontext (*Schule für Migranten*) zurechtzufinden. An der gewählten Formulierung spiegelt sich eine Sensibilität für sprachliche Niveaus wieder, denn implizit wird eine Differenzierung zwischen basalen Kenntnissen und vertieften, verhandlungssicheren Kenntnissen aufgemacht. Dennoch zieht die erfolgreiche Bewältigung der enormen Anforderungen in der Schule in der Konsequenz eine Stärkung des Vertrauens in die eigenen Lernkompetenzen nach sich. Die Erfahrung der fehlenden *Bezugsperson* in der Klasse oder mehrsprachiger Lernkonzepte (er)zwingt also eine Situation des Auf-Sich-Selbst-Gestellt-Seins und damit einhergehende Aktivierung eigener Anpassungspotenziale. Festhalten lässt sich, dass der Prozess des Zurechtfindens in der



*deutschen Schule* nicht über Beziehungen zu Mitschüler\*innen, sondern über die Beherrschung der *deutschen Sprache* hergestellt wird.

Am Ende der Sequenz kommt Agata Krawczyk mit ihrer Erzählung in der Gegenwart an. Aus dieser Perspektive geht sie darauf ein, dass sie *ja bis heute immer noch Fehler* in der ‘deutschen Sprache’ macht. Aus einer erzählstrukturellen Perspektive betrachtet, erfolgt die Formulierung über die eigenen sprachlichen Mängel als metakommunikativer Ausstieg aus der die Vergangenheit beschreibenden Erzählung. An dem Punkt, an dem über diesen Ausstieg die eigene biografische Erzählung zu kontrollieren versucht wird, wird ein im biografischen Zusammenhang relevantes Thema angekündigt. An dieser Stelle stellt sich daher die Frage nach dem Ort, von welchem aus gesprochen wird, also nach der Subjektposition, von der aus die Artikulation stattfindet. Wie kommt Agata Krawczyk auf die Betonung eines sprachlichen Defizits in der ‘deutschen Sprache’ und warum ist diese Hervorhebung für sie bedeutsam? Feststellen lässt sich, dass hier migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen aufgerufen werden. Agata Krawczyk bezieht sich dabei auf die soziale Norm der fehlerfreien Beherrschung der legitimen Standardsprache, die ihre Geltung nicht nur aus dem Feld der Schule, sondern aus gesellschaftlich-diskursiven Zusammenhängen im Migrationskontext bezieht. Nachzeichnen lässt sich eine Anlehnung an den dominanten Integrationsdiskurs, welcher auf die ‚Integration’ mittels Erlernens der ‘deutschen Sprache’ (z.B. Sprache als Schlüssel zur Integration) fokussiert. Die dominante Perspektive des hiesigen Integrationsdiskurses ist dabei durch ein Paradigma der Defizitkompensation gekennzeichnet, welcher zur Spracherziehung und -förderung verpflichtet und die Sprachbeherrschung als eine zentrale Anpassungsleistung von als Migrant\*innen geltenden Personen einfordert.

Der Blick von Agata Krawczyk auf sich selbst ist durch eine Defizitperspektive und eine Kritik an der eigenen sprachlichen Handlungspraxis gekennzeichnet. Die Äußerung lässt eine Konstruktion erkennen, die auf einen Vergleich zwischen angenommenen, angestrebten Sollens-Forderungen im sprachlichen Handlungsbereich und dem tatsächlich wahrgenommenen sprachlichen Zustand abzielt. In der Verwendung des Wortes *Fehler*, die nicht intendiert sind, sondern unkontrolliert auftreten, verweist Agata Krawczyk auf ihr Versagen. Artikuliert wird die Feststellung ihrer Abweichung von und die Verletzung einer sprachlich bestehenden Norm in Deutschland. Dies wird durch die Formulierung *immer noch* weiter bekräftigt, in der sich eine Perspektive andeutet, die eine Dauerhaftigkeit von *Fehlern* in der legitimen Sprache anzeigt. *Immer noch* bedeutet, dass hier keine zeitliche Trennung zwischen gestern und heute vorgenommen wird, verweist auf das Andauern des fehlerhaften sprachlichen Zustands und darauf, vor der sprachlich bestehenden Norm versagt zu haben. Darin zeigt sich ein Bewusstsein dessen, dass die eigenen Anpassungsbestrebungen gescheitert sind. Agata

Krawczyk erhält ihre Subjektposition gerade durch die Anerkennung und Identifizierung einer Wissensordnung, die vorschreibt, als 'Migrantin' die legitime Sprache innerhalb des nationalen Kontextes Deutschland im Standardregister zu beherrschen. Hier zeigt sich die Anerkennung eines gesellschaftlichen Auftrags, nämlich die unaufhebbare Verantwortlichkeit in der Rolle der 'Migrantin', die bestrebt sein muss, ein *fehlerfreies* Deutsch zu sprechen/schreiben. Weil sich Agata Krawczyk zu diesem Zeitpunkt im institutionellen Schulraum bewegt, ist weiter darauf zu schließen, dass sich darin die eigene Verstrickung in bildungs-institutionelle Integrationsdiskurse im Migrationskontext offenbart. Eine legitime Mitgliedschaft bleibt für eine Migrationsandere an die Bedingung der Beherrschung sprachlicher Exaktheit geknüpft. Das Lernen der 'deutschen Sprache' erhält damit den Charakter einer lebenslangen Verpflichtung und Herausforderung. *Fehler machen* meint eine Verantwortung auf der individuellen Ebene und bedeutet, dass Agata Krawczyk ihrer Aufgabe nicht gerecht wird und sich damit gegenüber dem nationalsprachlichen Deutschland etwas zuschulden kommen lässt.

Die eingenommene Gegenwartsperspektive der Sprecherinposition verweist weiter darauf, dass das Interviewsetting mit mir als Repräsentantin einer Universität, von der eine weitgehend formalisierte Bildungssprache erwartet werden kann und die bereits in der Kontaktaufnahme vor dem Interview zum Ausdruck gebracht wurde, Effekte zeitigt. Naheliegender ist, dass die Interviewsituation in der Rahmung einer Prüfungssituation entworfen wird, innerhalb derer der sprachliche Ausdruck von Agata Krawczyk in Frage gestellt werden könnte und so als eine Quelle einer Beschämung fungieren kann. Der offensive Umgang mit der 'sprachlichen Verfehlung' erhält hier den Charakter eines Geständnisses. Das Interviewsetting kann daher als ein machtvolleres Setting eingeschätzt werden, das Agata Krawczyk zur Formulierung des Schuldeingeständnisses nötigt, den sprachlichen Integrationsanforderungen nicht in zufriedenstellendem Maße nachgekommen zu sein. Zugleich offenbart sich in der Übernahme der Verantwortung, die Vertreterin der akademischen Bildungsinstitution über die eigene 'sprachliche Verfehlung' aufzuklären, eine Schutzstrategie. Denn wird die sprachliche Abweichung von der erwarteten Normalität, die in Räumen der universitären Bildung vermeintlich nicht üblich ist, offengelegt, erfolgt damit die Vorwegnahme einer defizitären Zuschreibung. Agata Krawczyk kann damit eine sprachlich schwächere Position innerhalb der Interaktionsstruktur mit der sprachlich gewandten Universitätsvertreterin einnehmen und nicht mehr in negativer Weise überraschen bzw. sich einer sprachlichen Bewertung durch die bildungserfolgreiche Interviewerin entziehen. Indem sie hier die Kontrolle darüber übernimmt, was ich als

spezifische Außenstehende über Agata Krawczyk zu wissen habe, kann dies insgesamt als ein Moment verstanden werden, indem sich eine Norm aktiviert. Es deutet sich an, dass Agata Krawczyk in Räumen und mit Repräsentant\*innen der Universitätsbildung implizit von einem Stigma ausgeht. Damit ist die Grenze zum Inakzeptablen, was hier in der Figur der ‘Verfehlung eines fehlerfreien Deutsch’ in Bildungsinstitutionen repräsentiert ist, für Agata Krawczyk beständig präsent. Ihre Nicht-Passung mit der sprachlichen Norm hat Konsequenzen, denn sie verlangt von Agata Krawczyk eine erhöhte Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle.

### **Verwehrung der Mitgliedschaft aufgrund ‘sprachlicher Inkompetenz’**

und dann ham wir nach einem halben Jahr auf ne normale Schule gewechselt (3) da war es ziemlich hart (.) da war richtig hart, ähm man wurde auch ausgelacht, die=die hams nicht so richtig verstanden obwohl es vierte Klasse schon war, aber es war ziemlich schwer (atmet tief ein) schwer meine Noten sind dann richtig (.) gesunken (.) von den Zweien, Einsen (.) richtig auf vier Fünfen (2) [1/32-36]

Der Wechsel auf die *normale Schule* wird durch die Verschränkung einer generalisierenden mit einer negativ konnotierten Gesamtbeurteilung eingeleitet. Es wird nicht ein konkretes negatives Erlebnis präzisiert, sondern die Zeit auf der *normalen Schule* wird als eine durchgängig negativ getönte Schulstation erinnert. Die Beschreibung der Schule steht im Rahmen von Normalisierungstendenzen, denn sie wird in der eigentheoretischen Deutung als eine *normale* begriffen und damit innerhalb schulinstitutioneller Entsprechungsnormen verortet. Wird in der Abgrenzung zur *normalen Schule* der Bedeutung der gewählten Bezeichnung für die vorher besuchte *Schule für Migranten* nachgegangen, so offenbart sich eine dualistische Konstruktion von Schulen, die erst in der Relation zueinander ihre Bedeutung erhalten. Während sich die *normale Schule* in einem Feld des *Normalen* befindet und an eine ganz gewöhnliche Klientel richtet, wird die *Schule für Migranten* mit einer Etikettierung für eine ganz ungewöhnliche Klientel versehen, die auf die Rolle einer normalisierten Schülerschaft erst vorbereitet werden muss. *Schule für Migranten* wird damit mit der deutlichen Markierung belegt, dass es sich hierbei um etwas grundsätzlich Anderes bzw. um ein Parallelsystem handelt.

Auffallend ist, dass die Beurteilung *ziemlich hart* nicht alleine stehen gelassen, sondern die zusätzliche Bewertung *richtig hart* nachgeschoben wird, was die Aussagekraft des dargestellten Erlebens verstärkt und auf die hohe Bedeutung dieser Erfahrung verweist. In den Ausdrücken wird die Qualität der eigenen Gefühlswelt angedeutet. Die Verweise auf die innere Erlebensperspektive lassen anklingen, dass der Übergang und das Zurechtfinden in der neuen Klasse mit

Schwierigkeiten bzw. mit Leidensdruck für Agata Krawczyk verbunden waren. In der Art der Darstellung ist besonders die Verwendung einer ungreifbaren Man-Perspektive (*man wurde auch ausgelacht*) auffällig, womit eine Distanzierung zu ihrem damaligen Erleben hergestellt wird. Dieses sprachliche Muster ist bereits in vorangegangenen Interpretationen aufgefallen. Ich bezeichne dies als eine Distanzierung, weil nicht irgendjemand in der Schulklasse *ausgelacht* wurde, sondern Agata Krawczyk selbst.

Dass diese Erfahrung eine biografische Schlüsselfunktion aufweist, lässt sich weiter daran erschließen, dass diese Thematik am Ende der Haupterzählung erneut aufbricht. Agata Krawczyk greift die Erlebnisse in der vierten Klasse der Grundschule erneut auf, ohne dabei ausführlicher auf sie einzugehen: *Schwierigkeiten gab es immer wegen der deutschen Sprache vor allem, Kinder verstehens immer noch nicht, die lachen immer aus, Kin=Kinder sind allerschlimmsten, so kleine Kinder* (4/149-151). Dies ist als erneuter Versuch einer Näherung an die Erlebnisse in der Grundschule zu lesen. Es entsteht der Eindruck, als wolle Agata Krawczyk auf diesen Aspekt erneut eingehen, weil dieser von zentraler Relevanz für sie ist und sie diesen anscheinend zuvor nicht deutlich genug herausgestellt hat. Die Annäherung an die Erlebnisse verläuft wie zuvor über den Modus der Distanzierung. Das Thema wird durch das wiederholte Ansprechen sichtbar gemacht. Eine vollständige Hinwendung zu der erlebten Szene in der Grundschulzeit gelingt ihr jedoch nicht. Anzunehmen ist, dass die Annäherung an den zu berichtenden Gegenstand ihr im Interviewsetting nicht möglich ist. Indem sie allerdings nicht von sich persönlich erzählt sowie nähere Schilderungen der Situation umgeht, werden zwei Aspekte deutlich. Einerseits wird damit der generelle Charakter der sprachlichen Schwierigkeiten betont. Dabei zeigt sich eine dreifache Verwendung des Begriffes *immer* (*immer wegen der deutschen Sprache, verstehens immer noch nicht, die lachen immer aus*). Andererseits bleiben durch die Kritik an dem Verhalten der Kinder sowie die damit verbundene Formulierung einer moralischen Anklage ihnen gegenüber die schmerzhaft erlebten Erinnerungen und die dazugehörigen Affekte im Unausgesprochenen kontrollierbar. Mit dem Moment der moralischen Anklage werden Kategorisierungen von Gut und Böse aufgerufen. Nun sollen die Ausführungen zu der schulischen Erinnerung inhaltlich näher betrachtet werden.

Agata Krawczyk führt aus, dass die Kinder es *nicht so richtig verstanden [haben], obwohl es vierte Klasse war*, woraufhin die Kinder sie ausgelacht haben. Was hier angesprochen und gleichzeitig kritisiert wird, ist ein inadäquates Verhalten der Mitschüler\*innen in der neuen Klasse der *normalen Schule*. Agata Krawczyk hätte sich eine erwachsene Perspektive der Kinder gewünscht, in der die besondere Situation dahingehend auf *Verständnis* gestoßen wäre, dass ihr

Sprechverhalten von ihrem migrationsbedingten Standpunkt aus gesehen worden wäre. Ein Hineindenken und Einfühlen in die sprachliche Herausforderung, die die Migration aus Polen nach Deutschland mit sich bringt, sowie die Einschätzung ihres Sprechverhaltens als der Situation entsprechend bzw. als ‘normal’ wird gefordert. Ausgesagt wird, dass die Kinder aus der vierten Klasse kein Interesse an dem lebensweltlichen Hintergrund der neuen Schülerin haben, die die legitime Standardsprache mit Einschränkungen beherrscht, und damit zusammenhängend kein Verständnis für ihre Situation in einem neuen monolingualen Schulkontext zeigen. Die Einschulung in die neue Schulklasse lässt eine Willkommensstruktur bzw. eine Offenheit im Umgang mit der neuen Schülerin vermissen. Agata Krawczyk fühlt sich unwohl in ihrer neuen schulischen Umgebung. Besonders deutlich wird in der Schilderung, dass sie nicht in ihrer biografischen Gesamtheit wahrgenommen wird. Die Mitschüler\*innen in der neuen Schulklasse interessieren sich überhaupt nicht dafür, wer die neue Schülerin ist, warum sie nun die Klasse besucht und wie es ihr in der Klasse geht.

Vielmehr wird ersichtlich, dass Agata Krawczyk über das Differenzmerkmal ‘Inkompetenz’ in der ‘deutschen Sprache’, welches die anderen Aspekte ihrer Person überlagert, erkannt wird. Aufgrund der ‘Inkompetenz’ in der legitimen Sprache sie in besonderer Weise als nicht passförmig zur bestehenden Klassengemeinschaft. Die Reaktionen der Kinder (das Auslachen), denen sie dauerhaft ausgesetzt ist, verweisen darauf, dass sich die Mitschüler\*innen als legitime Beurteiler\*innen ihrer sprachlichen Handlungs(un)fähigkeit präsentieren. Eine Aufnahme der neuen Schülerin in die bestehende Klassengemeinschaft wird verweigert. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es sich hierbei um die Aktivierung eines spezifischen Ungleichheitsverhältnisses handelt. Sprachliche Unterschiede werden hier als binär aufgeteilt erzeugt und erhalten durch ihre Hierarchisierung eine stigmatisierende Funktion. Die fehlerfreie Beherrschung der legitimen Standardsprache ist damit als ein kollektives Symbol innerhalb der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung markiert. Die sprachliche Handlungsfähigkeit als ein Relationierungsmerkmal bestimmt Agata Krawczyks Verhältnis zu Schüler\*innen der sprachlich *normalen Schule* und entlarvt sie als eine Nicht-Dazugehörige. In Anlehnung an Erving Goffman (1975/1967, S. 11) kann die vorliegende zugeschriebene Nichtentsprechung der Normalitätsvorstellungen der legitimen Standardsprache als ein Stigma verstanden werden. Im spezifischen Umfeld der Bildungsinstitution wird Sprache im Verhältnis zu den Mitschüler\*innen als ein abweichendes Attribut konstruiert. Der Begriff der Stigmatisierung erscheint mir hier angemessen, da dieser den Prozess der Einschreibung der zugeschriebenen Klassifikation miterfasst. Zum Beginn des Interviews ist bereits angeklungen, dass Agata Krawczyk eine kritische Selbstbetrachtung

hinsichtlich ihrer Handlungsfähigkeit in der legitimen Sprache fokussiert. Im weiteren Verlauf der Fallrekonstruktion wird es noch herauszustellen sein, dass diese Perspektive auf sich selbst ihr als eine dauerhafte anhaftet.

Erving Goffman (1975/1967, S. 128f.) verweist weiter darauf, dass stigmatisierte Positionen herausgefordert sind, die soziale Spannung im Umgang mit Situationen zu managen bzw. zu vermeiden, in denen sich das Stigma „zu mächtig aufdrängen“ könnte. Aus der Schilderung geht hervor, dass Agata Krawczyk eine ‘Strategie der Verstummung und des Aushaltens’ verfolgt, die mit einer Vereinsamung im Klassenkontext einhergeht. Indem sie im Unterricht keinen Raum mit Wortbeiträgen in Anspruch nimmt, entzieht sie sich der Aufmerksamkeit und Beurteilungen ihrer Mitschüler\*innen und setzt auf Unauffälligkeit. Dies macht deutlich, dass die Bloßstellungen ein Gefühl der Scham hervorrufen und das öffentliche Sprechen im Klassenraum mit Scham besetzt ist. Scham entsteht daraus, dass „das Individuum eines seiner eigenen Attribute begreift als etwas Schändliches und als etwas, worauf es gern verzichten würde“ (ebd., S. 16). Es wird die Erfahrung gemacht, dass die eigene Person nicht den für selbstverständlich gehaltenen Normalitätsvorstellungen hinsichtlich sprachlicher Ausstattung entspricht und damit einhergehend mit einem stigmatisierenden Makel belastet wird. Eine Unterstützung bei der Bewältigung dieser Erlebnisse durch ein vertrautes Umfeld im Schulkontext oder durch die Eltern deutet sich an keiner Stelle an. Insgesamt scheinen im schulischen Umfeld keine unterstützenden Gleichaltrigen anwesend zu sein. Auch eine Schulautorität mit schützender Haltung gegenüber der neuen Schülerin ist nicht vorhanden. Die fehlende Unterstützung und fehlende souveräne Handlungsfähigkeit in der legitimen Sprache machen die eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten von Agata Krawczyk deutlich. Vor diesem Hintergrund ist ihre Strategie der Verstummung und des Aushaltens nachvollziehbar. Damit unterbricht sie die Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt in der Schule und schützt sich damit vor neuen Bloßstellungen. An dieser Stelle gewinnt die Frage nach Bearbeitungsmöglichkeiten im Verlauf der Schullaufbahn an Bedeutung.

Zu den Ausgrenzungserfahrungen im monolingual nationalsprachlichen Schulkontext kommen Einbrüche im Bereich der Schulnoten hinzu. Agata Krawczyk macht ihre ersten Erfahrungen mit *Vieren* und *Fünfen* (*meine Noten sind dann richtig* (.) *gesunken* (.) *von den Zweien, Einsen* (.) *richtig auf vier Fünfen*). In Bezug auf die schulischen Leistungen wird ersichtlich, dass sie erhebliche Schwierigkeiten hat, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. Es wird jedoch nicht ersichtlich, dass hier schulische Investitionen erhöht werden. Agata Krawczyk sieht anscheinend keine Handlungsspielräume zur Veränderung

ihrer Situation. Die Leistungsproblematik wird von den Ausgrenzungen aus dem sozialen Umfeld der Schulklasse überlagert. Die Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen ist deshalb für Agata Krawczyk als ein bedeutender Einbruch zu lesen, weil sie bereits in einer Institution vorschulischer Bildung in Polen *lesen und schreiben gelernt* (6/283) hat und sich damit in einem harmonischen Passungsverhältnis zu bildungsinstitutionellen Anforderungen gezeigt hat. Aus dem Nachfrageteil des Interviews bezüglich ihrer Schülerinnenrolle geht hervor, dass es Agata Krawczyk wichtig erscheint, sich in Abgrenzung von ihrem Bruder als eine leistungsorientierte und anpassungsbereite Schülerin zu entwerfen. Während der Bruder *meinte in der ersten Klasse, er braucht es nicht zu lernen, weil er sowieso nach Deutschland (lachend gesprochen) fährt* (7/293-295), ist es Agata Krawczyk wichtig, ihre Schulaufgaben in der Grundschule nicht zu vernachlässigen und den gestellten Leistungsanforderungen gerecht zu werden. Zugleich ist angesichts vorangegangener Ausführungen zur Präsenz von Integrationsdiskursen im Interviewkontext auf eine implizit anwesende Leistungsnorm im Interviewsetting zu schließen, der Agata Krawczyk in der Erzählung nachzukommen versucht. In migrationsgesellschaftlichen Integrationsdiskursen werden Leistung und Leistungsfähigkeit als Argumente für die legitime Anwesenheit von als migrationsanders Geltenden herangezogen.

### **Von der Rettung und Übererfüllung der schulsprachlichen Normalitätserwartungen**

Aus der daran anschließenden Sequenz geht hervor, dass ab der fünften Klasse nach dem Übergang in die Gesamtschule die schulische Leistungsthematik im Vordergrund steht. Als ein zentrales Thema der Erzählung wird die Anerkennung / die Feststellung der vorhandenen Intelligenz und exzellenten Leistungsfähigkeit von Agata Krawczyk verhandelt.

dann bin ich auf ne, Gesamtschule gekommen (.) (schnalzt) und da hatt ich ne ECHT tolle Lehrerin, die hat mich ge(.)fördert, die hat das auch bemerkt dass ich was im (lachend gesprochen) Köpfchen hab (atmet tief ein) nur dass ich auch sehr schüchtern (.) war (.) damals, und sie hat mich immer noch gePUSHT sozusagen, nach VORNE zu gehen, (atmet tief ein) und dann war ich ab der sechsten Klasse immer Jahrgangsbeste (3) [1/36-2/41]

Geschildert wird der Übergang von der vierten Klasse der Grundschule in die fünfte Klasse einer Gesamtschule. Die (Anfangs)Zeit in der Gesamtschule wird über die Figur einer Lehrerin verhandelt, die in der Erzählung die Rolle einer Retterin annimmt. Die Lehrerin wendet sich Agata Krawczyk zu und *bemerkt*, dass

sie *was im Köpfchen hat*. Über die Anzeige des eigenen Leistungspotenzials verweist Agata Krawczyk auf eine Besonderung ihrer Person, die bisher unentdeckt blieb. Durch intensive Aufmerksamkeit im pädagogischen Zusammenhang fühlt sie sich gefördert und gefordert. Die Erzählerin präsentiert ihren leistungsbezogenen Schulerfolg im (Abhängigkeits)Verhältnis zu dem Vorhandensein ihrer Lehrerin. Das Entfalten der eigenen Leistung ist demnach mit einem gezielten pädagogischen Engagement der Lehrerin und ihrer individuellen Zuwendung verbunden. Während sich Agata Krawczyk zuvor in einer Position der Vereinzelung figuriert hat, hat sie von nun an eine pädagogische Professionelle an ihrer Seite, die unterstützend, hilfsbereit und an ihrem Lernprozess interessiert bleibt.

In der Präsentation schwingt jedoch auch ein Vorwurf an relevante Lehrer\*innen in der früheren Klasse mit. Das Leistungspotenzial von Agata Krawczyk haben sie nicht erkannt, was bedeutet, dass sie in ihren Lernvoraussetzungen falsch eingeschätzt wurde. Keine Lehrerin/kein Lehrer zuvor hat erkannt, dass sie *was im Köpfchen hat*. Durch die neue Lehrerin wird sie überhaupt erst als diejenige gesehen und erkannt, die sie wirklich ist. Die Lehrerin erkennt sie in ihrem Sonderstatus der Begabung. Durch diese unterstützende Lehrerin ist der Zugang zum Lernen überhaupt erst möglich. Die Lehrerin richtet ihr eigenes pädagogisches Handeln an den Voraussetzungen der neuen Schülerin aus, um das noch weitgehend verborgene Leistungspotenzial 'auszubuddeln'. Dies begründet sich darin, dass Agata Krawczyk *sehr schüchtern* ist, womit ein zurückhaltendes, ruhiges und unauffälliges Verhalten in der damaligen Schulklasse einhergeht. Bezugnehmend auf die Ausgrenzungserfahrungen in der vierten Klasse der *normalen* Schule, kann davon ausgegangen werden, dass die Zurückhaltung im Unterricht durch die zugewiesene Außenseiterinnenposition sowie den eingeschränkten mündlichen Ausdruck in der legitimen Standardsprache bedingt ist. Demnach gilt es die Beteiligung am Unterrichtsgespräch zu meiden und eine passive Rolle einzunehmen, um der antizipierten Geringschätzung durch Mitschüler\*innen zu entgehen. Dies ist – wie auch schon vorher angeklungen – als eine subjektiv notwendige Schutzstrategie im Umgang mit schulischen Ausgrenzungserfahrungen zu sehen, der ein widerständiges Potenzial innewohnt und die das Fortsetzen ihrer schulischen Partizipation ermöglicht. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die durch die Vermittlung pädagogischer Zugewandtheit der Lehrerin ermöglichte Leistungsorientierung und -erfolg zu einer Stabilität im Schulkontext beiträgt.

Auffällig ist, dass die Lehrerin als eine signifikante Dritte eingeführt wird, die das Potenzial von Agata Krawczyk erkennt, dass die Eltern jedoch bei Leistungsproblemen in der Schule nicht helfen. Es ist davon auszugehen, dass den Eltern aufgrund der Migrationssituation nur begrenzte Voraussetzungen vorliegen, um



eine adäquate Unterstützung anbieten zu können. Damit bleibt die *ECHT tolle* Lehrerin eine zentrale Person, die fest an das Potenzial und die Leistungsfähigkeit von Agata Krawczyk glaubt. Die besondere Lehrerin-Schülerin-Beziehung sorgt angesichts der Ausgrenzungserfahrungen durch die Gleichaltrigenbeziehungen für einen emotionalen Ausgleich in der Schule. Die Lehrerin versucht sie zu *pushen*, also sie in eine verdient höhere Positionierung in der Schule zu bringen bzw. sie mit Ressourcen zu versorgen, damit Agata Krawczyk *nach vorne gehen* kann. Agata Krawczyk genießt eine individuell angepasste Lernprozessbegleitung durch die Lehrerin, mit deren Unterstützung sich ihre Leistungen enorm verbessern.

Agata Krawczyk gelingt es, sich an die schulischen Anforderungen dermaßen anzupassen, dass sie ab der sechsten Klasse nicht nur die Klassenbeste, sondern auch die *Jahrgangsbeste* wird. Mit der Anführung ihrer Statusplatzierung als *Jahrgangsbeste* macht Agata Krawczyk neben den vielen Ausgrenzungserfahrungen im schulischen Gleichaltrigenkontext ihre Anerkennung auf der Ebene universalistischer Leistungsstandards deutlich. Damit steht die monolinguale Schule nicht nur für Ausgrenzungserfahrungen, sondern ebenfalls für leistungsbezogene Anerkennung. Das Erkennen und klassenübergreifende Anerkennung von Agata Krawczyk als eine enorm leistungsfähige Schülerin bildet damit eine wichtige Ressource für sie. Die Darstellung vollzieht sich dabei in einem Modus des hierarchisch aufgebauten Vergleiches mit anderen Schüler\*innen mit dem Resultat einer distinktiven Exponierung aus der Klassen- und Schulgemeinschaft. Hier geht es um die Aushandlung ihrer exzellenten Position im schulischen Rahmen im indirekten Vergleich zu anderen Schüler\*innen. Dies hat für sie die Konsequenz, sich aufgrund der erzielten Höchstleistungen in der schulischen Leistungshierarchie ganz oben und damit zusammenhängend über den Anderen platzieren und ihnen über eine institutionelle Anerkennungspraxis überlegen sein zu können.

Es lässt sich zusammenfassen: Der Hervorhebung der Position als *Jahrgangsbeste* in der besuchten Gesamtschule wohnt ein ambivalentes Moment inne, denn zum einen wird damit eine Positionierung zum monolingualen Schulkontext hergestellt, wohinter sich angesichts des vorher zugewiesenen stigmatisierten Status als ‘sprachlich Inkompetente’ ein Streben nach Normalität verbirgt. Zum anderen wird durch die Betonung der erreichten und institutionell anerkannten Position als *Jahrgangsbeste* demonstrativ vor Augen geführt, dass Agata Krawczyk nicht wie die anderen Schüler\*innen ist, sich also von der Masse der Schülerschaft trotz ihrer Migrationssituation positiv unterscheidet bzw. abhebt. Eine Trennung von anderen Schüler\*innen wird aufgrund der besonderen Leistungen vorgenommen und verweist auf ein Streben nach Unverwechselbarkeit entlang universalistischer Leistungskriterien der Schule. Mit der Anpassung über die Übererfüllung

schulischer Leistungsnormen findet eine Distanzierung vom zugeschriebenen Stigma statt.

Eine Auszeichnung als *Jahrgangsbeste ab der sechsten Klasse* zu erhalten, bedeutet, dass Agata Krawczyk die in der Schule erforderliche Bildungssprache weitgehend erlernt hat, denn diese ist als eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg in allen Unterrichtsfächern zu betrachten. Agata Krawczyk sagt damit aus, dass sie die legitime Standardsprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau beherrscht. Damit präsentiert sie sich in der Position der erreichten Angleichung an die monolinguale Unterrichts-/Schulumgebung. Sie ist nun ein anerkanntes, mit einer Auszeichnung ausgestattetes Mitglied der Institution Schule bzw. der *normalen Schule*, welches die schulischen Anforderungen in überragender Weise erfüllt. Die erbrachten Leistungen und die damit zusammenhängende, zugewiesene Einnahme einer hierarchisch dominanten Position gegenüber anderen Schüler\*innen in der Schule bringen ihren 'Makel' zum Verschwinden. Die enorme Bedeutung der schulischen Leistungserfolge kann dahingehend verstanden werden, dass diese nach dem Einbruch des Selbstvertrauens durch die Ausgrenzungserfahrungen zur Stärkung und Stabilisierung des entwerteten Selbstbildnisses beitragen. Mit der Selbststilisierung leistungsbezogener Überlegenheit aufgrund der Einnahme einer herausragenden, hierarchischen Position im monolingualen Schulkontext ist ein Orientierungsrahmen markiert, der es Agata Krawczyk ermöglicht, die zuvor präsente unterlegene Position aufgrund der Nicht-Beherrschung der legitimen Standardsprache zu verarbeiten. Die hervorragende Handlungsfähigkeit in der legitimen Sprache verschafft ihr die Möglichkeit, sich im Status einer leistungsstarken Schülerin im Feld der schulis-tutionellen Normalität zu positionieren.

Mit der schulspezifischen Anerkennung der Leistungserbringung in der Figur der *Jahrgangsbesten* offenbart sich eine Strategie zur Wiederherstellung eines beschädigten Selbstbildes. Die Honorierung der erbrachten Leistungen im Sinne eines faktensicheren Gegenbeweises anhand der Schulnoten führt allen Mitgliedern der Schule sowie Agata Krawczyk selbst vor Augen, dass die an sie herangetragenen Defizitzuschreibungen von sprachlicher und leistungsbezogener Unfähigkeit nicht haltbar sind. In der expliziten Betonung der Platzierung als *Jahrgangsbeste* bringt sie nicht nur ihren Stolz auf die eigenen Erfolge nach anfänglicher schulischer Krise zum Ausdruck, sondern mit der Aufwertung der eigenen Person durch Leistungsbezug ist ein Streben nach einer Entstigmatisierung im Sinne einer Normalisierung und sozialer Aufwertung im schulischen Umfeld verbunden. Ersichtlich wird, dass ausschließlich die Unterwerfung unter

das meritokratische Leistungsprinzip zu einer relevanten Selbst- und Fremdanerkennungserfahrung wird. Die Diskriminierungserfahrungen scheinen ungebrochen, also legitimiert zu bleiben, was eben keine bedingungslose Anerkennung von Agata Krawczyk bedeutet, sondern erbrachte Leistung als Beurteilungskriterium setzt.

### Abwertungen als sozioökonomisch Unterprivilegierte und ihre Umdeutung

ähm gab es auch bis zur siebten Klasse Schwierigkeiten mit den Mädels, die mich versucht haben fertig zu machen (atmet tiefe ein) ja, bisschen Mobbing war das, (.) a b e r da hab ich mich durchgesetzt, mithilfe von meiner Mutter, dass sie meinte, joa (2) lass dich nicht unterkriegen, auch als die immer gesagt haben, (flüsternd) ja ich hab Nike-Schuhe, och es is so toll, du hast gar keine (1) und meine Mutter hat das immer wieder erwähnt, ja, du hast keine? Aber du hast zum Beispiel zwei drei andere Paare, (belustigt) die ham nur die eine (.) die können nur diese Nikes anziehen und du kannst verschiedene anziehen, (tiefes Einatmen) und ab der achten Klasse war es besser viel besser, da war ich selbstbewusster, da konnte mir keiner mehr was sagen (tiefes Einatmen) da hab ich mich richtig (.) kann man sagen gewehrt, da hatten die schon bisschen Grauen und n bisschen (lachend gesprochen) Angst vor mir, weil ich meine Meinung offen gesagt habe [2/43-56]

Mit dieser Sequenz findet eine thematische Wendung in der Erzählung statt. Die Erzählerin kommt von der Leistungsthematik erneut auf das soziale Verhältnis im Klassenzusammenhang zu sprechen. Agata Krawczyk spricht davon, dass die *Mädels* versucht haben, sie *fertig zu machen*, womit ein absichtsvolles Verletzen ihr gegenüber angezeigt wird, welches sie konkret in den Begriff des *Mobbings* kleidet. In Abgrenzung von punktuellen Schulkonflikten verweist dieser Ausdruck auf gezielt diskreditierende Bemerkungen, die sich über einen längeren Zeitraum an Agata Krawczyk richten. Die Mobbingverfahren lassen sich zeitlich zwischen dem Beginn der sechsten und dem Ende der siebten Klasse festlegen. In der Darstellung wird angezeigt, dass erstens das Verhältnis zu weiblichen Gleichaltrigen in der Schulklasse hierarchisch strukturiert ist und zweitens Agata Krawczyk dabei eine unterlegene Position zugewiesen bekommt. Die Ausgrenzung wird über einen Prozess der Herstellung sozialer Differenzen im Kontext von kapitalistischen Klassenverhältnissen umgesetzt, bei dem eine Ordnung zwischen Besitz vs. Besitzlosigkeit aufgerufen wird, welcher über die Inszenierungspraxis ‘Bekleiden des Körpers mit Markenschuhen’ und daraus ableitend über die Konstruktion eines wertvolleren bzw. ansehnlicheren Körpers vermittelt wird. Das Bild des Besitzes von Nike-Schuhen bringt eine Orientierung zum Ausdruck,

nach der teuren Markenbekleidung aus dem Sport- und Streetwear-Segment mittels ihrer imagebildenden Demonstrationsfunktion eine Person aufwerten kann. Demnach sind die *Mädels* ganz nach der Logik: ‘Hast du was, bist du was!’ mit einem Exklusivitätsstatus – weil im Besitz eines Statussymbols – ausgestattet und nehmen gegenüber Agata Krawczyk eine überlegene Position ein. Die Bemerkung: *Ich hab Nike-Schuhe, och es is so toll, du hast gar keine* wird vor diesem Hintergrund als Abwertung erlebt.

Im Nachfrageteil des Interviews erzählt Agata Krawczyk detaillierter über ihre Mobbing Erfahrungen in der Schule. Sie wurde *mit Wörtern fertig gemacht* (11/502). Abwertungen ihrer Person wurden in Form von *Sticheleien* (11/489), *Tratschen* und *Lästerei* (11/505-506) hinter ihrem Rücken sowie während ihrer Anwesenheit vorgenommen. Die Abwertungen erfolgten *wegen der Kleidung, wegen meiner Sprache, dass wir zum Beispiel nicht so viel Geld hatten, damit ich was ausgeben konnte, nicht so lange draußen bleiben durfte* (11/487-489). In diesem Interviewzitat werden mehrere Gründe für das Mobbing in der Schule angegeben. Neben dem Fehlen teurer Markenkleidung erfolgen die Ausgrenzungen aufgrund der bereits bekannten Zuschreibung eines Defizits in der legitimen Sprache. Zudem wird über das Thema der eingeschränkten Ausgehzeiten am Abend, die von den Eltern reguliert werden, das Erziehungsverhalten in der Familie kritisiert. Auffällig ist, dass sich Agata Krawczyk in der Formulierung *wir* in den Kreis ihrer Familie einschließt, woraus abgeleitet werden kann, dass die Abwertung keine individuelle ist – wie im Falle der deutschen Standardsprache aufgrund des besitzanzeigenden Pronomens *meine* –, sondern als eine wahrgenommen wird, die sich gegen das familiäre Kollektiv richtet.

In der Figur einer Stütze wird die Mutter eingeführt, die zwar nicht in die Schule geht, um die jeweiligen Mädchen zur Rede zu stellen oder mit der Lehrerin zu sprechen, aber ihrer Tochter mit aufbauenden Worten Unterstützung anbietet. Die Mutter reagiert mit einer bekannten Redensart: *Lass dich nicht unterkriegen*, mit der sie ihr Mut zusprechen möchte. Die Botschaft der Mutter lautet: Lass dich nicht kleinkriegen, beweis deine Widerstandskraft und wehr dich gegen die Angriffe. Dies ist als Aufforderung zu einer Konfrontation mit der Mädchengruppe zu verstehen, die ein passives Ertragen der Feindseligkeiten ausschließt. Mit dem anschließenden Satz: *Aber du hast zum Beispiel zwei drei andere Paare, (belustigt) die ham nur die eine (.) die können nur diese Nikes anziehen und du kannst verschiedene anziehen* spannt die Mutter eine zu der jugendkulturellen Orientierung in der Schule alternative Orientierungsfolie auf. Sie eröffnet damit eine neue Perspektive auf das Thema Markenbekleidung, die von Agata Krawczyk angenommen wird. Die Mutter reagiert mit der Explizierung familiärer Relevanzbezüge, die beim Kauf von Schuhen gelten. Herausgestellt wird eine Orientierung, die eine stilistische Vielfältigkeit der Bekleidung

bzw. von Schuhen befürwortet. Der Mangel an Abwechslung wird hier als Stillosigkeit gedeutet. Entlang dieser aufgestellten Norm werden die *Mädels* aus der Klasse abgewertet, da sie *nur diese Nikes anziehen* können. Markenorientierter Einkauf wird deshalb abgelehnt, weil es möglich ist, für den gleichen Preis mehrere Paare Schuhe zu kaufen. Das familiäre Kaufverhalten erfährt dabei eine positive Bestätigung. Mit dem von der Mutter gelieferten Argument wird die abwertende Fremdzuschreibung der sozioökonomischen Unterprivilegierung zurückgewiesen und umgedeutet. Dabei bleibt die Differenzkonstruktion als ‚anders‘ als relevantes Bezugssystem wirksam. Diese wird jedoch anders als in der Unterstellung der Mädchengruppe als positive und überlegene Selbstpositionierung herausgestellt.

Die zugewiesene Außenseiterinposition in der Klassengemeinschaft der Grundschule erhält durch eine Verlagerung eine Kontinuität. Während die Außenseiterinposition in der Grundschulzeit durch die Figur der ‚sprachlich inkompetenten Migrantin‘ begründet ist, wird ab der sechsten Klasse die Figur einer ‚sozioökonomisch unterprivilegierten Migrantin‘ bedeutsam, die die Ausgrenzung von Agata Krawczyk aus dem mädchengruppenspezifischen Normalitätsrahmen der Klasse legitimiert. Agata Krawczyk erlebt sich in der Rolle einer Unbeliebten, die der jugendlichen Kleidungs- und Verhaltensordnung sowie der legitimen Sprachordnung nicht entspricht.

Ihre Darstellung endet damit, dass die auf den Konflikt- und Problembereich fokussierte Auslegung der eigenen, schulischen Biografie verlassen und die eigene Durchsetzungskraft und Erfolgsleistung in den Vordergrund gestellt wird: *Ab der achten Klasse war es besser viel besser, da war ich selbstbewusster, da konnte mir keiner mehr was sagen (2/49-50)*. Vor dem Hintergrund der schwierigen und als belastend erlebten Ausgrenzungserfahrungen präsentiert sich Agata Krawczyk als selbstbewusste Person, die in der Lage ist, sich gegen die bedrohliche Mädchengruppe durchzusetzen. An dieser Stelle ist sie bestrebt, sich als starke Kämpferin zu vermitteln, die sich von der achten Klasse an als handlungsfähig empfindet, für sich selbst eintreten und den Mädchen klare Grenzen setzen kann. Eine Opferperspektive wird vermieden. Agata Krawczyk beschreibt hier die eingetretene Veränderung ihrer inneren Haltung. Sie spricht von der Steigerung ihres Selbstvertrauens, sodass sie sich den Angriffen der Mädchengruppe nicht mehr passiv ausgesetzt fühlt, sondern sich offensiv der bedrängenden Situation stellt. In der Konsequenz haben die Mitglieder der Mädchengruppe *Angst* vor ihr. Sie tritt hier als eine höchst furchtlose und gleichzeitig bedrohliche Figur auf, sodass die Mädchengruppe sie nicht mehr belästigt. Aus anderen Interviewpassagen geht hervor, dass es ihr trotz der Veränderung ihrer inneren Haltung nicht

gelingt, freundschaftliche Gleichaltrigenbeziehungen zu Mitschüler\*innen aus der Klasse aufzubauen. Ihre Position im Klassenzusammenhang ist nach wie vor die einer Außenseiterin.

In der formalen Präsentation der lebensgeschichtlichen Erzählung lässt sich ein bekanntes Muster entdecken. Nachdem im ersten Schritt mit gravierenden Verletzungen eingehende Schwierigkeiten im biografischen Verlauf präsentiert wurden, vermittelt Agata Krawczyk im zweiten Schritt die erfolgreiche Überwindung dieser Schwierigkeiten (von Degradierungen aufgrund der Abweichung von der sprachlichen Norm zum Erzielen von leistungsbezogener Exzellenz und der Platzierung als *Jahrgangsbeste* in der Schule). Aus den vorherigen Ausführungen kann der Schluss gezogen werden, dass zu der Stärkung des Selbstbewusstseins zum einen die exzellenten Leistungen beigetragen haben, die mit der Auszeichnung als jahrgangsbeste Schülerin hohe Anerkennung im Schulkontext gefunden haben. Damit handelt es sich um ein Selbstbewusstsein, das auf schulischen Höchstleistungen und damit der Einnahme einer Leistungsspitzenposition gebaut ist. Anerkennung in der Schule wird über die Bildungsleistung sichergestellt. Zum anderen ist eine Stärkung durch die unterstützenden Worte der Mutter möglich, mit deren Hilfe eine defizitorientierte Betrachtung der eigenen Person als sozioökonomisch Unterprivilegierte im Migrationskontext, die als Fremdzuschreibung an Agata Krawczyk herangetragen wird, überwunden wird und eine selbstbestimmte Positionierung zwar als Andere, jedoch als 'bessere Andere' erreicht wird, die sich bewusst von den jugenddominanten Wertorientierungen in der Schule abgrenzt.

### **Gescheiterte Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen außerhalb der Schulräume**

Die Rekonstruktion der lebensgeschichtlichen Erzählung legt nahe, dass die fehlenden Gleichaltrigenbeziehungen in der Schule Agata Krawczyk dazu veranlassen, Kontakte zu Gleichaltrigen in anderen Handlungskontexten zu suchen (15/694-696: *ich hatte nicht so viele Freunde während der (.) Gesamtschule, (2) ich war eher (.) zu Hause [...] ich bin selten raus gegangen*). Sie wird aktiv und entschließt sich in der siebten Klasse eine *polnische Samstagsschule* zu besuchen, in der Unterricht in der 'polnischen Sprache' gegeben wird.

da war ich einen Tag, (.) ähm weil in der ersten Pause, ich hab mit denen- in der Klasse haben alle Polnisch geredet, dann bin ich mit den Mädels raus gegangen, die haben alle angefangen Deutsch zu reden, (2) ich guck sie so an, ich rede mit denen Polnisch, und die, kannst du kein Deutsch? Ich meine doch aber ich bin doch auf ner polnischen Schule, deshalb bin ich doch (lachend gesprochen) hergekommen, und sie meinten, ja aber wir reden Deutsch (schluckt) ja okay, in der nächsten Pause bin ich drinnen geblieben (2) [7/328-335]

In der Pause geht Agata Krawczyk auf eine Gruppe ihrer Mitschülerinnen zu und beginnt mit ihnen Polnisch zu sprechen, woran deutlich wird, dass sie Kontakt zu den weiblichen Gleichaltrigen aktiv sucht und eine Verbindung über das Sprechen in der ‘polnischen Sprache’ vermutet. Die Verwendung der ‘polnischen Sprache’ liegt nahe, da diese in dieser spezifischen Bildungsinstitution als legitime Sprachpraxis anerkannt ist. Statt einer Solidarisierung und einer erhofften Zuwendung erfährt Agata Krawczyk eine Zurückweisung, die ihr signalisiert, dass die *Mädels* nicht ähnlich wie sie positioniert sind, denn für ihre Handlungspraxis in der Mädchenclique ist die Verwendung der ‘deutschen Sprache’ leitend. Die explizite Verwendung der ‘deutschen Sprache’ bleibt die einzige Möglichkeit zur Gestaltung der Gleichaltrigenbeziehungen in der *polnischen Samstagsschule*. Mit dieser gegebenen Erwartungsstruktur wird die hegemoniale Ordnung der Sprachenpolitik, die der ‘deutschen Sprache’ einen zentralen Wert beimisst und sie zu einer einzig legitimen Sprache macht, gestützt. Aus der Perspektive der Erzählerin bedeutet dies, dass die verwehrte, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu *Polen* in diesem besonderen Interaktionszusammenhang nicht mehr erfahrbar und erlebbar wird. Wird nach Agata Krawczyks Umgang damit gefragt, kann beobachtet werden, dass sie sich der aufgestellten Norm, Deutsch zu sprechen, nicht unterwirft. Ohne eine Auseinandersetzung mit den *Mädels* einzugehen, zeigt sie eine Distanzierungsleistung, indem sie auf den Kontakt zu ihnen verzichtet und nicht mehr zum *Unterricht in der polnischen Samstagsschule* erscheint. Das über die ‘polnische Sprache’ vermittelte Gefühl der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ist demnach ausschließlich innerhalb des familiären Kontextes und in den gemeinsam gestalteten Aufenthalten in Polen gefestigt

### 5.2.3.3 Der Weg zur Oberstufe als Ausbruch aus der statusadäquaten Berufslaufbahn

dann hab ich Realschulabschluss gemacht, (2) da hab ich einen (stottert) kleinen Fehler begangen, hab ne Ausbildung angefangen (2) als Speditionskauffrau (2) ähm da war ich unter (2) nem strengen Mann (2) der war auch bisschen älter (2) und ja, der war streng (lacht) also (2) der hat mich (.) indirekt fertig gemacht am Schluss, das war die Zeit (2) acht Monate lang (.) war ich fast jed- war ich j- fast jeden Tag irgendwie heulend nach Hause gekommen (3) und (.) dann hab ich die abgebrochen, also (.) zuerst wollte ich auf eine andere Schule wo man ähm Fachabi macht (2) aber dann bin ich zu meiner alten Lehrerin gegangen und meinte ja, können Sie mir vielleicht (.) weiterhelfen? Ich kann nich mehr, obwohl es schon April war, und die Anmeldungen vorbei waren hat sie mir n Platz verschafft (atmet tief ein) in der Oberstufe (3) [2/54-64]

Bei der Betrachtung der vorliegenden Sequenz fällt das selbstverständliche Einmünden nach dem erfolgreichen Abschluss der zehnten Realschulklasse in das Segment der dualen Ausbildung im Speditionsbereich auf, die keine explizite Begründung benötigt. Zwar wird aus der heutigen Perspektive der Schritt, eine duale Ausbildung zur Speditionskauffrau aufgenommen zu haben, als Fehler betrachtet, in der Perspektive von damals spiegelt sich jedoch die Konstruktion einer Handlungssicherheit wieder, in der Agata Krawczyk keinen alternativen beruflichen Weg in Erwägung zieht. Damit wird auf eine bildungs-/berufsbezogene Orientierungsrichtung verwiesen, die nicht mit höherer/akademischer Bildung in Verbindung steht. Angesichts der elterlichen Berufspositionen stellt ausgerechnet der Weg in die duale Ausbildung im Speditionsbereich keine Entscheidung im eigentlichen Sinn dar, sondern ist eingebettet in Erwartungen an eine „soziale Normalbiografie“ (Preißer 2003, S. 39). Diese berufliche Richtung kann als ein statusadäquater Weg im Sinne einer familiären Statusreproduktion verstanden werden. Im Nachfrageteil des Interviews findet sich eine Textstelle, durch die diese Lesart bestätigt wird. Auf die Nachfrage: *Wie kamst du überhaupt dazu?* (12/543-544), bemerkt Agata Krawczyk: *Also ähm (.) mein Papa is Lagerarbeiter, jetzt LK- also Containerfahrer, jetzt fährt er immer die Containers vom Hafen (.) hin und her, äh meine Mama ist selbstständig im Logistikbereich und früher hat sie in einer Firma gearbeitet, in einer Spedition, und da hab ich auch ausgeholfen, und dann dacht ich so hm ja, könnte sein, und die haben auch mir (.) bisschen geholfen in der Suche und die kannten die und (.) durch Beziehungen hab ich auch den Platz bekommen* (14/545-550).

Die Entscheidung für die Ausbildung zur Speditionskauffrau rahmt Agata Krawczyk dabei deutlich in ihren unmittelbaren sozialen Familienkontext ein. Durch den Bezug auf die Eltern und deren berufliche Tätigkeiten im Sektor der Speditionsdienstleistungen sowie auf eigene Erfahrungen wird eine Begründung herangezogen, der eine Orientierung an berufsfeldspezifischer Nähe und Vertrautheit zugrunde liegt. Im Horizont elterlicher Berufspositionen ist die Entscheidung für den Beruf der Speditionskauffrau auf einen berufsvertrauten sozialen Raum gerichtet, in dem sie sich sicher und souverän bewegen kann. Zudem weist sie darauf hin, dass sie den Ausbildungsplatz in erster Linie den persönlichen Beziehungen ihrer Eltern zu einem Ausbildungsbetrieb zu verdanken habe. Institutionell verankerte Unterstützungsstrukturen haben bei dem Übergang Schule-Ausbildung keine Rolle gespielt. Ein weiteres wichtiges Moment der Entscheidungsorientierung ist, dass sowohl auf der individuellen als auch auf der familiären Ebene ein sozialer Aufstieg durch Bildung nicht angestrebt wird, obwohl die mit der Figur der *Jahrgangsbesten* zum Ausdruck gebrachten, exzellenten Leistungen dies nahelegen würden.



Im Vergleich zu den vorangegangenen Darstellungen zeichnet sich die vorliegende Erzählung durch eine Häufung von Pausen bzw. ein stockendes Erzählen aus, was auf eine emotionale Involviertheit bei der Thematisierung der Erfahrungen in der Ausbildungszeit hinweist. Diese Interpretation wird durch formale Aspekte der Erzählstruktur bestätigt. Die biografische Relevanz dieser Erfahrung entfaltet sich durch ein erneutes Aufgreifen dieses prekären Themas zum Abschluss der Haupterzählung. Agata Krawczyk schiebt eine weitere, für sie wesentliche Information nach, ohne auf ihre Erfahrungen im Ausbildungsbetrieb explizit einzugehen. Sie führt aus: (5) *ja, während der- nach der Ausbildung- WÄHREND der Ausbildung, hatt ich auch so ne (.) Depression (.) da bin ich auch bei nem Psychologen (lacht) mit meiner Mama gelandet (lachend) (.) Aber dann hab ich die Ausbildung ja abgebrochen (.)* (4/151-154). In der psychologischen Diagnose der *Depression* artikuliert sich eine psychische Form des Widerstands, die belastenden Bedingungen im Ausbildungsbetrieb nicht weiter aushalten zu können/wollen. Zur psychologischen Beratung wird Agata Krawczyk von ihrer Mutter begleitet, die – wie auch in anderen belastenden Lebenssituationen im Bildungskontext – eine stützende Funktion einnimmt.

Agata Krawczyk wurde in der Ausbildung durch einen *strengen älteren Mann indirekt fertig gemacht*. Was sie konkret erlebt hat, führt sie nicht aus. Das Verbleiben auf der Ebene einer zusammenfassenden Beschreibung passt allerdings in ihr Erzählmuster. Auch bei der Schilderung von Ausgrenzungserfahrungen in der Grundschule bleibt sie durch das Aussparen von narrativen Elementen in einer distanzierten Haltung zu unangenehmeren Momenten der eigenen Lebensgeschichte. Daraus lässt sich ableiten, dass sie sich nicht vollständig auf die Erzählung einlassen möchte/kann. Herausgestellt wird, dass die Erfahrungen in der Ausbildungszeit mit dem Verhältnis zu einem *strengen älteren Mann* in Verbindung stehen. Auffällig ist weiter die erneute Verwendung des Verbes *fertig machen*, das sie bereits bei der Darstellung ihrer Mobbing Erfahrungen in der Schule gebraucht hat. Allerdings besteht nun der Unterschied in der Differenzierung und gleichzeitigen Verortung der erfahrenen Angriffe durch andere als *indirektes* Vorgehen, was auf subtile Wege der Angriffe hinweist. Agata Krawczyk beschreibt die Zeit in der Ausbildung als dermaßen mit besonderen Belastungen versehen, dass sie *fast jeden Tag irgendwie heulend nach Hause gekommen* ist. Sichtbar werden anhaltende Leidensmomente, die sie dazu veranlassen, die Ausbildung abubrechen. Der endgültige Abbruch der Ausbildung zur Speditionskauffrau wird hier als einzige Möglichkeit betrachtet, den hohen Belastungen ein Ende zu setzen. Festzuhalten bleibt, dass sie die Ausbildung nicht deshalb abbricht, weil sie sich den berufsspezifischen Anforderungen nicht gewachsen fühlt, sondern, weil sie in verletzende Machtverhältnisse eingebunden ist, aus denen sie keinen anderen Ausweg sieht.

Nach dem Abbruch der Ausbildung hatte Agata Krawczyk die Idee, eine Schule zu besuchen, an der sie eine fachgebundene Hochschulreife erwerben würde. Den Wechsel auf eine gymnasiale Oberstufe zieht sie zu diesem Zeitpunkt nicht unbedingt als einen selbstverständlichen Bildungsweg in Betracht. Agata Krawczyk ist durcheinander und wendet sich an die ihr aus der Gesamtschulzeit vertraute Lehrerin mit der Bitte um Hilfe bei einer Laufbahneempfehlung: *Können Sie mir vielleicht (.) weiterhelfen? Ich kann nicht mehr.* Die Lehrerin wird in der vorliegenden Passage des Ausbildungsabbruchs und der Suche nach bildungs-/berufsbezogenen Alternativen als erste Bezugsperson genannt. Das Aufsuchen der Lehrerin aus der Schulzeit markiert einen wichtigen Schritt in Agata Krawczyks selbstständigem Handeln in bildungs-/berufsbezogenen Angelegenheiten und in der Instrumentalisierung von Beziehungen mit Statushöheren. Es findet eine Aktualisierung der Figur der 'Lehrerin als Retterin' statt, deren Beziehung zum Zwecke des Vorwärtstommens innerhalb bildungsinstitutioneller Räume mobilisiert wird. Die Lehrerin bietet ein für institutionelle Bildungsübergänge relevantes Orientierungswissen an und *verschafft* Agata Krawczyk mittels ihrer Machtposition einen *Platz* an einer gymnasialen Oberstufe, obwohl die Anmeldefristen abgelaufen sind. Die sofortige Reaktion der Lehrerin, Agata Krawczyk auf eine gymnasiale Oberstufe zu schicken, zeigt ihre Zuversicht, dass ihre Schülerin den Anforderungen des höheren Bildungszweiges gewachsen ist. Die Eltern sind in Fragen bildungsinstitutioneller Platzierung nicht als Bezugspersonen präsent. Damit wird die Entscheidung für den Zweig der höheren Bildung zwar mit Unterstützung der vertrauten Lehrerin, jedoch in Distanz zu den Eltern eigenverantwortlich gestaltet.

Mit Bezug auf die vorangegangenen Überlegungen kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Eintritt in die gymnasiale Oberstufe in der Rahmung einer doppelten und gleichzeitig dialektischen Statuspassage steht. Einerseits wird ein Neustart nach dem bewussten Abbruch einer langen Leidensphase im beruflichen Ausbildungskontext gewagt. Andererseits wird eine Distanzierung von dem bekannten elterlichen Berufsmuster vorgenommen, die die Aushandlung einer (berufsbezogenen) Neupositionierung im Verhältnis zur Herkunftsfamilie notwendig macht. Der Ort der gymnasialen Oberstufe ist demnach mit einem Möglichkeitsraum zur Selbstentfaltung und Umsetzung von Autonomiebestrebungen verbunden. Dieser biografische Handlungsschritt stellt sich auf der institutionellen Ebene als eine Abkehr von der beruflichen Arbeitswelt hin zur Wiederaufnahme der Schülerinnenrolle im Institutionskontext höherer Bildung dar. Textstellen aus dem Nachfrageteil legen nahe, dass Agata Krawczyk in der gymnasialen Oberstufe keine Leistungsschwierigkeiten hatte. Die Erinnerung an

die Zeit auf der gymnasialen Oberstufe ist in einen äußerst positiven Bezugsrahmen eingelagert. Agata Krawczyk äußert sich folgendermaßen hierzu: *Die Zeit, das war die BESTE Zeit, die beste schulische Zeit* (1/65). Konstatieren lässt sich eine Eingebundenheit in schulische Peerzusammenhänge. Damit wird erstmals seit der Migration nach Deutschland die Herauskristallisierung einer Orientierung ersichtlich, bei der der Aufbau sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen ebenso präsent ist wie die schulische Leistung. Agata Krawczyk berichtet, *in dem Kreis Polen drin* (2/110) zu sein, was als eine spezifische Formulierung zur Beschreibung ihrer Freundschaften verstanden werden kann. Dabei wird die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu Polen als orientierungsrelevant herausgestellt. *Kreis* verweist dabei auf eine Einheit bildende Gruppe und kennzeichnet ein Eingeschlossen-Sein.

#### 5.2.3.4 Eine Dennoch-Zugehörigkeit durch akademische Höchstleistungen

ich hab das Ziel vor Augen, es zu schaffen (2) es wär (.) einfach nur toll (4) allen zu beweisen dass man (.) als (.) ne Polin es schafft, die nicht so toll perfekt Deutsch spricht, aber es trotzdem geschafft hat (holt tief Luft) weil ich auch merke, dass viele (schluckt) hier mit mir mit studieren, die Migranten und so sind (.) die selbst die deutsche Staatsangehörigkeit nicht haben (.) und trotzdem es versuchen, also (.) dann (2) wir haben so drei Russen zum Beispiel, die HABEN äh- in Russland das schon studiert, Jura, aber es wurde nicht anerkannt (.) und die studierens von vornherein, nochmal, und (2) es klingt vielleicht bisschen hart aber ich glaube dass ich besser bin als die also in der deutschen Sprache, also wenn die es schaffen, warum soll ich es nicht schaffen, ist so auch so ein kleiner Ansporn (.) [3/132-141]

Die vorliegende Sequenz taucht relativ am Ende der Haupterzählung auf. Dabei nimmt Agata Krawczyk eine explizite Gegenwarts Perspektive ein und formuliert – anders als bei der Schilderung der Einmündung in das Segment der dualen Ausbildung – eine Begründung für die Entscheidung für das Jurastudium. Die Studienentscheidung wird als ein erklärungsbedürftiges Bedeutungsfeld eingeführt. Über einen Argumentationsmodus formuliert die Erzählerin kein inhaltliches Interesse am oder zweckrationale Präferenzen in Bezug auf das Studium, sondern spricht von dem Wunsch, *es zu schaffen* und *allen zu beweisen*. Ihr Blick ist auf eine antizipiert erfolgreiche Zukunft gerichtet. *Das Ziel vor Augen zu haben* bedeutet, etwas augenscheinlich wahrzunehmen und verweist darauf, dass sie eine Vision, die sie als inneres Wunschbild in sich trägt, strengstens verfolgt. Daran anschließend stellen sich die Fragen, was konkret möchte Agata Krawczyk *schaffen* und

wem konkret möchte sie was *beweisen*. Wer ist gemeint, wenn sie von *allen* spricht? Darüber hinaus interessiert, in welchem Verhältnis biografisch entstandene Orientierungen mit der formulierten Begründung stehen. Um mich diesen Fragen anzunähern, werde ich Überlegungen aus der vorangegangenen Analyse nachfolgend miteinbeziehen.

Was *bewiesen* werden soll, ist, dass *ne Polin es schafft, die nicht so toll perfekt Deutsch spricht, aber es trotzdem geschafft hat*. Die Verwendung des Verbes *beweisen* deutet auf eine Beweisführung hin, die das Einbringen von handfesten Argumenten für die Richtigkeit einer Behauptung liefert, in diesem Fall durch den erfolgreichen Abschluss des Studiums der Rechtswissenschaften und das akademische Zeugnis. *Es zu schaffen* steht dabei im Sinne der erfolgreichen Bewältigung einer anspruchsvollen Aufgabe bzw. für eine erstrebenswerte Position im gesellschaftlichen Raum in Deutschland, die Anerkennung verspricht. Der Weg zu der anerkannten gesellschaftlichen Position soll über das (erfolgreich zum Abschluss gebrachte) rechtswissenschaftliche Studium erfolgen, worin sich das Bild herauskristallisiert, dass Anerkennung über die Übernahme einer beruflichen Position im Erwerbssystem vermittelt wird. Demnach steht das Jurastudium für eine machtbesetzte gesellschaftliche Stellung, eine enorm prestigeträchtige Position.

Die Formulierung *allen zu beweisen* markiert einen Moment des auf Andere gerichteten Sprechens und setzt Agata Krawczyk in ein Verhältnis mit imaginär generalisierten Anderen. Es geht dabei nicht primär um die eigene Person, sondern um das Streben nach einer positiven Wahrnehmung durch ein imaginäres Kollektiv durch einen akademischen Abschluss. Die Begründung für das Jurastudium durch die Figur 'Ich-in-Beziehung-zu-Anderen' im monolingualen Migrationskontext macht auf ein Abhängigkeitsverhältnis aufmerksam. Es offenbart sich ein Begehren nach Anerkennung durch diejenigen *allen*, zu denen sie spricht. Agata Krawczyk ist somit auf die Bestätigung ihrer Leistungen durch Andere angewiesen, womit eine asymmetrische Beziehung und damit ein prekäres Verhältnis zu anderen deutlich werden. Die Aufrufung von Differenzkategorien der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit in Relation zur legitimen Standardsprache legt nahe, dass hier gesellschaftliche Migrationsverhältnisse wirksam sind. Agata Krawczyk zeigt eine natio-ethno-kulturell definierte Positionierung über die Zuordnung zur Gruppe der 'Polinnen/Polen' in einem unmarkierten monolingualen Deutschland an. Ihrer Selbstbeschreibung nach situiert sie sich erneut als eine Sprecherin, deren sprachliche Handlungsfähigkeit von den Normen abweicht, die im akademischen Bildungskontext gelten und führt sich damit die eigenen Unzulänglichkeiten im Bereich der legitimen Sprache vor Augen. Als fokussierter Referenzbezug zur Beschreibung der eigenen Person wird erneut die Beurteilung

der eigenen Handlungsfähigkeit in der legitimen Standardsprache gewählt, was gleichzeitig einen beharrlich kritischen Blick auf sich selbst offenbart. Beharrlich deshalb, weil Agata Krawczyk bereits zu Beginn der biografischen Haupterzählung das eigene fehlerbehaftete Können in der legitimen Sprache herausstellt, wodurch zum einen eine Kontinuität in Bezug auf das biografische Selbstverständnis gezeichnet wird und zum anderen diese Bezugnahme und Herausstellung auf ein bedeutsames Thema verweist.

Ungewöhnlich an dem Satz ist die Formulierung *toll perfekt*, was als ein gereihter Nachschub zur Verdeutlichung des geforderten Sprachkönnens verstanden werden kann. *Toll* im Sinne einer Steigerung von gut verweist auf ein außergewöhnliches, großartiges Sprachkönnen und erscheint Agata Krawczyk den gemeinten Sinn nur unpräzise zu erfassen, worauf das Wort *perfekt* nachgeschoben wird. *Perfekt* meint im Sinne eines Endzustands das Höchste des Erreichbaren, nach dem keine weitere Steigerung mehr möglich ist. Perfektion meint ein absolut fehlerloses und höchst ästhetisches sprachliches Können. Die Rede von Perfektion im sprachlichen Ausdruck macht deutlich, dass ein verinnerlichter Idealzustand wirksam ist, der ein enorm hohes Niveau an Sprachbeherrschung anzeigt, wenn es ein rechtswissenschaftliches Studium im monolingualen Institutionskontext (für eine Migrationsandere) zu *schaffen* gilt. Die legitime Sprache wird hier als eine soziale Handlungspraxis verstanden, die bei der Herstellung hierarchischer sozialer Rangordnungen beteiligt ist. Damit steht die Zuweisung von sozialen Positionen in Abhängigkeit von dem jeweils vorhandenen Sprachkönnen. Mit ihren Ausführungen verweist die Erzählerin darauf, dass sie wohl einschätzen kann, welche sprachlichen Ausdrucksweisen im juristischen Hochschulfeld akzeptiert sind und wie sie auf andere wirken kann, wenn sich herausstellt, dass sie von den sprachlichen Normen abweicht.

In dieser Sequenz artikuliert sich eine Vorstellung, auf die sich Agata Krawczyk bezieht, die sich mit dem Konzept „Native-Speakerism“ (Knappik & Dirim 2013) verständlich machen lässt. Demnach dokumentiert sich hier ein implizit kontextuelles Wissen darüber, dass ein erstsprachliches Können automatisch mit der Variante des *perfekten* Deutsch gleichgesetzt wird. In dieser Vorstellung kann ein zentrales Machtmoment der Naturalisierung ausgemacht werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass native speakers selbstverständlich fehlerfrei die legitime Sprache im Bildungszusammenhang ‘sprechen’ können, dann werden sie eher mit Zuschreibungen einer (besseren) Eignung für das Hochschulstudium versehen. Im Umkehrschluss bedeutet dies für die migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsene Agata Krawczyk, die die ‘deutsche Sprache’ in ihren eigenen Augen *nicht so toll* und nicht *so perfekt* beherrscht, eine höchst ambivalente Situation, die in ihrer Grundstruktur an ein Double-Bind erinnert. Denn zum einen wird sie dazu

angehalten, der native-speaker-Variante des Deutschen nachzukommen, möchte sie ein Hochschulstudium, noch dazu ein Jurastudium in Angriff nehmen und soll ihr zugetraut werden, dieses auch erfolgreich bewältigen zu können. Zum anderen vermittelt die Norm des Native-Speakerism, dass Agata Krawczyk als Migrationsandere-Sprecherin an die Stufe sprachlicher Perfektion niemals heranreichen können wird.

Da eine *perfekte* 'deutsche Sprache' in den Aufmerksamkeitsfokus rückt und damit gleichzeitig keinerlei wissens-/fähigkeits-/intellektbezogene Kategorien als Zugangsvoraussetzungen und Bewältigungsbedingungen des Jurastudiums genannt werden, wird ersichtlich, dass die Vollkommenheit im Sprachkönnen als gänzlich alleinstehendes Entscheidungskriterium verhandelt wird, um an eine hohe Position innerhalb des bildungs-/berufsinstitutionellen Systems in Deutschland heranzukommen. Werden biografische Bedingungen (die aufgrund der Verstummung in der Schule spät entdeckte *Klugheit*) als ein konstitutives Moment zur Deutung dieser Sequenz herangezogen, so steht das Sprachkönnen als ein mächtiges Ausdrucksmittel im monolingual-migrationsbedingten Bildungskontext, denn es wird als Spiegelung intellektueller Leistungsfähigkeit einer Sprecherin/eines Sprechers aufgefasst. In dieser Deutung hieße das, dass die Qualität der Sprache und kognitive Voraussetzungen in einer Wechselwirkung zueinander stehen. Das, was aufgrund des sprachlichen Unvermögens nicht zum Sprechen gebracht werden kann, wird als nicht gedacht und als nicht vorhanden angenommen. Auf dieser Grundlage manifestiert sich eine Konstruktion von Sprache als Machtmittel, deren Logik dem Muster folgt: Sprecher\*innen sind so viel wert, wie sie die legitime Sprache beherrschen, und nur Sprecher\*innen, die *perfektes* Sprachkönnen aufzeigen, – was ausschließlich auf native speakers zutrifft – verdienen fraglos eine Platzierung mit hohem Status. Konkreter auf die Lage von Agata Krawczyk bezogen: Für eine als migrationsanders geltende Sprecherin, die Mängel in der legitimen Bildungssprache aufweist, ist es fraglich, ein prestigeträchtiges Studium im monolingualen Kontext erfolgreich durchlaufen zu können. Der fehlerbehaftete sprachliche Ausdruck bedeutet im Umkehrschluss, dass die kognitive Entwicklung gleichfalls durch Mangelhaftigkeit beschädigt ist. Diese Voraussetzungen bringen Sanktionierungen im Sinne eines Ausschlusses von begehrten hohen Positionen mit sich.

Vor diesem Hintergrund entfaltet sich in der Figur einer *Polin, die nicht so toll perfekt Deutsch spricht und trotzdem allen was beweisen möchte* eine Subjektposition in bildungs-/berufsinstitutionellen Migrationsverhältnissen, für die das Jurastudium und ein damit verbundener, anvisierter akademischer Bildungsabschluss keine selbstverständliche Platzierung darstellen. Da ein abweichendes Können in der legitimen Sprache den akademischen Erfolg hindert, bleibt der

Eintritt in das prestigeträchtige Hochschulfeld für Agata Krawczyk mit einem Moment der Unsicherheit verbunden. Sie möchte eine soziale Position im monolingualen Gesellschaftsraum erreichen, die ihr nicht zusteht und, falls sie das Studium doch aufnimmt, bleibt ein erfolgreiches Durchlaufen fraglich. Ergänzend für diesen Zusammenhang erinnert die Aktivität betonende Formulierung *beweisen* an eine zu unternehmende Nachweisführung, dass die Normalitätserwartungen auf Agata Krawczyk nicht zutreffen. Agata Krawczyk möchte Unmögliches beweisen und – anders als die sprachlichen Normalitätserwartungshorizonte unterstellen – zeigen, dass sie trotz nicht *so toll perfektem* Sprachkönnen keine ‘dumme’ *Polin* ist, sondern über intellektuelle Fähigkeiten verfügt, die ihr helfen werden, das Studium zum Erfolg zu bringen.

Agata Krawczyk setzt sich weiter in einen direkten Vergleich zu Studierenden, die hier über einen natio-ethno-kulturellen Differenzierungsdruck als *drei Russen* identifiziert werden, die einer Besonderheit spezifischer Studier- und Lebenssituation unterliegen. Denn diese Studierendengruppe hat im staatlichen Kontext *Russland* bereits ein Jurastudium erfolgreich abgeschlossen. Allerdings wurde der dabei erreichte juristische Hochschulabschluss in Deutschland nicht als gleichwertig anerkannt, was in der Konsequenz bedeutet, dass diese Studierendengruppe ein Jurastudium in Deutschland ganz von vorne beginnen muss, um einen akademisch qualifizierten Berufsstatus zu erhalten. Agata Krawczyk nimmt die spezifische Studierendengruppe der *Russen* aufgrund des gemeinsamen Status als *Migranten* als vergleichbar mit ihrer eigenen Situation wahr. Sprachliche Leistungen von ‘deutschen’ Studierenden und das eigene Sprachkönnen werden nicht gegeneinander abgewogen, denn sie werden als nicht miteinander vergleichbar wahrgenommen. Demnach befinden sich *Migranten* im monolingualen Kontext der akademischen Bildung in Deutschland in einer vergleichbar sprachlich prekären Lage und teilen damit im sozialen Vergleich einen gemeinsamen Maßstab. Begleitet von einer Verunsicherung erlaubt sich Agata Krawczyk zu sagen, dass sie *besser ist als die*, womit sie eine Differenzierung entlang eines leistungsbezogenen Vergleichs in der Kategorisierung ‘Ich-besser vs. *Russen*-schlechter’ einführt. Deutlich wird eine Position, aus der heraus sie sich als legitime Beurteilerin des sprachlichen Könnens anderer *Migranten* konstruiert. Was daran weiter ersichtlich wird, ist, dass die Handlungsfähigkeit in der legitimen Sprache von ‘deutschen’ Studierenden unmarkiert bleibt. Demnach wird eine Konstruktion geschaffen, aus der das sprachliche Können dieser native-speaker-Studierendengruppe als stabil und unberührbar hervorgeht. Agata Krawczyk stellt hiermit eine sprachliche Problematik heraus, die ausschließlich Studierende mit mehrsprachigen Vorraussetzungen betrifft.

Als Ergebnis des Vergleichs zwischen sich und den *drei Russen* weist sich Agata Krawczyk durch die Hervorhebung des eigenen Könnens *in der deutschen Sprache* selbst eine höhere Position zu. Sie führt aus: *Wenn die es schaffen, warum soll ich es nicht schaffen, ist so auch so ein kleiner Ansporn.* Am Schluss der Sequenz erfolgt über das asymmetrisch angelegte Fähigkeits-Verhältnis zwischen ihr und der Vergleichsgruppe die Legitimation für den eigenen, antizipierten Erfolg im Studium. Das Bedürfnis nach Zuspruch auf einer sprachlich-leistungsbezogenen Ebene im Sinne einer begleitenden Kraft im Studium macht deutlich, dass das Jurastudium für Agata Krawczyk kein für sie vorgesehener gesellschaftlicher Platz ist. Sie benötigt eine begründete Berechtigung zum akademischen Studium im Sinne einer Selbstvergewisserung. Damit wird erneut auf die ausgearbeitete Deutung verwiesen, der zufolge sie sich im deutschsprachigen Bildungskontext als eine Person sieht und gesehen wird, die ein unzureichendes Können in der legitimen Sprache und damit eine gravierende Schwäche für eine institutionell-akademische Platzierung aufweist.

Gemessen ausschließlich am Können in der legitimen Sprache offenbart sich ihr defizitorientierter Blick auf (andere) Migrant\*innen, aufgrund dessen Mängel dieser Gruppe in den Vordergrund gestellt werden. Ausgeblendet wird, dass die Studierenden aus Russland erst im Erwachsenenalter nach Deutschland migriert sind und daher andere sprachliche Voraussetzungen sowie – anders als Agata Krawczyk – juristisch-fachbezogene Kenntnisse, Erfahrungen und Können als studienrelevante Ressourcen mitbringen. Hierdurch wird die zentrale Bedeutung der legitimen Sprache in der biografischen Fallstruktur von Agata Krawczyk erneut sichtbar. Festzuhalten bleibt, dass über die Abwertung der Migrationsanderen im Jurastudium das eigene sprachliche Können aufgewertet wird, woraus eine Berechtigung für die nicht fraglose Platzierung im akademischen Gesellschaftsraum geschöpft wird.

überhaupt jeder als ich es gesagt habe „Oh mein Gott das ist doch schwer“, Ich dachte ja, ich (lachend gesprochen) weiß (lacht), aber sonst, meine Eltern sind richtig stolz (.) finden sie richtig toll, also wenn die das ERZÄHLEN dürfen dann sind sie (holt Luft) so richtig stolz, die meinen jetzt musst du das schaffen und also ja, richtig froh (lacht) ja, doch auch schon, irgendwie Jura hat noch so ein (.) Ansehen (.) so einen Status auch (.) überall eigentlich noch [22/1009-1014]

Die vorliegende Sequenz bringt die Besonderung der Aufnahme eines Jurastudiums für das familiäre Umfeld zum Ausdruck. Eine Bezugnahme auf das Jurastudium ist lediglich im Modus eines Verwunderungs- und Bewunderungszustandes möglich, was einen Moment der Distanzierung kennzeichnet. Die von der Tochter gewählte Studienrichtung wird als *schwer* eingeschätzt, wobei mit *doch* der



besonders hohe Anspruch des Jurastudiums nachdrücklich unterstrichen wird. Die Aufnahme des Jurastudiums versetzt die Eltern in Gefühle des Stolzes und der Freude, die sich darin manifestieren, dass sich das Aufstiegsstreben der Tochter zum Gesprächsthema mit relevanten Anderen qualifiziert. Im *Stolz-Sein* als einem Ausdruck einer Ausnahmesituation zeigt sich, dass die spezifische Studienfachwahl keiner Normalitätserwartung im familiären Milieu entspricht. Der Tochter kommt die Position einer Leistungsbegabten zu, denn *Stolz* wird aufgrund einer Leistung empfunden, die den als normal definierten Maßstab in positiver Weise überschreitet. Demnach wird das Jurastudium mit einem Exklusivitätsstatus versehen, welcher einen gesellschaftlichen Erfolg der Tochter anzeigt.

Weiter wird das Jurastudium als ein Feld charakterisiert, welches *ein Ansehen und so einen Status überall* genießt. Darin wird erneut eine Außenorientierung in der Studienfachwahl sichtbar, die sich auf die hohe gesellschaftliche Stellung des Jurastudiums innerhalb eines hierarchisch strukturierten Gesellschaftsraumes bezieht. Demnach verfügt das Jurastudium über eine selbstständige Existenz, die eine exklusive Zugehörigkeit kennzeichnet. Wie im folgenden Abschnitt (5.2.3.5) zu zeigen sein wird, sind mit *überall* zwei nationale Kontexte angesprochen. Die Beschäftigung mit möglichen Berufsperspektiven schließt sowohl den Handlungskontext Deutschland als auch Polen ein. Interessant ist weiter die Formulierung *ein Ansehen haben*, was auf eine Abhängigkeit von Anderen hinweist, denn die Sprecherin ist somit auf eine Anerkennung/ein *Angesehen-Werden* durch Andere angewiesen. Ansehen haben bedeutet, erst aufgrund einer beruflich hohen Position ‘gesehen’ zu werden.

### 5.2.3.5 Suchbewegungen nach transnationalen Berufsperspektiven

also ich würde auch gerne mein Diplom dann erweitern (.) wenn alles gut läuft, wenn ich das alles schaffe, würd ich gerne dort Praktikum machen und dann später ähm durch ein Jahr dann, Studium, Diplom erweitern, dass ich die Zulassung dann in Polen auch hab (2) ähm (.) im März jetzt in den Ferien (.) also vorlesungsfreie Zeit, ähm werd ich äh Praktikum machen bei nem Staatsanwalt in Polen (2) hab die Stelle bekommen (.) darauf freu ich mich, aber ich hab auch bisschen Angst weil ich das erste Mal irgendwie ein Praktikum in Polen machen werde (holt tief Luft) und vor allem Staatsanwalt ist auch (2) man redet auch anders (.) ist auch ne andere Sprache, gehobene Sprache und ich hab Angst dass ich was nicht verstehe und dass die denken ja, die kleine Dumme aus Deutschland (lachend gesprochen) was denkt die sich denn (.) und (2) ja aber ich (.) glaube es wird gut gehen, wenn nich dann sag ich einfach ich gehe, danke schön aber ich gehe (lacht) ich hab noch diese Wahl also, zu gehen einfach, hm (.) [1/84-96]

Zum Zeitpunkt des Interviews ist für Agata Krawczyk die Beschäftigung mit beruflichen Perspektiven nach dem erfolgreich abgeschlossenen Studium gegenwärtig und nimmt bereits einen prominenten Platz in der lebensgeschichtlichen Haupterzählung ein. Formuliert wird hier ein Ziel für die Zeit nach dem Studienabschluss, welches sich auf die Erweiterung des Hochschulabschlusses bezieht. Sichtbar wird, dass Agata Krawczyk für die Umsetzung ihrer beruflichen Zukunftspläne relevante Informationen eingeholt hat, denn sie spricht über eine Erweiterung ihres akademischen Bildungsabschlusses, damit dieser in Polen zur juristischen Berufsausübung anerkannt wird. Mit der Einleitung erster konkreter Schritte zeigt Agata Krawczyk, dass sie an ihrer Perspektive, in Polen im juristischen Berufsfeld zu arbeiten, festhält. In diesem Zusammenhang wird sie im nächsten Monat ein studienrelevantes einmonatiges Praktikum *bei nem Staatsanwalt* in Polen absolvieren. Das Praktikum in Polen bietet ihr eine gute Gelegenheit, einen Einblick in die juristische Arbeitswelt zu gewinnen und insbesondere die Anforderungen an sprachliche Fachkompetenzen kennenzulernen bzw. zu überprüfen, inwieweit sie sich den Anforderungen an sprachliche Ausdrucksfähigkeit im spezifischen Berufsfeld gewachsen fühlt. Bemerkenswert ist dabei, dass sie bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Zukunftsperspektiven nicht auf vorgefundene und vorgefertigte Berufsmuster zurückgreifen kann, sondern eine suchende Eigenleistung erbringt, indem sie sich eigenständig über Praktikummöglichkeiten im Ausland erkundigt und die notwendigen Umsetzungsschritte in die Wege leitet bzw. die dafür notwendigen Formalitäten klärt.

Das geplante Praktikum in Polen wird dabei über eine Ambivalenz verhandelt, die sich zwischen Freude und Angst bewegt. Die Angstbesetzung fokussiert dabei fachsprachliche Anforderungen im Handlungsfeld der Staatsanwaltschaft, die Agata Krawczyk aus ihren migrationsbedingten und milieuspezifischen Lebensverhältnissen nicht vertraut sind. Eine *gehobene* polnische Sprache repräsentiert für sie eine *andere*, ihr unvertraute Sprache. Das juristische Berufsfeld wird als ein Feld gekennzeichnet, innerhalb dessen ein Sprechen in spezifischer, weil nicht für alle zugänglicher Form umgesetzt wird. Da Agata Krawczyk bisher keinen Zugang zu diesem berufsspezifischen akademischen Sprachregister erhalten hat, befürchtet sie in ihrem Praktikumsalltag nicht alles *verstehen* zu können und dadurch mit Schwierigkeiten konfrontiert zu werden. Das juristische Berufsfeld wird hier als ein Ort antizipiert, an welchem ein nicht adäquates Verhalten hinsichtlich sprachlicher Handlungsfähigkeit nicht gestattet ist und Agata Krawczyk daher eine grundsätzliche Kompetenzabsprache zugeschrieben würde (*die kleine Dumme aus Deutschland was denkt die sich denn?*). In der hier vorliegenden

Deutungsperspektive zeichnet sich eine deutliche Parallele zu den Missachtungserfahrungen in der Schule aufgrund eingeschränkter Handlungsfähigkeit in der legitimen Sprache ab. Auch das Konstrukt, welches eine Gleichsetzung zwischen der Nicht-Beherrschung einer legitimen Sprache und mangelnder Leistungsfähigkeit (was im Köpfchen haben) herstellt, taucht an dieser Stelle erneut auf.

### 5.2.3.6 Verhandlung natio-ethno-kultureller Selbstverortung

Die transnationalen Berufsperspektiven von Agata Krawczyk konnten sich deshalb herauskristallisieren, weil zum einen soziale Bindungen in der Herkunftsregion in Polen von anhaltender Bedeutung sind und zum anderen die Überschreitung nationalstaatlicher Grenzen über Arbeitsmigration am Beispiel ihrer eigenen Eltern eine zentrale Erfahrungsstruktur in ihrem Lebensverhältnissen darstellt. Die in Polen und Deutschland verankerte geographische Mobilität(sbereitschaft) mit der Zielsetzung einer Arbeitsaufnahme ist bereits in die habituellen Dispositionen des familiären Feldes eingelagert. Die bekannte Mobilität innerhalb transnationaler Räume soll damit auch für die eigene Berufslaufbahn genutzt werden. In der Rekonstruktion erweist sich auch die Selbstkonstruktion als eine ‘richtige Polin’ für die transnationalen Berufsperspektiven relevant. Das Verhältnis zu Polen wird im Referenzrahmen der Familie hergestellt und zeichnet sich über eine ‘Fixierung’ aus, was am exemplarischen Beispiel der folgenden Interviewsequenz ausgeführt wird.

also die ganzen Ferien, die ganzen Jahre lang waren wir auf Polen fixiert, wir waren jede Ferien dort, also Weihnachten, Ostern, Sommerferien, immer (2) weil wir dort ne Wohnung hatten, dann ham wir die gewechselt auf ne größere (.) und vor drei Jahren ham wir ein Haus gebaut [2/74-77]

Über die Aufrufung eines Wir-Kollektivs beschreibt Agata Krawczyk, dass die Familie *die ganzen Ferien* dafür genutzt hat, sich in *Polen* aufzuhalten. Aufenthalte in Polen sind ausschließlich in schulfreien Zeiträumen möglich. *Ganz* verweist hingegen darauf, dass alle als Ferien gekennzeichneten Zeiträume ohne Ausnahme als Gelegenheit in Anspruch genommen worden sind, um mit der Familie nach *Polen* zu fahren. Damit wird die Häufigkeit der Aufenthalte in Polen unterstrichen. Durch das Hinzufügen einer weiteren Zeitangabe *die ganzen Jahre lang* werden die familiären Aufenthalte in Polen mit einer eingehaltenen Kontinuität gerahmt. Auch das Wort *immer* wirkt hier verstärkend für die Kontinuitätskonstruktion. Die Aufenthalte in Polen werden dadurch als ein wiederkehrender Zustand, als etwas Selbstverständliches beschrieben.

Die Herausstellung der zentralen Bedeutung der Aufenthalte in Polen im lebensgeschichtlichen Erfahrungszusammenhang erfährt hier durch die Formulierung *auf Polen fixiert* eine zusätzliche Bekräftigung, womit ein emotionales Gefesselt-Sein und Festhalten an Polen, aus dem sich Agata Krawczyk nicht befreien kann, zum Ausdruck gebracht wird. Das Verhältnis zu Polen wird nicht nur als eine *Fixierung* beschrieben, sondern entpuppt sich als eine familiär vergemeinschaftlichte Perspektive (*wir waren fixiert*). Auffällig ist, dass *Weihnachten* und *Ostern* nicht als besondere katholisch-kirchliche Feiertage markiert, sondern unter dem Begriff *Ferien*, die der Familie ermöglichen, nach Polen zu fahren, subsumiert sind. Konstatieren lässt sich eine familiäre Lebensform, die im Unterschied zu einer einmaligen Auswanderung vielmehr einen sich über Jahre hinziehenden Hin- und Her-Prozess zwischen dem Herkunftsland Polen und Deutschland darstellt. Auf der Ebene des natio-ethno-kulturellen Kontextes *Polen* erfährt Agata Krawczyk positive Zugehörigkeitserfahrungen.

Weiter erläutert werden die lebensbegleitenden Aufenthalte in Polen mit dem Verweis auf den Wohnsitz. Die Familie hatte eine *Wohnung*, doch im Laufe der Jahre wurde diese durch eine *größere Wohnung* ersetzt, und vor drei Jahren haben die Eltern *ein Haus gebaut*. Die Familie erhält die Anmeldung eines festen Wohnsitzes in Polen aufrecht. Der Besitz einer eigenen Wohnung sowie der Hausbau können als Zeichen für eine stabile Einbindung in Polen gelesen werden. Familie Krawczyk ist nicht zu Besuch bei ihren Verwandten, wenn sie nach Polen fährt, sondern sie fährt in ihr Heim. Für die Zeit der Auswanderung nach Deutschland ist wichtig festzuhalten, dass die eigene Wohnung nicht aufgelöst, sondern der Besitz beibehalten wurde, was bedeutet, dass die Migration von Anfang an im Zeichen einer transnationalen Mobilitätsbewegung stand und stark mit Arbeitsbezug repräsentiert bleibt. Aus der heutigen Perspektive bedeutet dies, dass die Zukunftsentwürfe mehr oder weniger auf eine Rückkehr nach Polen ausgerichtet sind. Dies wird auch von Agata Krawczyk an einer anderen Stelle aufgegriffen: *Meine Eltern gehen sowieso (.) irgendwie in n paar Jahren wieder zurück nach Polen (9/400-401)*. Einen Konsens darüber, wann die Rückkehr der Eltern umgesetzt wird, gibt es nicht. Die Darstellung der Wohnverhältnisse deutet auf einen materiellen Aufstieg der Familie durch Arbeitskraft hin, denn sie hat genügend Eigenkapital ansammeln können, um sich eine stabile Existenzgrundlage aufzubauen (Hausbau), insofern berücksichtigt wird, dass die Familie bei der Einreise nach Deutschland hoch verschuldet gewesen ist.

Ein Blick in die Erzählung macht allerdings ebenso auf Ambivalenzen in der natio-ethno-kulturellen Verortung aufmerksam.

und ähm, ja, ich bin so (.) im Zwiespalt immer so Deutsch Polnisch (.) [3/114]

Agata Krawczyk kommt erst im Zusammenhang des gegenwärtigen Kontexts über ihre ‘zwiespältige Zugehörigkeit’ zu sprechen. In dieser Textstruktur manifestiert sich, dass die Frage nach der Zugehörigkeit in ihrer Kindheit und ihrer früheren Jugend kein biografisch relevantes Thema war, was auch nachvollziehbar ist, denn in ihren ersten neun Jahren wurde Agata Krawczyk in Polen, also im polnischsprachigen Umfeld und innerhalb polnischsprachiger Bildungsinstitutionen sozialisiert. Erst mit den Überlegungen über berufliche Zukunftsperspektiven und dem Verlust einer fraglosen Zugehörigkeit innerhalb des familiären Umfeldes in Polen wird die Frage nach der eigenen Zugehörigkeit für sie ein auslegungsbedürftiges Thema. In der vorliegenden Sequenz wird eine Lebensrealität beschrieben, die einen Moment der Suchbewegung aufzeigt, wodurch die Eindeutigkeit der Positionierung als ‘Polin’ durchbrochen wird. In der Differenzkonstruktion auf der Basis einer binären Zugehörigkeitsordnungslogik (*Deutsch Polnisch*) offenbart sich ein Moment der Ungewissheit und der Unentscheidbarkeit, was eine eindeutige Positionierung im natio-ethno-kulturellen Kontext erschwert. Der *Zwiespalt* verweist auf eine brüchige Selbstkonstruktion, die sich weder als ‘typisch polnisch’ noch als ‘typisch deutsch’ begreift bzw. sich den eindeutig identifizierbaren Gemeinschaften nicht eindeutig zuordnen kann. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Zugehörigkeit wird dabei in einem Entweder-Oder-Raum aufgespannt, der von Agata Krawczyk eine Klarheit fordert und wenig Spielraum für alternative Verortungen und differenzüberschreitende Zwischenräume zulässt. Die Differenzkonstruktion wird hier als eine fixierende entworfen. Das bedeutet: Entscheidet sich Agata Krawczyk für das *Deutsche*, wird sie dessen beraubt, was sie bisher als ‘Polin’ auszeichnet. Während das Wort *Zwiespalt* auf ein konflikthafte Ringen in der eigenen Positionierung hindeutet, wird mit dem Adverb *immer* auf den wiederkehrenden Charakter dieses Zwiespalts hingedeutet. Insgesamt spiegelt der ‘Deutsch-Polnisch-Zwiespalt’ eine anfängliche Annäherung an ein Thema wieder, welches die Erzählerin zur aktiven Herausbildung eines neuen Selbstverständnisses herausfordert. Da in dominanten Migrationsdiskursen lediglich essentialistische Repräsentationskonzepte von Zugehörigkeit strukturell zur Verfügung stehen, findet sich Agata Krawczyk mit ihrer Lebensrealität dort nicht wieder, was eine Unsicherheit in der Deutung der eigenen Realität nach sich zieht. Tarek Badawia (2002) unterstreicht in seiner Studie zu mehrfachzugehörigen Positionierungen von bildungsinstitutionell erfolgreichen Jugendlichen die hohe Bedeutsamkeit von kreativer Eigenleistung, um eine anfängliche Phase des Zwiespalts in der Identitätsbildung unter Migrationsbedingungen zu überwinden.

### 5.2.4 Studienzugang: Prekäre Überwindung verinnerlichter Stigmatisierung 'sprachlicher Inkompetenz' und 'Bildungsunfähigkeit' durch Übererfüllung bildungsinstitutioneller Normen

Was kann nun aus den vorrausgegangenen Analysen hinsichtlich der vorliegenden Fragestellung nach dem Studienfachzugang geschlossen werden? Welche Bedingungen sind als relevant zu markieren, die ein Einlassen auf das Jurastudium ermöglichen. Die biografische Fallrekonstruktion ‚Agata Krawczyk‘ zeigt auf, dass bei der Studienfachbegründung zwei Momente wirksam werden. Das erste Moment verweist darauf, dass mit dem Jurastudium ein ‚Prozess der Beweisführung‘ der eigenen Leistungsfähigkeit verfolgt wird, der unmittelbar an die Handlungsfähigkeit in der legitimen Bildungssprache geknüpft ist. Der ‚Prozess der Beweiserbringung‘ zeigt dabei die akademische Platzierung im Jurastudium als eine Legitimationskarriere an, denn das Beweisen setzt grundsätzlich ein Gegenüber bzw. eine richtende Instanz voraus und lässt ein hohes Maß an Abhängigkeit vom Gegenüber anklingen. Unter migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen handelt es sich dabei um ein spezifisches Gegenüber, welches durch Internalisierungsprozesse schulinstitutioneller Integrationsdiskurse als ein urteilender und hierarchisierender Von-außen-Blick auf das Selbst seine Wirkungsmacht entfaltet. Mit der Entscheidung für das Jurastudium, welches als der prestigereichste aller Studiengänge konstruiert wird, zeigt sich Agata Krawczyk Wunsch, unter Beweis zu stellen, dass sie kein leistungsunfähiges und sprachlich inkompetentes, sondern trotz ihrer ungünstigen Ausgangslage ein gleichberechtigtes Mitglied dieser Gesellschaft ist. Agata Krawczyk möchte als Migrationsandere die über sie richtende Instanz von der Richtigkeit ihrer umstrittenen Anwesenheit in Räumen der Hochschulbildung überzeugen. Das zweite Moment ihrer Studienfachbegründung umschließt dagegen den Wunsch, mit dem Jurastudium eine berufliche Perspektive mit einer transnationalen Verortung zu verfolgen.

#### **Stigmatisierung als ‚sprachlich Inkompetente‘ und ‚Bildungsunfähige‘**

Die Besonderheit bei Agata Krawczyk ist darin zu sehen, dass hier verschiedene Problemkonstellationen kumulieren, die im Zusammenhang mit der Migrationserfahrung und migrationsrelevanten Differenzzuschreibungen stehen. Agata Krawczyk lernt im polnischen Schulsystem und bringt damit formell erworbene Erfahrungen und Handlungsfähigkeiten als Lernvoraussetzungen mit. Die

Eingliederung in das bundesdeutsche Schulsystem wird mit einer ganzen Reihe von Verlusten in Bezug auf das eigene Selbstbild in Verbindung gebracht. Mit dem Wegbrechen von ihr bisher Halt gebenden Strukturen (Sprache, Wissensbestände), mithilfe derer bisher eine Handlungswirksamkeit sichergestellt war, verliert Agata Krawczyk an handlungspraktischer Stabilität und wird von einer tiefgreifenden Verunsicherung erfasst. Ihre ersten Sozialisationserfahrungen im deutschen Bildungssystem beziehen sich darauf, dass sie eine *Schule für Migranten* besucht, in der Differenzenerfahrungen innerhalb neo-linguizistischer Zugehörigkeitsverhältnisse von zentraler Bedeutung sind. *Schule für Migranten* wird als etwas grundsätzlich Differentes zur *normalen Schule* entworfen. Während die als *normal* begriffene Schule innerhalb institutioneller Entsprechungsnormen verortet wird, stellt die *Schule für Migranten* eine Parallelinstitution dar, deren Zuständigkeit in dem Unterrichten einer ganz speziellen Klientel liegt. Die der legitimen Sprache nicht mächtigen *Migranten* werden als „betriebsuntauglich“ (Gutiérrez Rodríguez 2012/2005, S. 19) für den Besuch der *normalen Schule* gekennzeichnet, was normalisierende Erziehungs-/Interventionsmaßnahmen notwendig macht. Daraus lässt sich die Spezifik erlebter Erwartungsstrukturen nachzeichnen: Angestrebt wird ein Übergang in eine *normale* Schule, für deren Besuch eine Berechtigung erst erworben werden muss und zwar so, dass die ‘Normalen’ durch die Interventionsbedürftigen nicht gestört werden. Agata Krawczyk lernt, dass die legitime Sprache als Einsprachigkeit zum Normalzustand erhoben wird und die einzig anstrebenswerte Sprache darstellt.

Die Verunsicherung des eigenen Selbstbildes geht weiter damit einher, dass Agata Krawczyk nach dem Wechsel auf die *normale Schule* ein verzerrtes Bild von ihrer Person zurückgespiegelt wird. In der neuen Schule wird sie mit Missachtung und Ausgrenzung durch ihre Mitschüler\*innen konfrontiert. Im Unterschied zum vermeintlich fehlerfreien Können der Mitschüler\*innen in der ‘deutschen Sprache’ wird Agata Krawczyk in unerwünschter Weise als ‚anders’ markiert. Das mangelnde Sprachkönnen wird als eine störende Eigenschaft wahrgenommen, welche als Anlass gesehen wird, sie bei Sprechakten durch *Auslachen* zu verspotten und zu stigmatisieren. Sie wird zum Belustigungsobjekt für andere. Die zugeschriebene Unfähigkeit in der ‘deutschen Sprache’ wird als eine andere Facetten der Person überstrahlender Makel verhandelt, denn keiner aus der Klassengemeinschaft interessiert sich für Agata Krawczyks biografische Ausgangslage (Migrationserfahrung, Kenntnisse der ‘polnischen Sprache’, Erfahrungen mit Unterrichtsettings etc.). Ein Prozess der Unsichtbarmachung setzt ein, denn all das, was sie bis dahin ist, wird im Schulkontext ausgeblendet und tritt hinter das

Stigma zurück. Es ist wichtig zu sehen, dass sich die Fremdzuschreibungen deshalb in das Selbstbild tief eingraben können, weil sich mit dem Migrationsprozess die Verletzlichkeitsdispositionen verschärfen und nicht kompensiert werden können (Familienfragmentierung, Migration, Verlust selbstverständlicher Handlungsfähigkeit in der Schule, Ausgrenzung durch Mitschüler\*innen, Nichterfüllung sprachlicher Normen, Inkompetenzzuschreibungen).

Die Sprechpraxis in der legitimen Standardsprache bleibt intensiv mit Beschämung und Scham durchtränkt. Dies wird an der Bewältigungsstrategie der defizitären Fremdzuschreibung deutlich. In sichtlicher Überforderung macht sich Agata Krawczyk unsichtbar, indem sie durch die Einnahme der Rolle einer *sehr schüchternen* Schülerin verstummt und öffentliche Artikulationen meidet. Solange sie nicht das Wort ergreift, zieht sie keine Aufmerksamkeit auf sich. Das Schweigen gepaart mit unzureichendem sprachlichem Ausdruck in der Schulsprache wird in der Schule mit einem Mangel an 'Intelligenz' gleichgesetzt, denn Inhalte, die nicht zum Sprechen gebracht werden können, werden als nicht vorhanden betrachtet. Die Fähigkeit in der legitimen Sprache bleibt damit entlang leistungsbezogener Erwartungshaltungen strukturiert. Demnach wird Agata Krawczyk in der Grundschule als eine Schülerin wahrgenommen, die kaum *was im Köpfchen hat*. Ihr Leistungspotenzial wird in den Schatten ihrer mangelnden Deutschkenntnisse gestellt. Die Position der 'sprachlich Inkompetenten' wandelt sich nun in die Position einer 'Bildungs-/Leistungsunfähigen'. Dadurch dass mit der Migration nach Deutschland jegliche familiäre Unterstützungsstrukturen für die Bewältigung der schulischen Aufgaben weggebrochen sind und in der Schule keine Unterstützung angeboten wird, verbleibt Agata Krawczyk in der Position der 'Sprachlosen' und 'Bildungs-/Leistungsunfähigen'.

Darin zeigt sich eine 'normalisierte Missachtungsstruktur', die als eine Form schulinstitutioneller Blockierungsstrukturen aufgefasst werden kann. Da die Orte des Ausschlusses durch etablierte Normalitätspraxen entnannt bleiben, sind sie schwer anklagbar. Trotzdem vermitteln sie der Akteurin, dass sie mit ihren Lernvoraussetzungen in die Strukturen der Schule nicht hineinpasst. Die verankerten, monolingualen Normalitätserwartungen auf der einen und fehlende Unterstützungsstrukturen in der Schule auf der anderen Seite lassen die Handlungsmöglichkeiten von Agata Krawczyk schwinden, produzieren weiter einen Sprach- und Bildungsmangel, der als individuelles Defizit privatisiert wird. Mehr noch: Verstärkend für diese Prozesse lese ich dabei die Schulstrukturen, die von den Erfahrungen in der 'Migranten-Schule' ausgehen. Während in der 'Migranten-Schule' Anerkennungsstrukturen über die Zuschreibung einer 'sprachlichen Hilfebedürftigkeit' und darauf folgender Unterstützung als legitim gelten, ist Agata Krawczyk in der 'normalen Schule' beim sprach- und leistungsbezogenen Handeln auf



sich selbst zurückgeworfen, und das eingetretene Versagen wird als das Ergebnis einer individuellen Leistung gedeutet. Die Hilfslosigkeit, die unter diesen spezifischen Schulbedingungen produziert wird, verursacht Schamgefühle. Bei der Scham geht es „um das Bewusstsein, einer äußeren oder inneren Gewalt unterworfen zu sein“, also eines Bewusstseins darum, ‘schlecht zu sein’ „im Sinne von schwach, niedrig, hilflos, bedürftig, abhängig, wehrlos sein“ (Lehmann 2008, S. 29). Die schamerfüllte Akteurin spürt ihre Unterlegenheit und weiß darum, dass sie der Vermittlung und Ergänzung durch Andere bedarf.

Ein Ausweg aus der Falle der Zuschreibung von Inkompetenz scheint sich erst dann abzuzeichnen, als Agata Krawczyk die Schule wechselt und ihre neue Klassenlehrerin ihr Begabungspotenzial ‘entdeckt’. Die Lehrerin tritt dabei in der Figur einer bildungsbiografischen Retterin in Erscheinung, die ihr eine lernintensive Zuwendung zukommen lässt. Mit individueller Hilfe ihrer Lehrerin und exzessiven Lernanstrengungen erwirbt Agata Krawczyk eine souveräne Handlungsfähigkeit in der legitimen Schulsprache. Demonstrativ spektakuläre Praxen wie die Verleihung des Titels der *Jahrgangsbesten* dienen dazu, sich selbst zu versichern und dem sozialen Schulumfeld zu signalisieren, dass sie in besonderem Maße über schul anerkanntes Wissen und Können verfügt. Mehr noch: Die Krönung zur *Jahrgangsbesten* macht in der Schule öffentlich, dass Agata Krawczyk mit ihren außergewöhnlichen Leistungen die schulischen Anforderungen übertrifft und die Sonderposition einer den anderen Schüler\*innen, die wohl besser mit der legitimen Sprache vertraut sind, Überlegen einnimmt. Diese Strategie kann als ‘Erbringen von Gegenbeweisen’ bzw. ‘Beweisarbeit’ verstanden werden, die offiziell bestätigt, dass die Zuschreibungen von Inkompetenz an sie unberechtigt gewesen sind. Die Zuweisung eines Status als exzellente Schülerin im Kontext der meritokratischen Ideologie durch die schulischen Definitionsinstanzen selbst fungiert hier als eine Art Reparatur des beschädigten Selbstbildes. Insgesamt wird deutlich, dass die Beweisarbeit ein ‘Dran-Hängen-Bleiben’ und ‘Sich-Abarbeiten’ an den folgenreichen Unterstellungen der schulischen Leistungs- und Entwicklungsbegrenztheit bedeutet. Die Ausbildung des eigenen leistungsbezogenen Selbstverständnisses findet damit unter prekären Verhältnissen statt. Damit bewegt sich die Schulzeit in Deutschland insgesamt zwischen zwei Extremen. Während zu Beginn der Schulzeit eine Strategie der Verstummung verfolgt wurde, mit der eine Unsichtbarkeit, zumindest eine Unauffälligkeit im Klassenkontext aufgrund der sprachbezogenen Hilfslosigkeit umgesetzt wird, wird mit dem Titel der Jahrgangsbesten die Sichtbarkeit der eigenen grandiosen Leistung erreicht.

Die Strategie der Überanpassung an schulische Normen kann aus zwei Gründen als prekär betrachtet werden. Zum einen bleibt die Anerkennung in der

Dominanzgesellschaft, welche hier durch den Schulkontext repräsentiert wird, an institutionsrelevante Höchstleistungen gebunden. Agata Krawczyk lässt sich durch die dominante Sprachnorm leiten und nimmt lernintensive Zumutungen auf sich, um einem unermüdlichen Streben nach einer fehlerfreien Beherrschung der ‘deutschen Sprache’ nachzukommen. Zum anderen wird sichtbar, dass sich Agata Krawczyk mit der Figur der Lehrerin als Retterin selbst in eine abhängige Position, bringt in der sie auf Sorge und *Entdeckung* durch andere angewiesen ist. Ihre Abhängigkeit ist darin begründet, dass ihr Potenzial ohne eine Lehrerin mit einer an ihr interessierten Haltung vielleicht nie entdeckt worden wäre. Dadurch wäre sie nie zu einer leistungsstarken Schülerin geworden. Die schulische Positionierung ist damit in einem ambivalenten Verhältnis zwischen zwei extremen Positionen, der Hilfebedürftigkeit und der Leistungsexzellenz, verortet.

### **Gymnasiale Oberstufe als ein alternativer und unvertrauter Bildungsweg**

Mit dem offiziellen Leistungsnachweis als ‘Jahrgangsbeste’ verfolgt Agata Krawczyk keine Aufstiegsaspirationen. Dieser dient in erster Linie dazu, das zugeschriebene Stigma nach außen hin zu beseitigen. Die bisherigen Erfahrungen im deutschen Bildungssystem veranlassen sie nicht dazu, eine Bildungsaufstiegskarriere zu verfolgen. Dies kann auch daraus abgeleitet werden, dass Agata Krawczyk nach der zehnten Klasse zunächst keine Institution höherer Bildung besuchen möchte und sich stattdessen für eine duale Ausbildung zur Speditionskauffrau entscheidet. Dieser Schritt verweist auf eine familiär-statusreproduzierende Orientierung, die eine berufsfeldspezifische Nähe und Vertrautheit im Horizont familiärer Berufspositionen aufweist. Beide Eltern arbeiten, seitdem sie in Deutschland sind, im Speditions- und Logistikbereich. Die beruflichen Orientierungen der Familie sind mit der Entscheidung zur Migration nach Deutschland weniger auf einen sozialen Aufstieg als vielmehr auf die Bewältigung von existenzieller Not (Schulden) ausgerichtet. Agata Krawczyk wuchs in Familienverhältnissen auf, in denen die Sicherung grundlegender ökonomischer und sozialer Existenzbedürfnisse in Frage stand. Ein Streben nach materieller und sozialer Sicherheit und ein bescheidender Wohlstand als Lebensziel standen hier im Vordergrund. Die höhere Bildung ist damit als ein Ort ausgewiesen, der nicht den für Agata Krawczyk richtigen Platz innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung anzeigt. In der Ausbildung macht Agata Krawczyk Mobbing Erfahrungen, die dermaßen belastend sind, dass sie nach acht Monaten die Ausbildung abbricht und sich für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe entscheidet.

Über den Besuch des Gymnasiums wird eine Distanzierung von dem bekannten elterlichen Berufsmuster vollzogen. Auf der gymnasialen Oberstufe gelingt es

Agata Krawczyk, die Leistungsanforderungen in besonderem Maße zu erfüllen. Nach dem erfolgreichen Bestehen der Abiturprüfungen ist sie hinsichtlich ihres nächsten bildungs-/berufsbezogenen Handlungsschrittes erneut verunsichert. Dies zeigt sich auch darin, dass die lebensgeschichtliche Erzählung an dieser Stelle von Rechtfertigungsbemühungen durchzogen ist. Sie steht unter verstärktem Rechtfertigungsdruck, der nicht zuletzt daraus erwächst, dass sie aus ihrem normalbiografischen Verlauf – gemessen an den beruflichen Statuspositionen ihres Elternhauses in Polen und Deutschland – ausgebrochen ist und sich an statusinadäquaten Bildungs-/Berufsarten befindet. Dieser biografische Übergang erfordert die eigenständige Formulierung einer beruflichen Positionierung. Anders als beim Übergang Realschule – Berufsausbildung sind die Eltern in Fragen bildungs-/berufsinstitutioneller Platzierung nach dem Abitur nicht präsent, was bedeutet, dass Agata Krawczyk bei der Studienfachentscheidung stärker auf sich selbst zurückgeworfen ist, wodurch biografisch herausgebildete Muster an Orientierungskraft gewinnen.

### **Mit dem Jurastudium eine Dennoch-Zugehörigkeit beweisen**

Als ein die Studienwahl strukturierendes Moment ist ein Orientierungsmuster zu konstatieren, innerhalb dessen sich ein prägendes Spannungsverhältnis zwischen zugeschriebenem Stigma und exzellenter Leistungsfähigkeit in der biografischen Prozessstruktur wiederfindet. Agata Krawczyk entscheidet sich nun, Rechtswissenschaften zu studieren. Das Jurastudium repräsentiert dabei eine Position im akademischen Ausbildungssystem, die zum einen eine hohe Anerkennung in der Öffentlichkeit genießt und ganz oben in der hierarchischen Rangordnung der Arbeitswelt steht und zum anderen ein Höchstmaß/eine *Perfektion* an sprachlicher Handlungskompetenz in der legitimen Sprache erfordert. Da sich Agata Krawczyk mit dem Von-außen-Blick der dominanten Integrationsdiskurse betrachtet, welcher sie als eine ‘makelbehaftete Sprecherin’ und damit zusammenhängend als eine ‘kognitiv Leistungsunfähige’ ansieht, gerät sie in einen zusätzlichen Rechtfertigungsdruck, sich bei der Wahl eines solch prestigereichen Studiums erklären/beweisen zu müssen. Die Begründung für das Jurastudium ist durch eine Außenorientierung charakterisiert, denn Agata Krawczyk möchte *allen beweisen, dass sie als Polin, die nicht so toll perfekt Deutsch spricht, es schafft*, also das Jurastudium erfolgreich durchlaufen und abschließen kann. Zwar weist sie im Gegensatz zu ‘Deutschen’ eine Unvollkommenheit in der legitimen Sprache auf, ist jedoch genauso leistungsfähig wie andere, das möchte sie zumindest unter Beweis stellen. Die Studienfachbegründung ist damit durch ein verstärktes Leistungsbemühen im Sinne der Erfüllung institutioneller Systemerwartungen

und vorbildlicher Anpassung in der Position einer Migrationsanderen gekennzeichnet, sowie durch den Wunsch, den Wert ihrer Person durch eine bildungs-/berufsbezogene Positionierung in der Dominanzgesellschaft nachzuweisen.

### **Berufliche Perspektiven im transnationalen Raum**

Agata Krawczyk macht schon früh Mobilitätserfahrungen im transnationalen Sozialraum zwischen Deutschland und Polen, die eng mit Erwerbsarbeit sowie Existenzsicherung ihrer Eltern in Verbindung stehen. Die prekären Lebensverhältnisse in Polen zwingen die Familie Krawczyk aktiv zu werden und zum Zwecke der Arbeitsaufnahme nach Deutschland zu migrieren. Hier kristallisiert sich eine Haltung der Selbstverantwortung und des Aufbruchs zwecks eines Strebens nach sozioökonomisch sicheren Lebensverhältnissen in der Familie heraus. Von Beginn der Migration an ist eine transnationale Orientierung der Familie auszumachen, denn der Wohnsitz in Polen wird nicht aufgegeben und sichert einen dauerhaften Bezug zum Herkunftsland. Eine transnationale Orientierung, die im Hin- und Herpendeln zwischen Polen und Deutschland begründet ist, bildet damit einen zentralen Bestandteil des Aufwachsens von Agata Krawczyk. In der Figur einer *Fixierung auf Polen* wird eine familiär vergemeinschaftlichte Perspektive der tiefen Verbundenheit mit Polen gezeichnet. Die transnationale Orientierung der Familie sowie die zentrale Bedeutung der Verwendung der 'polnischen Sprache' verfestigen sich im Laufe der Jahre zu einer biografischen Struktur, welche sich in dem Wunsch nach einer transnationalen Zukunfts- und Berufsorientierung artikuliert. Für den Studienfachzugang ist also eine Verwertbarkeit des Abschlusses in Polen relevant.

---

## **5.3 Lehramtsstudentin: „weil ich mich schon IMMER mit Religion beschäftigt hab“ und „sonst könnt ich auch Islamismus [...] studieren“**

### **5.3.1 Fallskizze**

Yeliz Beşok wird im Jahr 1993 als jüngste von drei Töchtern der Familie Beşok geboren. Ihre Schwestern sind sechs und zwölf Jahre älter als sie. Die Kinder wachsen zusammen mit beiden Eltern und den Großeltern mütterlicherseits auf und wohnen gemeinsam in einem Einfamilienhaus. Mutter Beşok kam im Alter von drei Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland und schloss die Schule mit einem Realschulabschluss ab. Demgegenüber verfügt Vater Beşok über eine allgemeine Hochschulreife und eine akademische Hochschulausbildung. Er schloss

in der Türkei das Lehramtsstudium erfolgreich ab und arbeitete einige Jahre als Lehrer für Geografie und Mathematik. Vater Beşok kam im Erwachsenenalter nach Deutschland. Familie Beşok fliegt in der Regel jährlich für einen längeren Zeitraum in die Türkei, um ihre Verwandtschaft mütterlicher- und väterlicherseits zu besuchen. Die Besuche bei Verwandten werden mit Ausflügen in Museen kombiniert. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Yeliz Beşok 20 Jahre alt und lebt zusammen mit ihrer Mutter im Familienhaus. Der Vater ist gestorben, als sie fünfzehn Jahre alt war. Die älteste Schwester ist aufgrund einer attraktiven Arbeitsstelle in der privaten Wirtschaft und die zweitälteste Schwester aufgrund eines Studiums der Erziehungswissenschaften in eine andere Stadt gezogen. Die Großeltern haben ihren Lebensmittelpunkt in die Türkei verlagert. Yeliz Beşok studiert im dritten Semester Deutsch und Religion auf Lehramt der Sekundarstufe I.

### 5.3.2 Strukturelle Beschreibung der Erzählung

Yeliz Beşok lässt sich konzentriert auf das insgesamt dreistündige Interview ein und zeigt eine große Bereitschaft, aus ihrem Leben zu berichten. Sie generiert eine ausführliche Haupterzählung, die nach sechzig Minuten aufgrund des Verlustes des roten Fadens beendet wird. Wird die Haupterzählung unter der Perspektive einer strukturellen Bestimmung näher betrachtet, so zeigt sich, dass es sich über weite Strecken nicht um Narrationen handelt, die Erlebnisse aus einer Vergangenheitsperspektive beleuchten, sondern um Argumentationen und Beschreibungen, die an die Gegenwartsperspektive gebunden bleiben. Die Erzählung weist eine besonders ungewöhnliche Gestalt auf, denn sie wird von einer thematischen Fokussierung dominiert. Zwar ist der Aufbau ähnlich wie bei anderen Interviewpartnerinnen an der chronologischen Reihenfolge biografischer Erfahrungszusammenhänge orientiert, unterscheidet sich allerdings dahingehend, dass die Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Diskurse als eine spezifische Erzählinie aufgebaut ist, die die gesamte Präsentation kontinuierlich durchzieht. Diese, mit vielen Hintergrundkonstruktionen und Einschüben angereicherte Erzählstrukturierung, führt insgesamt zu langen und komplexen Segmenten.

Nachdem Yeliz Beşok mit ihrer Erzählung in der Gegenwart angekommen ist, folgt eine umfassende Problematisierung migrationsgesellschaftlicher Diskurse, die als zentrale Orte defizitärer Produktion von Migrationsanderen entlarvt werden. Bei der Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Diskurse zeigt sich Yeliz Beşok emotional stark berührt. Zum einen lässt sich die Geste des Hauens mit der Hand/mit beiden Händen auf den Tisch, die insgesamt einunddreißig Mal während des gesamten Interviews wiederholt wird, als ein relevanter Moment der

biografischen Erzählung ausmachen. Mit dieser als dominant verstandenen Geste sichert sich Yeliz Beşok Aufmerksamkeit und stellt damit die Relevanz ihrer kritischen Stellungnahme mit Nachdruck heraus. Die Geste führt bei mir als ZuhörerIn zum fortwährenden Aufschrecken, bewirkt ein gedankliches Hängenbleiben bei bestimmten Wortbeiträgen und aktiviert die Sorge, dass sich Yeliz Beşok möglicherweise Schmerzen zugefügt hat. Wut, Aufschrecken und Sorge liegen hier nah beieinander. Die Präsenz dieser Affekte bestimmt das Klima des gesamten Interviews.

Zum anderen verbalisiert Yeliz Beşok ihre Wut explizit. Um ihre Verärgerung zu versprachlichen, verwendet sie häufig Fäkalausdrücke (12/574: *Weil mich dieser ganze Z- geht mir so auf n Piss*; 13/607-609: *und DIESE Scheiße regt mich immer auf, tut mir Leid, dass ich Scheiße sage, aber das regt mich immer auf, immer*). Sowohl die vorgetragene Expliziertheit als auch die im Hintergrund wirkende Anlehnung an Migrationsdiskurse macht deutlich, dass es nicht möglich ist, migrationsgesellschaftliche Differenzenerfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte herauszuhalten. Im Gegenteil, sie bilden eine Art wiederkehrendes Grundthema, welches Yeliz Beşok immer wieder einholt. Auf der textstrukturellen Ebene wird die eigene Lebensgeschichte permanent von migrationsgesellschaftlichen Defizitzuschreibungen schleichend überschattet, vor denen sich Yeliz Beşok zu schützen sucht. Diese Zweiteilung der Lebensgeschichte macht deutlich, dass es zwei wesentliche Bezugspunkte im Leben von Yeliz Beşok gibt, die parallel nebeneinander existieren und sich gegenseitig beeinflussen.

Yeliz Beşok nimmt bereits zu Beginn des Interviews besondere Akzentuierungen vor. Bevor der Erzählstimulus von meiner Seite ausgesprochen kann, wird von Yeliz Beşok ihr Interesse am Forschungsprojekt darüber mitgeteilt, dass sie sich mit der Frage *Brauchst du auch männliche Interviewpartner?* (1/4) als eine Person präsentiert, die mir den Zugang zum Untersuchungsfeld ermöglichen kann und mir signalisiert, dass sie mich bei meinem Forschungsprojekt unterstützen könnte. Zugleich lässt die Verwendung fachlicher Begriffe wie *Interviewpartner* auf einen vertrauten Umgang mit diesen schließen. Als ich ihr antworte, dass ich nur Frauen befrage, zeigt sie sich irritiert und entgegnet überrascht: *Echt? Nur Frauen?* (1/6). Eine geschlechtsoffene Perspektive beim Forschungsvorgehen, die sowohl Frauen wie Männer berücksichtigt, scheint aus ihrer Sicht angemessener zu sein. Damit stellt sie sich auf Augenhöhe mit mir und prüft meine Kompetenz als Forscherin. Die Geschlechterverhältnisse wird von Yeliz Beşok als eine relevante Größe für mein Forschungsprojekt markiert. Ein Interesse an dem Forschungsprojekt wird mit einer weiteren Frage markiert: *Vergleichst du die türkischen mit den polnischen (.) auch?* (1/10). Der Blick von der dichotomen Kategorisierung weiblich vs. männlich wird nun auf die Markierung nation-ethno-kultureller Zugehörigkeit gelenkt, womit die Konstruktion zweier Gruppen

mit Migrationsstatus erfolgt, die einander gegenüber gestellt werden. Es ist darauf hinzuweisen, dass ich im Vorgespräch auf diese Differenzierungen nicht weiter eingegangen bin, sondern die Fragestellung der vorliegenden Studie in einem allgemein formulierten Kontext von Migration verortet habe. Festzuhalten bleibt, dass damit Markierungen für eine migrationsspezifische Lebensgeschichte bereits vor dem Einstieg in die lebensgeschichtliche Erzählung ‘vorbereitet’ bzw. als bedeutsam aktiviert werden.

### 5.3.3 Rekonstruktion biografischer Prozesse

#### 5.3.3.1 Schule als Ort kontinuierlicher Rassismuserfahrungen

##### ‘Das entwicklungsunwürdige Ausländerkind’ als grundschulinstitutionelle Klassifikation

na ja ich kann (.) am besten direkt mit der Grundschulzeit anfangen bei mir (2) das war von der ersten bis zur vierten Klasse, das war eigentlich (lachend gesprochen) fast die schlimmste Zeit für mich, für ein Kind, weil ich meine Lehrerin überhaupt nicht mochte (2) die war (druckst) nich nur zu mir so, auch zu andern Ausländern sehr (.) sehr rassistisch (2) und ähm (.) und deswegen hab ich mich immer gequält, von der ersten bis zur vierten Klasse und ich hatte auch nich die besten Noten weil ich nie zur Schule gehen wollte und nichts dann gelernt hab (3) da kann ich dann echt (.) sagen das war eu- eigentlich für ein Kind sollte es ja die=die schönste Zeit sein wenn man in die Schule rein kommt, zum ersten Mal mit ner Schultüte und da wars (.) komplett alles (.) blöd und da- (.) und ich weiß nich meine Eltern ham dann auch nich jetzt gemacht so dass ich in eine andere Klasse gehe vielleicht mit den Lehrern gesprochen ham die nich DAMALS (2) was die eigentlich=eigentlich konnten (2) ähm (4) na dazu kann ich nur das sagen mehr nich [1/32-1/45]

Der Einstieg in die lebensgeschichtliche Haupterzählung beginnt mit der Thematisierung der Grundschulzeit. Im Vergleich zu anderen Interviewpartnerinnen ist dieser Beginn der Erzählung als ein spezifischer zu kennzeichnen. Durch die Ausklammerung der Zeit vor der Grundschule fehlt eine Einbettung der eigenen Person in andere Zusammenhänge. Damit wird eine stärkere Fokussierung der Erfahrungen entlang bildungsinstitutioneller Zusammenhänge umgesetzt. Biografische Daten wie Geburtsort, Geburtsdatum oder die eigene Situiertheit in sozialen oder natio-ethno-kulturellen Zusammenhängen, die der Biografiegestalt einen individualisierteren Charakter hätten verleihen können, werden nicht ausgeführt. Dies führt dazu, dass die Erzählerin im Fortgang der Erzählung noch stärker in ihrer marginalisierten Position als ‘Ausländerkind’ sichtbar wird. Indem

die gesamte Grundschulzeit ohne Ausnahme von *sehr* (.) *sehr rassistischen* Situationen überschattet wird, zeichnet sich ein dramatischer Beginn der Lebensgeschichte innerhalb der schulinstitutionellen Räume ab. Auffällig ist, dass sich Yeliz Beşok nicht durch Narrationen, sondern aus einer beschreibenden und argumentativen Perspektive an den Ort der Grundschule annähert. Damit gibt sie zu verstehen, dass die Hinwendung zur Grundschulzeit riskant für sie ist, und sie daher durch die Annäherung über die Gegenwartspektive in einer Distanz zu dieser *schlimmen Zeit* in ihrem Leben (ver)bleiben möchte. Aus einer erzählstrukturellen Perspektive möchte ich den prompten Einstieg in das Thema der *rassistischen* Diskriminierung in der Schule als eine rhetorische Figur verstehen, mit welcher die Gestaltung einer Tragik entfaltet werden soll. Diese themenfokussierte Einführung und gleichzeitig Engführung zeigt an, dass die Konfrontation mit der Bildungsinstitution Schule von Anfang an durch belastende Erfahrungen gekennzeichnet war. Durch die fehlende Erzählung vorschulischer Erfahrungen wird ein Bild des Selbst vermittelt, dem der Boden unter den Füßen weggezogen wurde. Das Fundament von Yeliz Beşoks biografischer Selbstkonstruktion sind Rassismuserfahrungen. Die biografische Funktion der Verwendung dieser Rhetorik begründet sich demnach durch die Übermacht dessen, was sie erfahren hat, und durch die Schwierigkeit der adäquaten Darstellung.

In der Schilderung fällt auf, dass die *rassistischen* Situationen nicht auf punktuelle Momente in der Grundschule reduziert werden, sondern sich über die gesamte Grundschulzeit (*von der ersten bis zur vierten Klasse*) erstrecken. Damit wird den Rassismuspraktiken an der Schule ein systematischer Charakter zugeschrieben. Die Zeit in der Grundschule wird als *fast schlimmste Zeit* in ihrem Leben markiert. Zum einen wird die Negativbesetzung der Grundschulzeit deutlich. Zum anderen wird sie in gewissem Sinne relativiert, indem angekündigt wird, dass es noch eine schlimmere Zeit in ihrem Leben gegeben hat. Die Grundschulzeit wird deshalb als problematisch beschrieben, weil Yeliz Beşok sich *rassistischen* Gegebenheiten ausgesetzt fühlt, die sie als Grundschulkind nicht unterbinden kann und denen sie schutzlos ausgeliefert ist. Die zuständige Pädagogin wird als eine Person gekennzeichnet, die sich *sehr* (.) *sehr rassistisch* gegenüber Yeliz Beşok sowie *anderen Ausländern* in der Schulklasse verhalten hat. Die Grundschule wird als ein Bildungsort entworfen, an dem migrationsgesellschaftliche Unterscheidungen an der Tagesordnung sind, die mit den Kategorien 'Ausländer\*innen' vs. 'Nicht-Ausländer\*innen' aufgerufen werden. Die Erfahrungen im Verlauf der Grundschulzeit werden nicht nur als *rassistisch* bezeichnet, sondern erfahren durch die Dopplung des Adverbs *sehr sehr* eine Unterstreichung. Zielscheibe *rassistischen* Verhaltens einer Lehrerin innerhalb eines schulinstitutionellen Kontextes zu werden, bedeutet über Adressierungen



als ‘Ausländerin’ eine spezifische Schülerin-Position zugewiesen zu bekommen sowie den Zugang zu schulinstitutionellen Ressourcen nicht in gleichem Maße wie andere Kinder zu erhalten. Zudem zeichnet sich ab, dass die Lehrerin nichts ‘Persönliches’ gegen Yeliz Beşok zu haben scheint. Vielmehr wird die Frage nach einer ‘gruppenbezogenen’ Ablehnung gegenüber einer ‘nicht-deutschen’ Gruppe aufgeworfen, die die Lehrerin als *Ausländer* identifiziert. Dies ist in der Konsequenz prekär für Yeliz Beşok. Denn solange sie nur über die Position der ‘Ausländerin’ wahrgenommen wird, wird sie in ihrer individuellen Persönlichkeit ignoriert. Die *rassistische* Behandlung durch die Lehrerin bewältigt sie dadurch, dass sie deren diskriminierende Handlungen nicht im Sinne einer Personifizierung auf sich selbst bezieht. Über eine Kollektivierung mit anderen *Ausländern* (*nicht nur zu mir so, auch zu andern Ausländern*) kann ein Deutungsrahmen geschaffen werden, der es ihr ermöglicht, die Rassismuspraxen ein Stück weit von sich fern zu halten. Demnach gibt es in der Klasse auch andere *Ausländer*-Kinder, die das gleiche ‘Schicksal’ teilen.

Die Erfahrung der *rassistisch* determinierten Behandlung in der Schule bringt Yeliz Beşok an, um deutlich zu machen, dass sie sich in der Schule *immer gequält* hat. Mit einem erneuten Verweis auf die Zeitspanne (*von der ersten bis zur vierten Klasse*) findet eine maximale Ausdehnung und Verabsolutierung dieses schulischen Zeitraumes statt. Dieser – aus der Sicht der Erzählerin – als unveränderbar begriffene Zustand trägt dazu bei, dass Yeliz Beşok eine negative Einstellung der Schule und dem Lernen gegenüber entwickelt. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass sie *nicht die besten Noten* nachweisen kann und aus ihrer Sicht *nichts gelernt* hat. Erkennbar werden darin auch eine strebsame Bildungsorientierung und das Erheben eines Anspruchs auf zustehende Möglichkeitsräume zum Lernen und zum Erwerb schulrelevanter Wissensbestände. Yeliz Beşok artikuliert hier verpasste, weil ihr entzogene Bildungsmöglichkeiten. Es scheint ihr wichtig zu sein, den gestellten Anforderungen der Schule zu genügen und gute Noten nachweisen zu können. Zwischen dem *rassistischen* Verhalten der Lehrerin und dem Lernverhalten der Erzählerin wird eine Kausalitätskette dahingehend hergestellt, dass der Grund für *nicht die besten Noten* dem *rassistischen* Verhalten der Lehrerin zugeschrieben wird. Aufgrund der *rassistischen* Einstellung der Lehrerin distanziert sie sich von der Schule. Es wird ihr verunmöglicht, sich auf die inhaltliche Ebene der Schule einzulassen und sich mit ihren Fähigkeiten und Ambitionen zu zeigen.

Die Bedeutsamkeit dieser *schlimmen* Grundschulzeit erfährt weiterhin an Relevanz, indem Yeliz Beşok die Grundschulzeit normativ bewertet als *eigentlich für ein Kind [...]schönste Zeit*. Um die erfahrene Ungerechtigkeit darzustellen, orientiert sie sich an einer geteilten Normalität. Die Besonderheit der

Grundschulzeit wird hier mit dem Bild der *Schultüte* markiert, die den Schulbeginn in feierlicher Weise als einen wichtigen Wendepunkt im Leben eines Kindes bzw. der Erzählerin einleitet. Die Familie von Yeliz Beşok zeigt sich in einem Anpassungsverhältnis zu der bestehenden Einschulungszeremonie, denn Yeliz Beşok kommt auch mit einer Schultüte in die Schule. Doch die Lehrerin handelt in Widerspruch zur Bedeutung der Grundschulzeit und nimmt ihr die *schöne Zeit* weg. Yeliz Beşok wurde ein schulischer Normalverlauf weggenommen. Das Recht auf einen schulischen Normalverlauf scheint ein Privileg zu sein, welches ihr als 'Ausländerin' nicht zusteht. Hier zeigt sich die Annahme, dass Lehrer\*innen nicht nur die Verantwortung für die Entwicklung der Kinder übernehmen sollten, sondern auch dafür, inwieweit die Kinder die Schule als einen geschützten und wertschätzenden Raum erfahren.

Anschließend folgt eine Kritik an dem Verhalten der Eltern. Die Eltern als zentrale Bezugspersonen werden in einer passiven Rolle gezeichnet, die in die Schulsituation nicht eingegriffen haben. Damit folgt die Erzählerin einer Argumentationslogik, in der das Kind im Grundschulalter noch weitgehend auf Schutz und Verteidigung durch seine Eltern angewiesen ist. Folglich müssten die Eltern das Kind aus der Situation holen, wenn es ihm in der Schule nicht gut geht. Aus der heutigen Perspektive reflektierend bietet Yeliz Beşok auch gleich zwei Lösungsmöglichkeiten an. Die Eltern hätten mit der Lehrerin sprechen oder ihrer Tochter einen Klassenwechsel ermöglichen können. Die Eltern sind repräsentiert als Personen, denen die Fähigkeit zugeschrieben wird, sich in diese Angelegenheit einzumischen (*was die eigentlich=eigentlich konnten*).

Yeliz Beşok erwartet also im Nachgang mit einer reflektierend distanzierten Haltung, dass sich die Eltern hätten einmischen müssen. Anklagend wird angezeigt, dass die Eltern die für sie belastende Schulsituation nicht erkannt haben. Hervorzuheben ist, dass sie die Kritik an dem Verhalten ihrer Eltern erst nachträglich formuliert, was die Vermutung nahe legt, dass sie als Grundschulkind die abwertenden Zuschreibungen der *rassistischen* Lehrerin nicht nur (geduldig) über vier Jahre ertragen, sondern sie auch verinnerlicht hat. Dies scheint mir ein wichtiger Moment von Rassismuserfahrungen in der Schule zu sein. Rassismuserfahrungen in der Schule werden als solche aus der Gegenwartsperspektive, also erst in der zeitlichen Distanzierung zum Erlebten erkannt und können erst dann eindeutig benannt werden. Gleichzeitig wird die eigene Ohnmacht von damals vor Augen geführt. Die Erfahrung der Hilflosigkeit, also als Kind keine Möglichkeit zur aktiven Umgestaltung der ausgrenzenden Situation in der Schule gehabt zu haben, wird nun nachträglich über die 'Anklage des Verhaltens der Eltern' bewältigt, dass sie ihre elterliche Pflicht der Verantwortung nicht wahrgenommen haben. Es bleibt festzuhalten: Rassismen in der Schule führen zu einem Moment der Spaltung in Familien marginalisierter Positionen.

Bis hierhin wird nicht differenziert dargestellt, was konkret mit dem *rassistischen* Verhalten der Lehrerin gemeint ist. Die Erfahrungen sind bilanzierend beschrieben. Diese Darstellungsform ist insofern nachvollziehbar, als sich Yeliz Beşok vom Erlebten zu distanzieren versucht. Der Versuch eines reflektierten Vorgehens im Hinblick auf die Erlebnisse in der Grundschule beinhaltet damit eine Schutzfunktion, die den Grad der erfahrenen Verletzung anzeigt. Unterstützt wird diese Bedeutungskonstruktion durch die Einführung der Eltern, von denen Yeliz Beşok als Grundschulkind keine Unterstützung gegenüber der *rassistischen* Lehrerin erhalten hat. Die Bewältigung der Diskriminierung zum gegenwärtigen Zeitpunkt zeigt sich also in einer Strategie der Distanzierung. In der Art der Schilderung wird deutlich, dass sie den Rassismuserfahrungen distanziert gegenüber steht und aus einer Position der Souveränität über das Erlebte sprechen kann bzw. es mit dem eindeutigen Wort (*rassistisch*) benennen kann. Gleichzeitig kann der Schluss gezogen werden, dass sie diese schmerzlichen Erfahrungen auch hinter sich gelassen hat. In diesem Zusammenhang lässt sich von einem biografischen Umgang mit den bewältigten Rassismuserfahrungen sprechen, der funktional ist, weil er zum einen eine persönliche Stärke zum Ausdruck bringt. Zum anderen zeigt er an, dass sprachliche Kategorisierungen vorliegen, mit denen rassistische Ungleichheitsverhältnisse in der Gesellschaft erkannt und benannt werden können.

Da Yeliz Beşok selbst keine genaueren Aussagen darüber getroffen hat, wie sich das *rassistische* Verhalten der Lehrerin äußerte, wird im zweiten Teil des Interviews konkreter nachgefragt. Daraufhin schildert sie zwei beispielhafte Situationen, die *rassistische Handlungen* (21/850) der Lehrerin aus der Grundschule verdeutlichen sollen. Die Darstellung fällt dabei verhältnismäßig ausführlich und dicht aus.

ähm (.) also ich hab immer sehr schlechte Noten bei ihr gehabt, auch nachdem m=meine äh- mein Vater war halt Mathelehrer, in der Türkei, und (.) es wurde hier halt nicht anerkannt, dass er hier Mathe- ähm weiter Mathe unterrichten kann, weil er ja kein Deutsch kann, er kam auch sozusagen als (.) als ein Arbeiter hier her und dann musste natürlich son Schweißer arbeiten statt Mathe zu unterrichten, und Geographie, und ähm mein Papa hat dann ha- immer mit mir Mathe gelernt zum Beispiel, da kann ich n Beispiel sagen, und ähm (.) und dann ein- m- kam die Matheklausur einmal nach Hause und (druckst) komplett richtig (.) äh gerechnet aber hab ne Fünf bekommen, und die Lehrerin wusste nicht dass mein Papa n Mathelehrer is, die denken irgendwie die sind alle so doofe Analphabeten gewesen, ja, und da hat mein Papa gesagt was is das? Sofort zur Schule gefahren und das gesacht, sie so ja hab ich voll übersehen, hieß das dann, wie kann man von ner Zwei auf ne Fünf kommen? Hat sie ja all die ganze Klausur übersehen? (.) [18/826-838]

Yeliz Beşok kommt darauf zu sprechen, dass die Lehrerin ihre Leistungen vorzüglich schlecht benotet hat. Erneut wird sichtbar, welche hohe Bedeutung die Orientierung an schulischen Erwartungen für sie hat. Bevor sie jedoch auf die Situation in der Schule zu sprechen kommt, leitet sie einen Bericht über die Veränderung des beruflichen Status ihres Vaters in der Migration ein. Eingeführt wird er in der Rolle eines aktiven Unterstützers bei schulischen Aufgaben im Fach Mathematik, wobei insbesondere auf seine professionelle Qualifizierung für diese Aufgabe eingegangen wird. Diese ist darin begründet, dass er in der Türkei auf Lehramt studiert und jahrelang als Lehrer in den Fächern Geografie und Mathematik gearbeitet hat. Der Vater wird damit als akademisch Gebildeter mit spezifischen Fachkompetenzen wahrgenommen, der sich in die Schulkarriere seiner Tochter aktiv einbringen möchte und kann. Gleichzeitig blickt Yeliz Beşok auf ihren Vater als eine Person, deren akademischer Bildungsabschluss und damit zusammenhängend deren fachliche Kompetenzen und jahrelange Berufserfahrung in Deutschland nicht *anerkannt* wurden. Die Migration nach Deutschland ist damit für den Vater mit der formellen Abqualifizierung seines beruflichen Status verbunden und mit einem massiven Bruch in der Berufslaufbahn, denn seit der Migration nach Deutschland arbeitet er als Arbeiter, nämlich als Schweißer. Hinzugefügt wird, dass er *kein Deutsch kann*, womit die Nicht-Anerkennung seiner akademischen Qualifizierung nicht nur institutionellen Ursachen geschuldet ist, sondern auch eine persönliche Ebene mitdenkt.

Yeliz Beşok erinnert sich an eine Situation, als sie mit einer *Matheklausur* nach Hause kam, die von der Lehrerin mit einer *Fünf* bewertet wurde. Ihr Vater kontrollierte ihre Schularbeit und bemerkte, dass sie die Aufgaben *komplett richtig gerechnet* hatte. Diese Falschbeurteilung bewertet sie als ein absichtliches Verhalten der Lehrerin, der unterstellt wird, dass sie von einer familiären Situation der Erzählerin ausgegangen ist, wo beide Elternteile so *doofe Analphabeten* sind. Diese angenommene Fremdzuschreibung ihrer Eltern als Migrationsandere, die weder schreiben noch lesen können, legt nahe, dass in einem solchen Fall die falsche Bewertung der mathematischen Leistungen durch die Lehrerin unbemerkbar geblieben wäre. Als *doofe Analphabeten* wären die Eltern nicht in der Lage gewesen, die nach Hause mitgebrachte Klausur angemessen einzuschätzen. Da der Vater aber mathematische Fachkompetenzen auf einem hohen Niveau besitzt, kann er die Rechenwege und Ergebnisse seiner Tochter bestens beurteilen und bemerkt, dass sie die Aufgaben *komplett richtig gerechnet* hat. Er konfrontiert die Lehrerin mit ihrer falschen Beurteilung der Matheklausur seiner Tochter, woraufhin die Lehrerin mit der Argumentation reagiert, dass sie bestimmte Punkte in der Klausur anscheinend übersehen habe. Statt einer Fünf bekommt Yeliz Beşok eine Zwei für die Klausur. Die falsche Benotung wird als lediglich unaufmerksames

Versehen deklariert. Das Problem kann aus Sicht der Lehrerin mit der Vergabe einer besseren Note wieder ‘aus der Welt’ geschafft werden. Yeliz Beşok teilt die Perspektive ihrer Lehrerin nicht. Sie glaubt nicht, dass dies sich bei der Bewertung ihrer Klausur lediglich versehen hat, sondern deutet es als ein absichtsvolles Handeln ihr gegenüber als *Ausländerin*. Diese spezifische Deutungsperspektive ist nicht aus der Luft gegriffen, sondern verweist auf bisher gesammeltes Erfahrungswissen im Umgang mit der Lehrerin. Indem die Lehrerin Praxen falscher bzw. schlechter Bewertung anwendet, versucht sie Yeliz Beşok und damit Schüler\*innen mit Migrationsstatus von Erfolgen in der Schule abzuhalten bzw. ihre Schulkarrieren zu blockieren. Nach dieser Erfahrung, so ist anzunehmen, sieht sich Yeliz Beşok herausgefordert, die schulischen Bewertungspraxen mit voller Aufmerksamkeit zu verfolgen.

Festzuhalten bleibt, dass Yeliz Beşok und ihr Vater bestrebt sind, den schulischen Leistungsanforderungen mit eigenen zusätzlichen Aktivitäten zu begegnen. Die Bemühungen werden aber untergraben, denn in der Schule dominieren nicht explizierbare Praxen der Selektion von Schüler\*innen mit Migrationsstatus. Erfolgreich in der Schule zu sein, wird damit nicht zu einer Sache der persönlichen Anstrengung, sondern erfordert enorme Wachsamkeit gegenüber Bewertungspraxen sowie den Mut für die eigenen Rechte einzutreten. Eine gerechte Bewertung der eigenen Leistungen ist nicht sichergestellt, sondern muss erst über Kritik der Bewertungspraxen im Schulsystem eingefordert werden. Yeliz Beşok scheint in diesem Kampf nicht alleine zu sein, sondern hat einen engagierten Vater an ihrer Seite. Im Zusammenhang mit der dargelegten Sequenz wird jedoch weiter deutlich, dass nicht nur sie als Schülerin von diskriminierenden Bewertungspraxen der Lehrerin betroffen ist, sondern darüber hinaus wird der Vater mit der unausgesprochenen Zuschreibung als *doofer Analphabet* seines akademischen Status und mathematischer Fachkompetenzen beraubt und abgewertet. Konkreter: Die Lehrerin zieht es erst gar nicht in Betracht, dass die Eltern in der Lage sein können, die Falschbewertung zu erkennen. Wirkungsmächtig scheint dabei ein fatales Bild von ‘dummen, nichts-wissenden Migrationsanderen’ zu sein, welches nicht einmal zur Disposition stellt, dass ‘Migrationsandere’ über ein schulrelevantes Wissen verfügen können. Die illegitimen Bewertungspraxen der Lehrerin haben damit eine doppelte Bedeutung, denn sie werten sowohl Yeliz Beşok in ihrem Leistungsbestreben als auch ihren Vater mit seiner pädagogisch-professionellen Fachkompetenz ab.

solche Beispiele zum Beispiel, oder dass sie immer meine Mutter gefragt- oder beim Elternabend gefragt hat, ja, seid ihr Kurden oder Türken? (.) Ne? Und mein Vater so ja wir sind Türken, wir sind keine Kurden, ja und seit wann seid ihr hier? Wie

war euer Leben so? Anstatt über MICH da zu reden, haben die über die Lebensgeschichte von meinen Eltern geredet, ja und dass die sich ja voll integrieren auch sollen und dass das hier Deutschland sei und (.) und ähm (.) äh dass wir- dass mein Vater besser die Sprache lernen sollte, und so weiter und (.) [18/838-845]

Yeliz Beşok bringt ein weiteres Beispiel für das *rassistische* Verhalten ihrer Lehrerin ein, wobei sie diesmal auf eine Situation eingeht, die sich beim *Elternabend* in der Grundschulzeit abgespielt hat. Der *Elternabend* verfehlt aus der Sicht der Erzählerin seine Zielsetzung. Es geht dabei nicht um die schulischen Entwicklungen von Yeliz Beşok, sondern im Zentrum des Interesses der Lehrerin stehen nun ihre Eltern, die über natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen eindeutig zu 'erfassen' versucht werden. Erkennbar wird, dass die Lehrerin den Eltern auf zwei Ebenen begegnet. Zum einen verlangt sie ihre eindeutige Verortung im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten (*seid ihr Kurden oder Türken?*). Zum anderen sieht sich die Lehrerin als Teil der Dominanzgesellschaft in der berechtigten Rolle, den Eltern gegenüber Integrationsverordnungen auszusprechen. Sie werden darauf hingewiesen, dass ein Leben in Deutschland eine *volle Integration* verlange und insbesondere der Vater *besser die Sprache lernen sollte*, möchte er die Anforderungen der *vollen Integration* ernst nehmen. Yeliz Beşok beschreibt und kritisiert, dass die Lehrerin sich mit der Haltung einer selbstverständlichen Bevormundung das Recht nimmt, die Eltern zu bewerten, sie als entwicklungsbedürftig betrachtet und ihnen Integrationsmaßnahmen auferlegt. Damit wird den Eltern nicht auf Augenhöhe begegnet. Anstatt sie über die schulischen Entwicklungen der Tochter zu informieren und gegebenenfalls Unterstützungsmaßnahmen vorzuschlagen, werden die Eltern selbst zu Objekten von Pädagogisierungen. Das Verhältnis zwischen der Lehrerin und den Eltern wird damit entlang der Differenzlinien Migrationsstatus und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als ein asymmetrisches gekennzeichnet.

In der Präsentation der Grundschulzeit wird ein Bemühen von Yeliz Beşok erkennbar, aufzuzeigen, dass sie nicht den besten Start in ihre Schullaufbahn hatte und viele Rückschläge erfahren hat. Dennoch bewertet sie im Rückblick die Erfahrungen der Abwertung ihrer Eltern im Schulkontext sowie die versuchte Behinderung ihres Schulerfolgs durch die *rassistische* Lehrerin als stärkend für ihre Persönlichkeitsentwicklung: *Ja aber (.) es hat mich so motiviert und gestärkt und so, so das PRALLT jetzt an mir so ab, wenn irgendwas Schlimmes is, prallt das auch an mir ab* (19/868-869). Ihre Unberührbarkeit und Stärke zur Schau stellend, präsentiert sich die Akteurin, als wäre sie gegen verletzende Erfahrungen vollkommen resilient. Nach diesem Verständnis haben problematische Zuschreibungen im Migrationskontext keine Chance, die Übermacht über sie

zu gewinnen. Wie im Weiteren zu zeigen sein wird, *prallen* erlebte Stigmatisierungen jedoch an Yeliz Beşok nicht *ab*, sondern hinterlassen Verletzungen. Die offensichtliche Weigerung, sich in einer von Alltagsrassismus im Schulkontext verletzlichen Position zu sehen, verstehe ich als ein Bestreben, die Selbstbestimmung zu erhalten und sich selbst dabei als handlungsfähige Akteurin und nicht als Opfer der verletzenden Situationen zu sehen.

### **Zurückweisung von Aufstiegsorientierungen durch Schule und Formulierung einer nicht-akademischen Zukunft für das ‘Ausländerkind’**

und dann hats angefangen mit der fünften bis zur zehnten Klasse, ähm fünft- bei mir gabs erstmal noch ne Orientierungsstufe das ging von der fünften- also fünfte Klasse und sechste Klasse (2) die Klasse war ähm- also da hab ich mich auf jeden Fall viel viel (lachend gesprochen) wohler gefühlt weil die Lehrerin super war und da hatt ich auch dann ganz oft die besten Noten (2) also die n- man merkt einfach wenn der Lehrer scheiße is hast du auch scheiß Noten, wenn du nich mit dem zu- richtig klar kommst, das is dann auch bei mir immer noch so gewesen, (amüsiert) bis heute [1/45-2/52]

Yeliz Beşok folgt weiter der chronologischen Abfolge der besuchten Institutionen und geht darauf ein, dass sie von der fünften bis zur sechsten Klasse eine Orientierungsstufe besucht hat. Mit dem Wechsel in die Orientierungsstufe wird für sie ein Neuanfang dahingehend markiert, dass sie *sich viel viel wohler gefühlt* und zudem auch *ganz oft die besten Noten* in der Klasse bekommen hat. Die radikale Veränderung ihres Lernverhaltens und ihre Leistungssteigerung werden – wie schon in der vorherigen Sequenz – mit der Haltung der Lehrperson in Zusammenhang gebracht. Daraus lässt sich schließen, dass die Lehrerin in der Orientierungsstufe, anders als die Lehrerin in der Grundschule, sich ihr gegenüber nicht *rassistisch* verhält. Im Gegenteil, die Lehrerin ist *super* und die Kategorie der ‘Ausländerin’ kommt in dieser Sequenz nicht mehr zum Einsatz. Mit dem Verweis auf *oft die besten Noten* wird angezeigt, dass Yeliz Beşok zu schulischen Höchstleistungen fähig ist. Zur Erzielung derselben benötigt sie lernförderliche Bedingungen, die von Anrufungen als ‘Ausländerin’ und *rassistischen* Diskriminierungspraxen frei sind und sie in der Rolle der Schülerin anerkennen. Wichtig ist zu betonen, dass sie nicht davon spricht, sich im besonderen Maße für ihre Erfolge angestrengt zu haben, sondern im Gegenteil eine Leichtigkeit der Leistungserbringung beim Vorhandensein von entsprechenden Bedingungen vermittelt. Die vorgefundenen lernförderlichen Bedingungen in der Orientierungsstufe tragen zur Transformation der distanzierten Haltung zur Schule bei, die in der Grundschulzeit als Schutzstrategie herausgebildet wurde.

und dann wurde halt entschieden ob ich aufs Gymnasium Real oder Haupt gehen sollte, ich hatte in der fünften sechsten Klasse die besten Noten, und dann ähm (3) hat man trotzdem gesacht zu meinem Vater damals nee, sie sollte mal lieber auf Real gehen, da i- da mir ja zu Hause niemand äh bei den Hausaufgaben helfen kann, weil meine Eltern ni=nich so gut Deutsch sprechen können, und das war sozusagen der Grund warum ich auf Real gehen konnt=sollt, weil (.) niemand mir bei den (lachend gesprochen) Hausaufgaben anscheinend nich helfen konnte, und ich hab meine Hausaufgaben immer allein gemacht und die waren richtig und ich hatte die BESTEN NOTEN aus der Klasse, die Leute die nich so gute Noten hatten (.) als ich, das waren Deutsche, die durften dann aufs Gymnasium gehen und ich musste erstmal aufs Real, und mein Vater hat dann gesacht so nee es kann nich sein, die hat doch gute Note, wir könn das doch ausprobieren ob sie aufs (.) Gymnasium gehen kann, so sechs Monate ausprobieren ham die auch nich gemacht, nee, wolln wir lieber so machen und dann bin ichs erstmal auf Realschule gegangen (2) [2/54-67]

Am Ende der Orientierungsphase in der Klassenstufe 6 *wurde halt entschieden*, welchen Verlauf die weitere Schullaufbahn der damals ca. zwölf Jahre jungen Yeliz Beşok annehmen soll. Der Übergang nach der Orientierungsstufe wird damit als eine zentrale schulbiografische Station erlebt, die in ihren problematischen Zügen viel Raum einnimmt. Zur Auswahl stehen dabei alle drei in Frage kommenden Schulzweige: Das Gymnasium, die Realschule und die Hauptschule. An der passiven Formulierung dokumentiert sich eine Fremdbestimmung dieser schulinstitutionellen Übergangsentscheidung, die auch den Eltern keinen Spielraum zur Mitbestimmung freilässt. In den Prozess des Schulwechsels wird der Vater der Erzählerin als zentrale Bezugsperson eingeführt. Bei der Entscheidung bringt er sich aktiv ein und verhandelt mit den Verantwortlichen an der Schule. Er spricht sich dafür aus, dass seine Tochter eine Empfehlung auf ein Gymnasium erhalten solle, womit sichtbar wird, dass er für seine Tochter eine höhere Bildungslaufbahn anstrebt. In der Verhandlung mit der Schulverantwortlichen bringt er sogar den Kompromisslösungsvorschlag ein, diesen Übergang auf das Gymnasium als einen Bewährungsversuch zu verstehen, der im Falle einer Leistungsverschlechterung wieder rückgängig gemacht werden könne. Diesen Vorschlag des Vaters nimmt die Schule nicht an, was unterstreicht, dass der Vater nicht als gleichwertiger Partner bei der Schulentscheidung seiner Tochter wahrgenommen wird. Die Schule entscheidet nun, dass Yeliz Beşok die Realschule besuchen wird. Als Begründung wird angeführt, dass sie nicht auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen könne, um den Leistungsanforderungen des Gymnasiums standhalten zu können. Yeliz Beşok kann die Entscheidung der Schule nicht nachvollziehen, denn sie hat in den beiden letzten Schuljahren in der Orientierungsstufe bewiesen, dass sie zu Bestleistungen fähig ist. Insgesamt betrachtet,



wohnt dem Akt der Verwehrung eines Zugangs zum Gymnasium durch die Schulautoritäten eine zentrale Fremdzuschreibung inne. Hier ist eine zukunftsbezogene Adressierung enthalten, die auf ein Verhältnis zwischen der Akteurin und der Dominanzgesellschaft in der Zukunft verweist. Dabei ist für sie eine relativ klar umrissene, vorgegebene Platzierung im hierarchisch geordneten Gesellschaftssystem vorgesehen, nämlich unterhalb akademischer Bildungs- und Berufsmöglichkeiten. Indem eine spezifische gesellschaftliche Ordnung aufgerufen wird, wird eine fremdbestimmte Vorwegnahme der eigenen Zukunft erlebt, wobei die Platzierung innerhalb akademischer Statuspositionen als eine unerreichbare Zukunftsaussicht dargestellt wird. Gleichzeitig bedeutet der verwehrte Zugang zum Gymnasium einen Entzug von Bewährungschancen und Gelegenheiten, umfassendes kulturelles und reflexives Vermögen zu erwerben. Mitgeteilt wird der Akteurin, dass sie ihre Bildungsansprüche, Interessen und Träume hinsichtlich zukünftiger Berufsperspektiven 'zurückschrauben' solle, denn akademisch ambitionierte Bildungs- und Berufsperspektiven liegen für sie nicht im erreichbaren Rahmen. Sie solle sich mit der zugewiesenen Position im Bildungssystem abfinden.

In der Herausstellung der eigenen Position in der Klasse über die schul anerkannte Differenzlinie der Leistungsfähigkeit (*ich hatte die BESTEN NOTEN aus der Klasse*) verweist Yeliz Beşok nicht nur auf ihre besondere Leistungsfähigkeit. Gleichzeitig werden damit ihre Mitschüler\*innen als leistungsbezogen schlechter positioniert. Aus einer Perspektive der Selbstwirksamkeit betont sie weiter, dass sie ihre Hausaufgaben *immer allein gemacht* hat, also fähig ist, die Lerninhalte selbstständig zu bearbeiten. Die explizite Benachteiligung aufgrund des zugeschriebenen Status als *Ausländerin* wird darin deutlich, dass natio-ethno-kulturelle Kategorisierungen erneut aufgerufen und in die Argumentation eingebaut werden. Im Gegensatz zu *Deutschen*, denen ein Zugang zum Gymnasium trotz durchschnittlicher Leistungen (*nicht so gute Noten*) gewährt wurde, wird sie als *Ausländerin* vom Gymnasium kompromisslos ferngehalten. Dabei handelt es sich um eine besondere Aufladung der Zuschreibung als *Ausländerin*, weil in erster Linie die Eltern aufgrund der Nicht-Beherrschung der legitimen Schulsprache als *Ausländer\*innen* kategorisiert werden. Die kategorisierenden Zuschreibungen greifen auf die Tochter über, womit die Bewertung der Eltern auf dem Rücken der Tochter erfolgt und der 'Ausländer-Status' als ein Erbe angesehen werden kann. So werden die Eltern ebenfalls vom Gymnasium ferngehalten.

Vier Aspekte sind hier als wesentlich festzuhalten: Erstens wird der Besuch des Gymnasiums für eine *Ausländerin* als eine dermaßen hohe Herausforderung betrachtet, dass sie von der Schülerin selbst nicht alleine zu bewältigen ist. Zweitens wird hier das Gymnasium als eine Schulart entworfen, die keine Unterstützung bei der Bewältigung der gestellten Leistungsanforderungen zur Verfügung

stellt. Drittens werden die Eltern von Yeliz Beşok als Personen wahrgenommen, die durch ihre mangelnde Leistungsfähigkeit in der Bildungssprache verhindert sind, die Tochter angemessen bei der Bewältigung der gymnasialen Anforderungen zu unterstützen. Und viertens erweist sich das Gymnasium als nicht in der Lage, auf Augenhöhe mit Migrationsanderen umzugehen.

Das Verhalten der Schulverantwortlichen, Yeliz Beşok trotz ihrer ausgezeichneten Noten auf die Realschule zu schicken, wird als unlogisch empfunden und als eine erneute ungerechte diskriminierende Praxis erfahren. Diese Praxis wird deshalb als diskriminierend verhandelt, weil am Schulübergang formal alle Schüler\*innen ungeachtet ihrer sozialen und natio-ethno-kulturellen Herkunft die Chance bekommen sollten, auf der Grundlage ihrer erbrachten Leistungen die für sie bestmögliche Schulform auszuwählen. Das Aufstiegsversprechen durch Schulbildung im Sinne der meritokratischen Idee kann nicht eingelöst werden, womit dem Bildungssystem nicht nur eine Inkompetenz attestiert wird, sondern es darüber hinaus mit einer Lüge behaftet wird. Die Schule erkennt nicht an, dass Yeliz Beşok Bestleistungen erbringt bzw. erbringen kann und zwingt sie damit, einen Umweg über die Realschule zur gymnasialen Oberstufe in Kauf zu nehmen. Über diese Erfahrung bildet sich ein implizites Wissen über die strukturellen Selektionsmechanismen der Schule heraus, welche das meritokratische Prinzip außer Kraft setzen. Aus der Perspektive von Yeliz Beşok sind Schulplätze auf dem Gymnasium damit als ein begrenztes Gut entworfen, welches Schüler\*innen mit Migrationsstatus nicht in gleicher Form zusteht. Damit wird ein Beleg für den diskriminierenden Umgang der Schule mit *Ausländern* geliefert. Yeliz Beşok zeigt in dieser Sequenz, dass Schüler\*innen, denen ein *Ausländer\*in*-Status zugeschrieben wird, im bundesdeutschen Bildungssystem vom Aufstieg durch Bildung eher abgehalten und auf mittleren Schulstufen 'festgehalten' bzw. auf diese abgedrängt werden. Ihr schulischer Weg ist nach oben hin blockiert.

Daneben wird jedoch auch deutlich, dass für Yeliz Beşok ihre Bildungskarriere von höchster Relevanz ist und sie selbst sowie ihre Familie am Beispiel der Figur ihres aktiv handelnden Vaters einen direkten Zugang zu höheren Bildungsformen anstreben. Diese Lesart wird von den abschließenden Worten (*den und dann bin ichs erstmal auf Realschule gegangen*) unterstützt. Die Eingrenzung auf *erstmal* – in seiner Bedeutung als zunächst oder fürs Erste – zeigt an, dass das bildungsinstitutionelle Ziel der Besuch der gymnasialen Oberstufe ist und damit die Realschule als aufgedrängte Aufenthaltsstation verstanden wird. Dass das Anstreben der höchsten Platzierung im Schulsystem keiner näheren Begründung bedarf, sondern als ein logischer, selbstverständlicher, nächster Schritt nach der Orientierungsstufe entworfen wird, lässt sich dahingehend konkretisieren, dass ein sozialer Statuserhalt durch Bildung im Vordergrund der familiären Orientierung steht. Hohe Bildung ist Teil der Familiendisposition und wird insbesondere

durch das unermüdliche Engagement des Vaters im Kontext schulischen Lernens repräsentiert. Der Bildungsweg steht damit – anders als bei den Fällen ‘Jolanta Kaminski’ und ‘Agata Krawczyk’ – in der Rahmung einer Bildungs- und Statusreproduktion. Außerdem orientiert sich Yeliz Beşoks Bildungsbestreben an der akademischen Bildungsbiografie des Vaters. Daher stellt die Realschule keine attraktive Alternative für sie – und auch nicht für den Vater – dar. Wie an einer weiteren Interviewstelle zu lesen sein wird, wird umgekehrt vom Vater eine akademische Bildung seiner Tochter direkt und selbstverständlich eingefordert und von ihr nicht hinterfragt, weil die Erwartung inkorporiert ist. Der Wunsch einer hohen Platzierung im Bildungssystem entspricht damit einer sozialen Normalbiografie der Familie.

### **Familiäre Orientierungen – Akademische Bildungsambitionen und Gesellschaftskritik**

und mein Papa gehörte halt zu der Partei, und hat die Partei extrem unterstützt als die Partei (.) (XXX) die sehr religiös is, islamisch religiös, und ähm mein Papa is einfach nur für Bildung (.) gewesen, und nich für religiöse Bildung, er war einfach nur für Bildung, dass wir (.) viel Allgemeinwissen haben und (.) und auf jeden Fall studieren, und er hat immer zu mir gesagt, Yeliz, du bist hier ne Türkin, in Deutschland, du hast es noch schwieriger als die andern, und zweitens du bist ne Frau, du hast es noch schwieriger, dich hier zu beweisen, in Deutschland [...] er hat gesagt wenn DU (.) äh viel lernst, dann kriegst du das auch hin, hat er zu mir gesagt, und dann (.) hat er noch ein Spruch gesagt, du musst GENAU SO VIEL bringen, (.) wie ein Deutscher, aber du wirst trotzdem ne schlechte Note bekommen [36/1721-37/1733]

Der Vater ist repräsentiert durch sein politisches Engagement für eine Partei. Auch wenn sich die Partei *islamisch religiösen* Inhalten widmet, hält der Vater nicht an Religionsbildung fest, sondern spricht sich vielmehr für das Ziel einer als *Allgemeinwissen* verstandenen Bildung aus. Sein Wunsch ist es, dass alle drei seiner Töchter an einer Hochschule studieren und damit *viel Allgemeinwissen* erwerben. Damit wird deutlich, dass es für ihn keine Alternative zum Gymnasium zu geben scheint, denn erst über das Gymnasium bzw. die gymnasiale Oberstufe ist ein Zugang zum Hochschulwesen gewährleistet. Wird dabei berücksichtigt, dass die beiden älteren Schwestern von Yeliz Beşok ebenfalls das Abitur erlangt haben und darauffolgend ein Hochschulstudium erfolgreich absolvierten bzw. noch absolvieren, erscheint das Anstreben einer Platzierung am Gymnasium verständlich. Vor diesem bildungsetablierten Hintergrund der Familie erscheint Yeliz Beşoks Besuch einer Realschule eher als ein Bruch in der Familiengeschichte. Sie wird beim Zugang zum umfassenden *Allgemeinwissen* blockiert.

Besonders intensiv erinnert sich Yeliz Beşok an bestimmte Worte ihres Vaters, die sie in wörtlicher Rede vorträgt. Der Vater vermittelt seiner Tochter schon früh kritische Wissensbestände, die ihre gesellschaftliche Position in Deutschland reflektieren. Er entwirft die gesellschaftliche Positionierung seiner Tochter in der Figur einer marginalisierten Position, die beim Bildungszugang sowie beim Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe mit Schwierigkeiten und Benachteiligungen zu rechnen habe. Identifiziert werden die Positionen der *Türkin* und *Frau* in Deutschland, die mit einer potenziellen Diskriminierung einhergehen und eine doppelte Benachteiligung produzieren. Es ist eine Position, die über gesellschaftliche Unterdrückungserfahrungen strukturiert wird. Zwei Botschaften werden hier mitgeteilt: Erstens teilt der Vater seiner Tochter unverblümt mit, wie die Dominanzgesellschaft – verstanden als rassistisch und patriarchal strukturiert – auf sie reagieren wird. Zweitens weist er sie an, wie sie damit umgehen muss. Eine Wachsamkeit der Tochter gegenüber bildungsinstitutionellen Behandlungen wird gefordert. Der Vater appelliert weiter an die Lern- und Leistungsanstrengungen seiner Tochter, denn wenn sie *viel lernt*, also einen enormen Einsatz für die Schule erbringt, wird sie das Ziel einer akademischen Bildung erreichen. Gleichzeitig möchte ihr der Vater Enttäuschungen in der Schule ersparen bzw. ihre Handlungsfähigkeit sichern. Er verweist darauf, dass ein mögliches Scheitern in Bildungsinstitutionen nicht unbedingt individuell zu verantworten ist, sondern eher in diskriminierenden Strukturen gegenüber ‘Nicht-Deutschen’ begründet liegt. Auf eine gleichberechtigte Behandlung in Abhängigkeit von erbrachten Leistungen im Bildungssystem braucht Yeliz Beşok sich nicht zu verlassen.

Die Sequenz legt nahe, dass der Vater eine gesellschaftskritische Position vertritt und sich auch deshalb politisch für die Belange der migrantischen Community engagiert. Auf dieser Grundlage entwickelt Yeliz Beşok ein Bewusstsein für Diskriminierungsprozesse im Schulkontext und damit zusammenhängend für ihre eigenen bildungsinstitutionellen Gestaltungsmöglichkeiten. Diese politischen Bewusstseinsprozesse im familiären Umfeld würden auch den selbstverständlichen Gebrauch des Rassismusbegriffs zum Einstieg in die Lebensgeschichte erklären. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass Yeliz Beşok – trotz ihrer gesellschaftskritischen Wissensbestände über rassistische Zuschreibungs- und Ausgrenzungspraxen – nicht die Strategie eines offensiven Ansprechens von Rassismus gegenüber pädagogischen Professionellen wählt, die ihr gegenüber diskriminierende Praxen umsetzen. Dieser Aspekt scheint mir von zentraler Bedeutung zu sein. Er verweist auf die risikoreichen Bedingungen der Thematisierung von Rassismus und zwar in einem machtvollen und abhängigkeitsgebundenen Setting, wo ein gesellschaftlich dominantes und verkürztes Verständnis von Rassismus vorliegt. Die strukturellen Bedingungen verhindern einen offensiv widerständigen

Umgang mit Rassismuserfahrungen. Auf der Grundlage jahrelanger Erfahrungen scheint auf Seiten von Yeliz Beşok die Erwartung vorzuliegen, dass sie nicht mit einer Bestätigung ihrer Realitätsdefinition durch pädagogische Professionelle rechnen kann, denn die Wahrnehmung von Rassismusverhältnissen befindet sich jenseits der gesellschaftlich anerkannten Deutungsnormen.

Bei dem Bestreben nach Platzierung im Hochschulraum ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung. Insgesamt ist zu beobachten, dass in der lebensgeschichtlichen Erzählung ein Bezug auf den Vater immer dann erfolgt, wenn Themen im Zusammenhang der schulischen Bildung aufgegriffen werden, während Yeliz Beşok nicht auf die Mutter zu sprechen kommt. Wie bereits dargestellt, bringt sich der Vater der Erzählerin in ihre Schulkarriere aktiv ein, wenn es um ungleiche Bewertungspraxen der Lehrerin, die Wahrnehmung von Elternabenden und die formellen Schulübergänge geht. Allerdings wird der Vater nicht nur in der Figur eines engagierten Unterstützers seiner Tochter mit eindeutigen Ambitionen für höhere Schulbildung repräsentiert. Darüber hinaus wird er als eine Person dargestellt, die mit der Migration nach Deutschland einen sozialen Abstieg in Kauf genommen hat. Der akademische Bildungsabschluss als Lehrer, den er in der Türkei erworben hat, wird in Deutschland nicht anerkannt. Seine Bemühungen, sich mit professionellem Wissen im mathematischen Bereich ins schulische Lernen seiner Tochter einzubringen, werden aufgrund der Fremdzuschreibungen eines *doofen Analphabeten* nicht wertgeschätzt.

### **Im Passungsverhältnis mit gymnasialen Leistungsanforderungen**

und das war danach von der zehnten- von der siebten bis zur zehnten Klasse, und da hatt ich die BESTEN Noten (3) und da dacht ich mir auch toll, konnt ich gleich aufs (etwas zitterige Stimme) Gymnasium eigentlich gehen, dann dacht ich naja, und dann- natürlich bin ich dann locker ins A=Abitur reingerutscht mit meinem Durchschnitt [2/67-71]

In der weiteren Sequenz betont Yeliz Beşok ausdrücklich, dass sie nach dem Übergang auf eine Realschule bis zur zehnten Klasse kontinuierlich die *BESTEN Noten* in der Schulklasse nachweisen konnte. Dies bestätigt sie in ihrer Annahme, dass ihr aufgrund ihrer exzellenten Leistungsfähigkeit von Anfang an ein Platz auf dem gymnasialen Zweig der Sekundarstufe I zugestanden hätte. Der bildhafte Ausdruck, *natürlich bin ich dann locker ins A=Abitur reingerutscht mit meinem Durchschnitt*, untermauert, dass es Yeliz Beşok ohne Hindernisse, im Sinne von individuellen leistungsbezogenen Einschränkungen, in die Oberstufe schaffte. Das Bild vermittelt eine Leichtigkeit und Einfachheit. Es unterstreicht erneut die

selbstverständliche Eignung für das Gymnasium und bestätigt die hohen leistungsorientierten Ambitionen von Yeliz Beşok, die wiederum auf die Familienorientierungen zurückgeführt werden müssen.

und ähm (4) ja und dann war Abi halt, ich hab (.) blöde Leistungsfächer ausgesucht, ich dachte darin wär ich (amüsiert) voll gut, war dann doch nicht so in Englisch, da hatt ich so sieben Punkte immer, mh, aber die andern Fächer waren dann halt auch ganz gut und da hab ich mich auch echt wohl gefühlt (4) [2/71-75]

Yeliz Beşok bezieht sich nach wie vor auf den schulischen Rahmen, allerdings berichtet sie nun von der Zeit auf der gymnasialen Oberstufe. Fokussiert wird dabei die Bewertung der Wahl der Leistungsfächer und insbesondere die erreichte durchschnittliche Benotung im Leistungsfach Englisch. Wie sie dazu kam, dieses Leistungsfach zu wählen, bleibt offen. Die durchschnittlichen Noten bzw. die erreichten Punkte im Fach Englisch werden direkt angesprochen, nicht verschwiegen. Zu beobachten ist, dass sie sich durch die mittelmäßigen Leistungen in ihrem Selbstbild nicht verunsichern lässt, sondern diese vielmehr über eine Deutung der fachspezifischen Einmaligkeit bearbeitet. In den anderen (Leistungs) Fächern scheint sie mit ihren Noten zufrieden zu sein. Die eigenverantwortliche Entscheidung, das Fach Englisch als Leistungsfach zu wählen, wird im Rückblick als *blöd* herausgestellt. Die Anforderungen des Leistungsfachs wurden nicht richtig eingeschätzt. An die vorangegangenen Sequenzen anschließend zeigt sich eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Schulkarriere. Zum einen werden die Leistungsfächer in eigener Verantwortung gewählt. Zum anderen wird die getroffene Entscheidung retrospektiv einer Reflexion unterzogen, wobei hier die Orientierung auf eine gute Benotung gerichtet ist, die im Zusammenhang mit Sich-Wohlfühlen bzw. Sich-Nicht-Wohlfühlen gestellt wird. Die zusammenfassende Bemerkung hinsichtlich eines emotionalen Gefühlszustands und zwar, dass sich Yeliz Beşok auf der gymnasialen Oberstufe *echt wohl gefühlt* habe, sagt aus, dass sie nach vielen Jahren des brüchigen Schulverlaufs endlich den richtigen Platz für ihre leistungsbezogene Entwicklung gefunden hat. Über die hergestellten Leistungsbezüge wird deutlich, dass sie sich nach der Grundschule stark den schulischen Inhalten zuwendet und bestrebt ist, die gestellten Leistungsanforderungen der Schulinstitution in besonderem Maße zu erfüllen.

### 5.3.3.2 Schicksalsschlag und die verstärkte Hinwendung zum religiösen Glauben

ja aber was n Schicksalsschlag war bei mir dass mit (.) fünfzehn mein Vater gestorben is (4) [4/151-152]

Als ein explizit formulierter *Schicksalsschlag* im Leben von Yeliz Beşok wird der Tod ihres Vaters beschrieben, welchen sie erlebte als sie fünfzehn Jahre jung gewesen ist. Die Bezeichnung *Schicksalsschlag* in Bezug auf den Tod ihres Vaters verweist auf einen fremdbestimmten und nicht beeinflussbaren Einschnitt, welcher das Leben der Erzählerin grundlegend veränderte. Nähere Umstände zum Tode ihres Vaters werden (auch im weiteren Verlauf des Interviews) nicht angeführt. Die Figur des Vaters bleibt allerdings in der lebensgeschichtlichen Erzählung präsent und wird insbesondere im thematischen Zusammenhang formeller Bildung eingeführt. Einen Einblick in ihre Gefühlswelt nach dem Tod des Vaters vermittelt Yeliz Beşok nicht. Nur die auffällig lange Pause von vier Sekunden lässt einen schwerwiegenden Bruch nach dem Tod des Vaters erahnen und macht deutlich, wie schwer es der Erzählerin fällt, über dieses Schlüsselerlebnis zu sprechen.

ja ich hatte dann halt n- meine Mutter hatte halt Depressionen danach bekommen (3) z=zwei Jahre hatte sie extreme Drep=Depressionen, war nur zu Hause, eingesperrt (2) und (2) ja das hat mich auch so runtergezogen aber (.) wenn- bei mir is das so wenn mich etwas runterzieht, psychisch (.) oder emotional, dann ähm bin ich trotzdem so- also dann lenk ich mich sehr viel mit Uni ab oder damals mit Schule, also ich hab dann nie wirklich mein Uni ver- äh Schule vernachlässigt [...] naja und dann mussten wir sie abgewöhnen die zu nehmen weil sie hat sich voll dran gewöhnt, und das war dann auch nochmal ne schwere Zeit [4/153-168]

Der Tod des Vaters führt zu einem Zusammenbruch der Mutter. Für die Mutter bedeutet der Verlust ihres Mannes eine tiefe Lebenskrise, welche durch *extreme Depressionen* zum Ausdruck kommt. Yeliz Beşok führt später aus, dass die Mutter abhängig wurde von *Antidepressiva-Tabletten* (4/164). Über einen Zeitraum von zwei Jahren sperrt sich die Mutter zu Hause ein, was Yeliz Beşok *runterzieht* bzw. eine zusätzliche Belastung für sie darstellt. Der schlechte Zustand der Mutter zwingt Yeliz Beşok, ihre Aufmerksamkeit auf diese zu richten. Gemeinsam mit einem nicht näher definierten Kollektiv kam ihr dann die Aufgabe zu, die Mutter von den Tabletten *abzugewöhnen*. Dies stellte für die Erzählerin eine *schwere Zeit* dar. Yeliz Beşok versucht, diese emotional belastenden Herausforderungen zu bewältigen, indem sie sich mit schulischen Aufgaben *ablenkt*. Hier

ist eine Ambivalenz zu kennzeichnen, denn die Erzählerin spricht auch von der Bemühung, trotz der belastenden Phasen in ihrem Leben ihre schulischen Leistungen nicht zu *vernachlässigen*, womit die Orientierung an Schule als Leistungsraum zentral bleibt. Die starke Orientierung an schulischen Anforderungen lese ich hier als einen biografischen Handlungsraum, in dem sie nicht zusätzlich die Kontrolle verlieren möchte. Stattdessen versucht sie sich durch ihre Konzentration auf die Schule einen stabilen Raum zu innerhalb eines aus den Fugen geratenen Familienlebens bewahren. Während sie sich der Situation des Verlustes ihres Vaters und der Depression und damit auch dem drohenden Verlust ihrer Mutter ausgeliefert erlebt, behält sie die Kontrolle und ihre Autonomie im schulischen Bereich. Damit präsentiert sie sich als eine Person, deren größte Stärke ihre Leistungsfähigkeit darstellt und die trotz der dramatischen Umstände kompetent bleibt.

ähm (3) als mein Vater gestorben is (druckst) waren wir familiär nicht füreinander da, weil jeder in ein Loch reingefallen is [...] jeder muss erstmal mit der Situation klarkommen (2) das war dann halt (2) jeder hat sich gegenseitig mit irgendwas abgelenkt, meine Schwester hat dann für ihr Abi gelernt, (.) ich mh was hab ich denn gemacht am Anfang? Keine Ahnung, ja ich äh war für die Schule nur da, (.) und die Älteste nur für ihre Arbeit (.) also (.) es wurde auch nich viel darüber gesprochen zu Hause, jetzt schon, weil da wars noch so frisch und lasst uns nich darüber reden (2) und wir mussten mehr für meine Mutter da sein [11/520-12/533]

Yeliz Beşok berichtet weiter, wie die Familie mit dem Tod des Vaters umgegangen ist. Bedauert wird, dass die Familienmitglieder *nicht füreinander da* waren, was jedoch mit der Relativierung aufgehoben wird, dass *jeder in ein Loch reingefallen* ist. Dieses aufschlussreiche Bild vermittelt den Eindruck, dass die Welt für Yeliz Beşok mit dem Tod des Vaters zusammengebrochen ist. Der Begriff *fallen* verweist darauf, dass die Erzählerin aus dem Gleichgewicht gebracht wurde, was nicht als in der eigenen Hand liegend erfahren wurde. In ein *Loch reingefallen* zu sein, bedeutet auch, in eine dunkle Tiefe zu sinken, aus der es kein Entrinnen gibt. Damit können Gefühle von Schmerz, Einsamkeit und Hoffnungslosigkeit verbunden werden. Neben der Grundschulzeit und dem verwehrten Zugang zum Gymnasium präsentiert sich Yeliz Beşok an dieser Stelle zum dritten Mal im Interview als ohnmächtig, wobei der Tod des Vaters in dieser dargestellten Deutlichkeit einen emotionalen Ausnahmezustand darstellt. Yeliz Beşok macht darauf aufmerksam, dass einerseits alle Familienmitglieder die Trauer in Einsamkeit erlebten, andererseits sie sich von der Trauer *abgelenkt* haben. Das *Ablenken* wird hier nicht als eine Verdrängung charakterisiert, sondern mit der Begründung des Lernens für die *Abi*-Prüfungen in seiner funktionalen Bedeutung als notwendig



und dringlich erachtet. Wie bereits dargestellt, hat für Yeliz Beşok die Orientierung an den schulischen Aufgaben eine wichtige stabilisierende Bedeutung im Umgang mit dem Verlust des Vaters. So wie der Vater seine Tochter auf ihrem bis dato durchlaufenden Bildungsweg stabilisiert hat, bedeutet nun die Schulbildung für Yeliz Beşok Stabilisierung und damit gleichzeitig eine Instanz zur Überwindung von Krisen. Was jedoch deutlich wird, ist, dass im familiären System *nicht viel gesprochen* wurde, denn die Erinnerungen an den einst geliebten verstorbenen Vater sind zu schmerzhaft. Eine familiäre Auseinandersetzung mit dem Verlust des Vaters ist erst in der Gegenwart, also ca. vier Jahre später möglich.

äh nach meinem Papis Tod da bin ich glaub ich (druckst) sehr religiöser geworden weil ich dann mehr über den Tod nachgedacht hab, weil das war ja so, ich war (.) ich war fünfzehn, und ich kenn dieses Todgefühl nicht oder (.) wir ham nie zu Hause über den Tod gesprochen, ähm (druckst) wir ham auch nie richtig darüber gesprochen was nach dem Tod kommt außer halt in der Religionsschule, aber dieses (.) des is heutzutage so- noch so, die Leute sprechen nich über den Tod gerne [25/1164-1170]

Die frühe Einführung des Vaters und die mit ihm in Zusammenhang stehenden thematischen Anklänge im Verlauf der lebensgeschichtlichen Erzählung zeigen seine hohe Relevanz im Leben von Yeliz Beşok. In den vorherigen Sequenzen wurde herausgestellt, dass innerhalb der Familienbeziehungen Gespräche über den Verlust des Vaters nicht möglich gewesen sind. In der expliziten Herstellung des Zusammenhanges zwischen dem Tod des Vaters und der stärkeren Hinwendung zur Religion dokumentiert sich eine Bewältigungsstrategie im Umgang mit der krisenhaften Lebensphase, über die sich Yeliz Beşok Handlungsfähigkeit erarbeitet. Kritisch angemerkt wird, dass im familiären System *nie über den Tod gesprochen wurde*. Da der Tod kein Thema *zu Hause* war, ist das Gefühl eines plötzlichen Überfalls durch die Trauer groß. Yeliz Beşok hatte bis dahin nicht ahnen können, wie sich ein *Todgefühl* anfühlt. In dieser Wortneuschöpfung steckt die Ahnungslosigkeit und Unvertrautheit mit Gefühlen, die der Tod eines geliebten Menschen mit sich bringt. Ein Ansprechen des Themas ‘Tod’ hat lediglich in der muslimischen *Religionsschule* stattgefunden. Insgesamt nimmt die Erzählerin wahr, dass der Tod in der Gesellschaft eine Tabuisierung erfährt bzw. dass die Beschäftigung mit dem Tod in der Gesellschaft zumindest mehr die Ausnahme als die Regel darstellt. Die Aussage, *die Leute sprechen nich gerne über den Tod*, verweist darauf, dass das Sprechen über den Tod im Zusammenhang steht mit einer Unannehmlichkeit und Verunsicherung. Über den Satz, *ich bin sehr religiöser geworden weil ich dann mehr über den Tod nachgedacht hab*, erschließt sich ein Stück weit die Ebene der verfolgten Bewältigungsstrategie. Der Zugang zur

Verarbeitung des Todes des Vaters liegt hier nicht (mehr) auf der Gefühlsebene, sondern Yeliz Beşok versucht über sinngebende Wege Antworten auf ihre Fragen und Erklärungen für ihr Nichtverstehen zu finden. Bearbeitet wird die Frage, was nach dem Tod mit einem geliebten Menschen passiert. Diese Bewältigungsstrategie ermöglicht ihr auf Distanz zur alltäglichen Erfahrungsebene zu gehen und eine Position einzunehmen, von der aus sie die Situation aus einer Metaperspektive überblicken und bearbeiten kann.

äh bei mir is es allgemein so dass ich sehr sehr stark an Gott glaube einfach, ich hab das auch von zu Hause aus mitbekommen, und ich war (schluckt) äh zum Beispiel meine beiden Geschwister die sind nie in die Moschee gegangen ich bin freiwillig mit zehn bis fünfzehn Jahren in die Moschee gegangen, jeden Sonntag [...] am Anfang hat meine Mutter mich natürlich geschickt, hat gesacht guck mal hier, das is unsere Religion, lern mal n bisschen von der kennen, meine Mutter weiß selbst nich viel, und dann hab ich gesagt okay, bin hingegangen und dann (.) waren da natürlich andere Kinder, hast du auch viel gespielt mit zehn Jahren, du hast nich nur halt Religionsunterricht bekommen, du hast auch viel gespielt, hast Hausaufgaben da gemacht jeden Sonntag, die haben dir auch da geholfen äh sozusagen die äh Schwestern sagen wir immer, und ähm (schluckt) dann hast du auch natürlich da gelernt, und äh mit elf Jahren konnt ich dann Arabisch, und das war dann- echt ich konnte das [24/1105-1122]

Da Yeliz Beşok zum ersten Mal im Verlauf des Interviews in dieser Deutlichkeit und Selbstverständlichkeit auf ihre Religiosität eingegangen ist, erachtet sie es als notwendig, diesen Aspekt durch Kontextualisierung mit weiteren biografischen Erfahrungen zu vertiefen. Dies lässt darauf schließen, dass Religiosität ein biografisch relevantes Thema darstellt. Die Annäherung an die Religiosität erfolgt hier in erster Linie in der Bekundung eines *sehr sehr starken* Glaubens an *Gott*, der über familiäre Sozialisationspraktiken vermittelt wurde. Der noch zuvor weitgehend abstrakte Begriff (*religiös*) wird hier durch die unmittelbare Beziehung zu *Gott* konkretisiert. Mit dem Ansprechen ihrer Religiosität schiebt Yeliz Beşok eine Besonderheit ein, die in der Abgrenzung ihres religiösen Verhaltens gegenüber ihren beiden älteren Schwestern begründet ist. Anders als bei ihnen ist die religiöse Lebensgeschichte Yeliz Beşok neben dem familiären Rahmen an den institutionellen Sozialisationsort Moschee geknüpft. In der Kindergeneration ihrer Familie ist sie die Einzige gewesen, die in die Moschee eingebunden war. Die Bindung an die Moschee wird als eine langjährige Erfahrung beschrieben. Sie kam zum ersten Mal mit zehn Jahren in Berührung mit einer Moschee und blieb ihr fünf Jahre verbunden. Mit der Betonung darauf, *jeden Sonntag* über fünf Jahre in die Moschee gegangen zu sein, wird die mit diesem Ort verbundene Wichtigkeit und die Kontinuität aufgezeigt. Der erste Berührungspunkt mit der Moschee

erfolgt auf den Impuls der Mutter hin. Die langjährige Bindung wird dagegen als eigene Bereitschaft und damit eigene Entscheidung ausgewiesen, die Moschee zu besuchen. Damit wird die Bedeutung des Einwirkens der Mutter für die religiöse institutionelle Sozialisation als gering bewertet. Wurde der Vater zuvor in Verbindung mit dem thematischen Feld akademischer Bildungsambitionen und gesellschaftskritischer Einstellung repräsentiert, wird nun auf die Mutter im Kontext von muslimischer Religiosität Bezug genommen. Mit dem Satz: *Guck mal hier, das is unsere Religion, lern mal n bisschen von der kennen* wird die Mutter als eine Person eingeführt, die an der Weitergabe muslimisch-religiöser Traditionen interessiert ist. Die religiöse Zugehörigkeit vermittelt sie ihren Töchtern lediglich über lebensweltliche Praxen (z.B. durch Feste, Beten). Es erscheint ihr jedoch von Bedeutung zu sein, dass Yeliz Beşok ihre muslimische Bindung nicht nur über habitualisierte Praxen erlebt, sondern darüber hinaus auch in einem institutionellen Rahmen Wissensbestände über die Religion erwirbt.

Yeliz Beşok beschreibt die Institution Moschee als einen Vergemeinschaftungsort, an dem *Kinder* muslimischer Zugehörigkeit zusammentreffen und viel miteinander spielen. Betont wird dabei, dass die Moschee kein sakraler Raum ist, dessen Funktionalität ausschließlich dem Gebet oder ausschließlich dem islamischen Religionsunterricht vorenthalten wäre. Vielmehr werden Gemeinschaftserfahrungen unter Kindern und Jugendlichen sowie gegenseitige Unterstützung bei *Hausaufgaben* veranschaulicht. Während sich Yeliz Beşok über ihre Klassenlehrerin in der Grundschule negativ äußerte, erlebt sie die *Schwestern* in der Moschee als Personen, die an dem schulischen Fortkommen der Kinder interessiert sind. Auffällig ist weiter, dass im religiösen Feld Leistungsbezüge hergestellt werden, denn *mit elf Jahren konnte Yeliz Beşok dann Arabisch*, was als eine besonders starke Leistung hervorgehoben wird. Dies verweist erneut auf die dominante Leistungsorientierung bei gleichzeitiger Nichtanstrengung von Yeliz Beşok. *Arabisch* zu lernen bereitet ihr keine besondere Mühe.

An dieser Stelle scheint es mir wichtig den Zusammenhang zu vorangegangenen Interpretationen herzustellen und die biografische Bedeutung der zehnjährigen Einbindung an die Moscheegemeinschaft herauszustellen. Hier ist zu kontrastieren, dass während die Schule als ein negativ behafteter Raum mit Lern- und Leistungsproblemen aufgrund diskriminierender Praxen einer *rassistischen* Lehrerin wahrgenommen wird, es Yeliz Beşok gelingt, in der Moschee Leistungserfolge zu erleben und positive Erfahrungen mit Lehrenden zu sammeln. Insbesondere der Religionsunterricht mit dem Erlernen der arabischen Sprache wird für die Erzählerin zu einer wichtigen Ebene, auf der sie sich ihres Leistungserfolges vergewissern kann, was mich dazu veranlasst, von der 'Religiösierung der Anerkennungsverhältnisse' zu sprechen. Aus dieser Perspektive deutet sich an, dass die

Moschee neben ihrer religiösen Funktion zu einem zentralen und kompensierenden Ort avanciert. Im Gegensatz zur Schule der Dominanzgesellschaft wird hier fähigkeitsbezogene Anerkennung vermittelt, die sich stabilisierend auswirkt. Außerdem wird deutlich, dass Yeliz Beşok offen gegenüber sozialen Zusammenhängen ist. Anders als in der Schule, wo sie ausschließlich auf solidarische Beziehungen mit anderen 'Ausländerkindern' aufgrund geteilter Rassismuserfahrungen eingeht, rücken im Raum der Moschee kontinuierliche Gleichaltrigenbeziehungen in den Vordergrund.

ach rede nich jetz über den Tod so, ja du das passiert aber irgendwann, ne? Die verdrängen dieses Gefühl immer (2) und ich findes schon wichtig dass man eigentlich darüber redet und das- darum hab ich sehr viel nachgedacht, das (.) ja weil du dann nachdenkst hm wo is n jetz mein Vater jetz, der is zwar jetz unter der Erde aber (.) der muss doch- ich f- ich finde da muss irgendwas sein was dahinter is, du bist zwar m=mitm Körper tot- wozu sind wir denn hier? Also d=diese Moralvorstellungen hab ich dann, so dann muss es irgendwas geben, ich glaub auch nich an die Evolutionstheorie oder so (2) aber ich finde da MUSS IRGENDWAS auf JEDEN FALL geben, was Übermenschlich is [25/1172-1180]

Yeliz Beşok kommt auf den Aspekt zurück, dass das Sprechen über den Tod in ihrem gesellschaftlichen Umfeld nicht erwünscht ist. In wörtlicher Rede wiederholt sie einen Satz, mit dem sie zum Schweigen zu bringen versucht wurde (*ach rede nich jetz über den Tod*). Der Tod ist demnach kein attraktives Gesprächsthema. Deutlich wird, dass Yeliz Beşok das Bedürfnis äußert, ihre Gedanken zum Tod mit ihrem Umfeld zu teilen und zu besprechen. Sie trifft auf Widerstand, lässt sich aber nicht von *vielem Nachdenken*, was mit Menschen passiert, nach dem sie gestorben sind, abhalten. In ihrem Inneren vertieft sie die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Unsterblichkeit der menschlichen Seele. Mit dem Verweis auf *die Evolutionstheorie* grenzt sie sich von einer Position ab, die das Leben als einen – verkürzt dargestellt – rein biologischen Entstehungsprozess betrachtet. Demnach sind ihre Glaubensvorstellungen von der Annahme geleitet, dass das Leben und der Mensch durch eine schöpferische Macht entstanden sind. Als ein zentrales Ergebnis ihrer Auseinandersetzungen teilt sie mit, dass sie der Überzeugung ist, dass es *was Übermenschliches auf JEDEN FALL geben MUSS*. Mit dem Begriff *IRGENDWAS* bleibt sie in einem suchenden Zustand. Festhalten lässt sich, dass die Religion der Erzählerin ein haltgebendes Orientierungssystem in einer Lebenssituation anbietet, welche aufgrund des Verlustes ihres geliebten Vaters aus den Fugen geraten ist. Dabei wird die neu in das Leben eingeführte transzendente Dimension von Religiosität betont.

und (.) ich hab mich sehr viel mitm Islam befasst und ich=ich (druckst) das is jetzt nich so- bei andern is das ja so, ja weil ich aus ner muslimischen Familie komme bin ich Muslima, ich find sowas GANZ schlimm, ich finde guck erstmal- im Islam steht auch lern erst ma die andern Religionen kennen, bevor du mit deiner dich beschäftigst, damit du den Unterschied weißt, und ich find diesen Spruch sehr wichtig, lern erst ma die andern Religionen kennen, damit du sagen kannst, hey, meine Religion i- tut mir gut, weil das so und so is und nich wie in DEM (.) Buch (.) zum Beispiel, ich glaub nach m- nach meinem Papas Tod wurd ich mehr religiöser weil ich mehr über den Tod nachgedacht hab und mehr darüber, hm, es muss einen Gott geben (schluckt) und dieser Gott erwartet bestimmt auch was von mir, wenn er mich erschaffen hat, so denk ich dann (3) [25/1180-1191]

Die folgende Sequenz ist als eine Schlüsselstelle für die biografische Bedeutung der Religiosität zu betrachten. Hatte sich Yeliz Beşok zuvor dem Thema des Todes stark zugewandt, kommt es zu einem argumentativen Einschub, mit dem sie sich als eine Person zeichnet, deren Beschäftigung mit dem *Islam* in kritischer Weise erfolgt. Ausgerechnet an der Stelle, wo das Wort *Islam* zum Einsatz kommt, sieht sich Yeliz Beşok herausgefordert, ihre Zuwendung zum *Islam* als eine kritische und bewusst durchdachte zu markieren. Damit wird der Eindruck vermittelt, dass die Anlehnung an Glaubensvorstellungen des *Islam* erklärungsbedürftig ist und einer Rechtfertigung oder zumindest einer Erläuterung bedarf. Yeliz Beşok ist es ein Anliegen, sich in ein Abgrenzungsverhältnis zur unreflektierten Annahme religiöser Überzeugungen aufgrund tradierter muslimischer Familientraditionen zu setzen. Eine Defizitkonstruktion der eigenen Generation wird hier eingeführt. Kritisiert werden Frauen, die aufgrund der Positionierung der Familie als *muslimisch* für sich ebenfalls eine Position als *Muslima* unhinterfragt übernehmen. Mit dem Satz *bei andern is das ja so* wird ein soziales Kollektiv von muslimischen Familien erschaffen, zu dem sich Yeliz Beşok in ein distanzierteres Verhältnis setzt. Familiär habitualisierte Orientierungen bezüglich religiöser Glaubensvorstellungen findet sie *GANZ schlimm*. Vermittelt wird der Anspruch eines Bruches mit der muslimisch-religiösen Familientradition bzw. einer Infragestellung der familiär überlieferten religiösen Gegebenheiten. Dies ist verbunden mit einer individuell erarbeiteten Suche nach einer Traditionen reflektierenden Positionierung im muslimischen Religionskontext. Muslimische Zugehörigkeit kann damit in Yeliz Beşoks Verständnis lediglich als eine selbstbestimmte Entscheidung in kritischer Auseinandersetzung mit der bisherigen Familientradition beansprucht werden.

Diesen Anspruch begründet sie mit den Vorgaben des Islam, in dem *auch steht, lern erst ma die andern Religionen kennen, bevor du mit deiner dich beschäftigst, damit du den Unterschied weißt*. In Anlehnung an die Vorgaben

im *Islam* wird gefordert, sich nicht unhinterfragt auf dessen Glaubensvorstellungen einzulassen, sondern in erster Linie über den Tellerrand zu schauen und sich in diesem Zuge mit anderen Religionen zu *beschäftigen*. Die *anderen Religionen kennen zu lernen*, betont dabei einen Zugang zur Religiosität, welcher das Erarbeiten und Erfassen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu anderen Religionen zum Ziel hat. Die Aneignung umfassender Wissensbestände über unterschiedliche Religionen ermöglicht es Yeliz Beşok aber auch, sich eine eigene Meinung über diese zu bilden und argumentativ zu vertreten. In dieser Sequenz präsentiert sie sich zwar als eine Person, die dem *Islam* verbunden ist. Sie zieht allerdings eine klare Grenzziehung zu Musliminnen, die die herrschenden Glaubensvorstellungen ihrer muslimischen Familientradition weitgehend unkommentiert und unkritisch für sich übernehmen. In dem Bild einer für andere religiöse Auffassungen offenen ‘Muslimin’ entwirft sie sich als eine Person, die ihre eigene religiöse Verortung immer wieder einer Kritik unterzieht und einen respektvollen Umgang mit Ansichten anderer Religionen pflegt. Ein Bezug zu religiös aufgeladenen Integrationsdiskursen wird hier sichtbar. Erst nach diesem detaillierten Einschub kann sich Yeliz Beşok ihrem ursprünglichen Thema widmen und knüpft an den *Tod* ihres Vaters an.

### **5.3.3.3 „Was ist mit mir?“ – Unsichtbarkeit der eigenen Position in Diskursen**

Eine erzählstrukturelle Auffälligkeit in der lebensgeschichtlichen Erzählung von Yeliz Beşok ist, dass sie zum einen bei der Thematisierung ihres Familienhintergrundes immer wieder um klare Grenzziehungen gegenüber anderen ‘muslimisch-türkischen’ Familien bemüht ist. Zum anderen ist eine vehemente Kritik an migrationsgesellschaftlichen Differenzdiskursen stark präsent, die als zumutende Integrationsdiskurse gelesen werden. Vor diesem Hintergrund möchte ich in der folgenden Darstellung aufzeigen, wie die Erzählerin die Grenzlinien argumentativ bearbeitet und von sich weist, an denen sie zu einer Figur einer ‘Integrationsunwilligen’ gemacht zu werden befürchtet. Darauf folgend wird herausgearbeitet, welche spezifische Konstruktion des eigenen Selbstverständnisses sich darüber entfaltet. Mithilfe ausgewählter Interviewsequenzen aus der Haupterzählung werden Beispiele von Verhandlungen dargelegt, in welchen die Grenzziehung zwischen der eigenen Zugehörigkeit zu den ‘Gut-Integrierten’ und den (unmöglichen) Praktiken der ‘Nicht-Integrierten’ in besonderer Schärfe aufscheint.

ähm (2) was ich sonst dazu sagen kann (druckst) meine Kindheit war eigentlich sehr schön (.) außer halt jetzt im schulischen Bereich, ähm, ja ich- ich hatte jetzt keine Eltern die gesacht haben, wie bei meinen Freunden nee du darfst jetzt nich schwimmen gehen, (druckst) ich hatte noch nich mal Brüste da, mit elf hat man noch gar keine Brüste und die Eltern gleich von meinen Freunden nee du darfst nich hingehen, t! (lässt die Hand auf den Tisch fallen) mh wer soll dich denn da angucken, der Lehrer? (.) also ich hab n- da echt ne ziemlich offene Familie, also bis heute hin, und ich durfte bei jedem Schulausflug mitmachen, Schullandheim sowieso, da war nix streng, ich bin echt offen aufgewachsen, ähm genau wie m- wie meine beiden Geschwister, hab noch zwei ältere Schwestern, ähm (2) ja (2) [2/75-84]

In dieser Sequenz geht Yeliz Beşok auf ihre *Kindheit* und damit auf die Vorschulzeit ein. Aus einer bilanzierenden Perspektive wird in zeitlich geraffter Darstellungsform über die *Kindheit* gesprochen und diese als *eigentlich sehr schön* bewertet. Die Relativierung *eigentlich* ist den Erfahrungen in der Schule geschuldet. Die *Kindheit* – so wird hier betont – wird von den schulischen Problemen in der Grundschule und beim Übergang von der Orientierungsstufe in die Sekundarstufe I überschattet. Anders als in den vorherigen Sequenzen wird dabei kein bildungsinstitutioneller, sondern ein familiärer Bezugsrahmen hergestellt, wobei das Erziehungsverhalten der Eltern bewertet wird. Das Aufwachsen in der Familie wird als *echt offen* beschrieben, was die Eltern insbesondere im Vergleich zu Eltern relevanter *Freunde* in positivem Licht erscheinen lassen soll. Anders als ihre Freundinnen, die keine Erlaubnis zum Schwimmengehen erhalten haben, waren ihre Eltern damit einverstanden, ihre Tochter am *Schwimmunterricht* und an *Schulausflügen* teilnehmen zu lassen. Die eigenen Eltern scheinen im Vergleich die ‘offeneren’ bzw. für Angebote der Schule ‘zugänglichen’ Eltern zu sein.

Die Aushandlung dieses Bedeutungszusammenhangs funktioniert nur deshalb, weil mit der Verwendung von Begriffen wie *Brüste*, *Schwimmunterricht* und Einverständnis der muslimischen *Eltern* migrationsgesellschaftliche Diskurse in die Erzählung Eingang finden, die seit Jahrzehnten kontrovers in öffentlichen Debatten geführt werden. Bei der Erlaubnis muslimischer Familien, ihre Töchter am schulischen *Schwimmunterricht* teilnehmen zu lassen, geht es nicht um die Zustimmung zu einer simplen sportlichen Praxis, die in der Rahmung der Gesundheitsbildung stattfindet. Vielmehr geht es bei der Zustimmung zur Teilnahme am *Schwimmunterricht* um den Beweis einer Konformität mit dominanzgesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen bezogen auf das Geschlechterverständnis und -verhältnis. Die Sichtbarkeit der nackten Haut eines Bikini oder Badeanzug tragenden jungen Mädchens steht hier in der Bedeutung einer emanzipatorischen Freiheit und gleichzeitig eines Integrationsbeweises. Im Gegensatz dazu wird die Verweigerung der Erlaubnis, am *Schwimmunterricht*

teilzunehmen, womit eine Verweigerung der Bereitschaft zur Sichtbarkeit des nackten Mädchenkörpers einhergeht, als eine patriarchal-religiöse Unterdrückung kontextualisiert, die eine 'Integration' in Deutschland verunmögliche.

In der Herausstellung der Offenheit ihrer Familie am Beispiel des *Schwimmunterrichts*, positioniert sich Yeliz Beşok einschließlich ihrer gesamten Familie in einer deutlichen Distanz zu anderen muslimischen Familien, die in der Figur ihrer *Freunde* in Erscheinung treten. Die Offenheit ihrer muslimisch positionierten Familie korrespondiert damit eng mit dominanzgesellschaftlichen Normvorstellungen. Mit dem Bezug auf die körperliche Entwicklung (*mit elf hat man noch gar keine Brüste*) kritisiert Yeliz Beşok das Verhalten der Eltern ihrer Freundinnen, die den Verbot des *Schwimmunterrichts* anscheinend mit dem Argument der Betonung der Geschlechterrolle als Frau und damit einer frühzeitigen Sexualisierung der jungen Mädchen legitimieren. Deutlich wird, dass Yeliz Beşok mit *Freunden* andere Schüler\*innen mit muslimischer Religionszugehörigkeit meint. Sie werden als eine für sie relevante soziale Bezugsgruppe eingeführt, von der sie sich in der Figur der familiären Herkunft eindeutig distanziert. Aus einer kritischen Perspektive werden die Eltern ihrer *Freunde* in einer Rolle dargestellt, in der sie die Handlungsspielräume ihrer Kinder begrenzen. Aufgerufen werden migrationsgesellschaftliche Antagonismen innerhalb der Integrationsdiskurse, die 'Muslim\*innen' als integrationswillig und -würdig zeigen.

Auf diese Weise zeigt sich Yeliz Beşok verstrickt in migrationsgesellschaftlichen Diskursen um religiöse Differenz. Die eigene und familiäre Selbstverortung im Kontext muslimischer Zugehörigkeit erfolgt im Einklang mit der Anpassung an die Anforderungen des deutschen Schulsystems. Damit präsentiert sie sich auf der einen Seite als konform mit den Anforderungen des deutschen Schulsystems sowohl auf der leistungsorientierten Ebene – wie in den vorangegangenen Erläuterungen aufgezeigt – als auch auf der 'kulturellen' Ebene. Auf der anderen Seite zeigt ihre (familiäre) Positionierung eine Einzigartigkeit und Besonderheit im Vergleich mit ihr bekannten Familien muslimischen Glaubens. Entlang der liberalen Umgangsformen der eigenen Eltern werden grundlegende Gegensätze zwischen der eigenen familiären Herkunft und der Herkunft anderer muslimischer Schülerinnen markiert. Mit dem Bezug auf ihre beiden Schwestern teilt Yeliz Beşok weiter mit, dass sie nicht als ein Einzelfall in ihrer Familie betrachtet werden möchte, sondern dass ihre gesamte Familie als *offen* und *nicht-streng* verstanden werden soll.

ja also m=meine Mutter kann jetz- die hat früher zwar nie so richtig Deutsch gerne gesprochen aber jetzt mittlerweile spricht sie nur Deutsch als Türkisch, weil=weil wir Kinder e- mit=mit ihr viel Deutsch sprechen, also zu Hause sprechen wir NUR



Deutsch, nich Türkisch, es sei denn Oma und Opa kommen, aus der Türkei, ähm also unter Geschwistern sprechen wir auch nur Deutsch weil (.) mein (.) ich kann mich besser ähm (2) (schluckt) ähm wie nennt man das, ich kann mich besser halt (.) in Deutsch formulieren, mir fehlen dann die türkischen Wörter, ach, was heißt das nochmal, was heißt das dann wenn man sich nich dran gewöhnt und unter Freunden sprech ich auch nur Deutsch, ja ich hab jetzt eine türkische Freundin die kommt wirklich, das ne Tür=Türkei-Türkin, ich bin hier DEUTSCH-Türkin, und die spricht nur dann (.) Türkisch [3/123-133]

An einer anderen Interviewstelle geht sie erneut auf den familiären Zusammenhang ein, wobei nun die mehrsprachige Praxis im häuslichen Umfeld in den Vordergrund gerückt wird. Die Darstellung folgt dabei keinem Modus der narrativen Entfaltung biografischer Erfahrungszusammenhänge, sondern wird als eine reflektierend-kategorisierende Beschreibung eingeführt. Dargelegt wird eine sprachliche Entwicklung der Mutter, an der Yeliz Beşok und ihre Schwestern maßgeblich beteiligt gewesen sind. Während früher die Mutter *nie so richtig Deutsch gerne gesprochen* hat, *spricht* sie mittlerweile *Deutsch*, wobei mit dem Begriff *nur* die Ausschließlichkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache eine Akzentuierung erfährt. Damit wird die Mutter, die zur ersten Generation gehört, als eine Person präsentiert, die sich den gegebenen Umständen (Deutsch sprechende Töchter) positiv gegenüber stellt. Ihr sprachlicher Entwicklungsprozess steht damit im Zeichen eines Prozesses der Anpassung an die Dominanzgesellschaft. Die ‘türkische Sprache’ wird innerhalb des familiären Rahmens zurückgewiesen. Von dieser routinierten Sprachpraxis wird ausnahmsweise dann Abstand genommen, wenn die Großeltern aus der Türkei zu Besuch sind. Diese Positionierung plausibilisiert Yeliz Beşok damit, dass es ihr leichter fällt, in der deutschen Sprache zu kommunizieren. Denn es fehlen ihr oft die *türkischen Wörter*. Ein wenig widersprüchlich zu dieser klaren Positionierung erscheint, dass ihr ausgerechnet an der Stelle, wo sie ihre Nähe zur ‘deutschen’ Sprachpraxis nahe legt, ein Fehler im Sinne einer sprachlichen Wortfindung unterläuft (*weil (.) mein (.) ich kann mich besser ähm (2) (schluckt) ähm wie nennt man das, ich kann mich besser halt (.) in Deutsch formulieren, mir fehlen dann die türkischen Wörter*). Dies lese ich als erhöhte Erwartungen an sich selbst als ‘Migrantin’ und einen in dieser Situation wirkenden Bewährungsdruck.

Weiter ist zu sehen, dass eine erneute Kategorisierung aufgerufen wird, mithilfe welcher sich Yeliz Beşok als eine *DEUTSCH-Türkin* verstanden wissen möchte. Diese Positionierung erfolgt in der Abgrenzung zu einer *türkischen Freundin*, die als *Türkei-Türkin* kategorisiert wird, die also im Unterschied zu Yeliz Beşok nicht in Deutschland geboren ist und eigene Migrationserfahrungen aufweist. Ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als *Türkei-Türkin* wird aus

ihrer Sprachpraxis heraus begründet, denn sie spricht im außerinstitutionellen Umfeld *nur Türkisch*, womit ihr der Status einer 'Deutsch-Türkin' nicht zusteht. Um in die gleiche Kategorie aufgenommen zu werden, müsste sie auch im privaten Umfeld überwiegend die deutsche Sprache verwenden. Nun stellt sich hier zum einen die Frage nach der Relevanz dieser Unterscheidung und zum anderen nach der grundlegenden Funktion dieser Sequenz. Dies kann dahingehend beantwortet werden, dass Yeliz Beşok eine explizite Nähe zu und Verbundenheit mit Deutschland offenbart. Durch die selbstverständliche Verwendung der legitimen Sprache als dominante Kommunikationspraxis folgen sie selbst sowie ihre Familie den migrationsgesellschaftlichen Integrationsdiskursen. Dadurch dass sie es für nötig hält, sich, ihre Familie und eine Freundin entlang natio-ethno-kultureller Sprachpraxis eindeutig zu verorten und zu kategorisieren, wird ein Von-außen-Blick auf das eigene Selbst deutlich. Die Omnipräsenz der stigmatisierenden gesellschaftlichen Diskurse, die Migration andere als 'Integrationsunwillige' produzieren, haben sich tief in die Deutungsmuster der Erzählerin eingenistet. Sie fordern sie dazu auf, ihre Zugehörigkeit zur Dominanzgesellschaft in Abgrenzung von den gesellschaftlich etablierten Bildern unter Beweis zu stellen.

Insgesamt ist darauf zu verweisen, dass Bezüge zu migrationsgesellschaftlichen Differenz- und Integrationsdiskursen nicht nur im Hintergrund der gesamten Präsentation als dominanter Orientierungsmaßstab wirken. Darüber hinaus findet eine explizite Verhandlung und persönliche Stellungnahme zu migrationsgesellschaftlichen Diskursen bereits in der Haupterzählung statt, welche mit ganzen sechs Seiten in der zwanzig seitigen Transkription der Haupterzählung einen nicht zu unterschätzenden Raum einnimmt. Yeliz Beşok kritisiert dominante Diskurse, die Migration verkürzt als gesellschaftliches Problem thematisieren, offen und scharf. Dabei nimmt sie Stellung zu unterschiedlichen Konzepten des Migrationsdiskurses, die über Schlagworte wie *Gastarbeiter* (13/587-588: *ich find das GANZ schlimm, dass man immer noch wirklich GASTarbeiter sacht*), *Integration* (16/760-761: *wenn die sagen integrier dich, das heißt ich soll deutsch sein, ich soll (.) KOMPLETT deutsch sein*) und *Ehrenmorde* (17/777: *wenn ich so hör Ehrenmord, Ehrenmord hier, Ehrenmord da*) verhandelt werden. Zudem nimmt Yeliz Beşok Bezug darauf, dass ihr ein *Migrationshintergrund* unterstellt wird, womit sie als Nicht-Zugehörige fremdpositioniert wird (13/609-613: *ja du hast doch n Migrationshintergrund (lässt die Hand auf den Tisch fallen), ja und? bei (.) jeder- ich finde jeder Deutsch-Türke oder jeder Ausländer der hier geboren is und die Eltern ausm Ausland kommen, sei es aus Polen oder Russland (lässt die Hand auf den Tisch fallen) WIR sind hier DEUTSCH*).

Bezugnahmen finden sich auch auf explizite Diskurse, die muslimische Zugehörigkeit als nicht kompatibel mit der Dominanzgesellschaft zum Thema machen.

So geht Yeliz Beşok auch auf ihre Essgewohnheiten ein. Sie stellt heraus, dass sie Schweinefleisch deshalb nicht isst, weil sie an den Geschmack nicht gewöhnt ist. Eine Ablehnung im Zusammenhang mit der muslimischen Lebensweise weist sie zurück (14/638-639: *Ich ess kein Schweinefleisch weil ich nich dran gewöhnt bin und nich weil ich was dagegen hab*). In einem anderen Beispiel geht Yeliz Beşok auf ihre Mutter ein und zeichnet diese als eine 'trotz' ihrer muslimischen Haltung zu Deutschland Zugehörige. Obwohl die Mutter *fünfmal am Tach* (14/657) betet, wird sie auch als eine *moderne* (14/658) Frau gekennzeichnet, die einen *Bikini anzieht* (14/657), wenn sie schwimmen geht.

Worauf verweisen diese unzähligen Beispiele im Interview, wenn sie aus einer rassismuskritischen Perspektive gelesen werden? Migrationsgesellschaftliche Diskurse sind von Yeliz Beşok als eine mächtige Instanz verinnerlicht worden. Sie reichen so weit, dass sie die Bekleidungspraktiken des Körpers und die Nahrungsaufnahme analysieren, kontrollieren und bewerten. *Bikini* und *Schweinefleisch* werden damit zu Symbolen rassistischer Markierungen, an denen sich eine Integrationsbereitschaft von muslimischen Religionszugehörigen ablesen lässt. Yeliz Beşok fühlt sich in ihrer Alltagspraxis beständig einem normativen Druck ausgesetzt. Dieser fordert von ihr, ihre Essgewohnheiten begründend offenzulegen sowie die Bereitschaft ihrer Mutter zu Nacktheit aufzuzeigen. Der permanente Angriff auf ihre muslimische Positionierung nötigt sie zur Entblößung ihrer Alltagspraxis. Erwähnung findet auch das Thema des Zusammenseins mit ihrem langjährigen Freund. So wird Yeliz Beşok in ihrem Alltag immer wieder mit der Frage konfrontiert, warum sie noch nicht mit ihrem Freund zusammengezogen ist (17/757-759: *damit musst ich mich scho=schon oft immer beschäftigen und (.) gegenüber andern Leuten mich immer RECHTFertigen und, ja, warum leb ich denn noch nich mit meim Freund zusammen*).

Insgesamt zeigt sich, dass sich Yeliz Beşok mit den herrschenden Migrationsdiskursen bestens auskennt und diese wiedergeben kann. Ihre Kritik daran verweist auf eine eigentümliche Überlappung aus Zuschreibungen, die sie in unmittelbaren Interaktionen erfahren hat, und Differenzenerfahrungen. Letztere hat sie erlebt über diskursiv vermittelte Wissensbestände der Dominanzgesellschaft bezüglich der für sie relevanten Referenzgruppe im natio-ethno-kulturellen Religionskontext. Konstatieren lässt sich, dass all die angesprochenen Themen im dominanzöffentlichen Verständnis mit (unzulässigen) Generalisierungen und in einer automatischen Rahmung über Zuschreibungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit erfolgen, innerhalb welcher Islamisierung eine prominente Rolle einnimmt.

weil ich kann mich- äh natürlich kann ich mich auch über andere türkischen arabischen, kenne Familien da (.) könnt ich mich auch, ja die können kaum Deutsch sprechen, find ich auch scheiße, natürlich gibts dann so, du solltest wenigstens die Sprache sprechen können, ähm du sollst die Gesetze ähm (.) einhalten, die in Deutschland sind und nich die Scharia, der Is- d=der islamischen- so zum Beispiel die Salafisten, könnt ich auch alle in n Müll schmeißen, geb ich d- allen recht (2) weil die mich auch aufregen, d=DIE (.) ziehen die Integration wieder alle runter, danach heißt es, ja die könn sich nich integrieren, und was is mit den andern? Was is mit mir? (.) [16/766-17/774]

In der obigen Sequenz positioniert sich Yeliz Beşok im Einklang mit dominanzgesellschaftlichen Diskursen. Verhandelt werden grundlegende Integrationsleistungen, die Migrationsandere zu erbringen haben. Als zwei zentrale Aspekte werden dabei insbesondere die Handlungsfähigkeit in der deutschen Sprache sowie die Anerkennung der deutschen Gesetzesordnung angesehen. Letztere wird der *Scharia*, also dem religiösen Gesetz des Islams, kontrastierend gegenübergestellt. Ausgesprochen werden ‘Desintegrationsvorwürfe’, die an natio-ethno-kulturelle Differenzen gebunden zu sein scheinen. Wozu konkret die deutsche Sprache gelernt werden soll, wird nicht näher ausgeführt. Vielmehr wird auf etablierte, unhinterfragte Vorstellungen von dem Erfordernis des Deutsch-Sprechens zurückgegriffen, das nicht mehr weiter verhandelt werden muss. Dass die ihr bekannten *türkischen* und *arabischen* Familien *kaum Deutsch sprechen*, findet sie *auch scheiße* und zeigt sich damit in einer Position, in der sie über Migrationsandere urteilen kann. Sie findet es nicht in Ordnung, dass diese *türkischen* und *arabischen* Familien den an sie gestellten Integrationsanforderungen nicht entsprechen (wollen). Über die Herausstellung der *türkischen* und *arabischen* Zugehörigkeit wird eine besondere Gruppe von Migrationsanderen angesprochen. Auffällig ist, dass hier die Kategorisierung der zweifachen Zugehörigkeit nicht greift, wie sie am Beispiel der ‘Deutsch-Türkin’ in Bezug auf die Selbstpositionierung in der vorherigen Sequenz zum Einsatz kam. Anzunehmen ist, dass hier die Sprachpraxis als Kriterium zur Bestimmung der Zugehörigkeit herangezogen wird. Demnach kann eine zweifache Zugehörigkeit dann zugesprochen werden, wenn die legitime Sprache in ausreichendem Maße beherrscht wird.

In der Kritik stehen weiter Migrationsandere, die die demokratische Gesetzesordnung in Deutschland nicht als grundlegende Orientierung für das Zusammenleben achten. Yeliz Beşok spricht sich explizit dafür aus, dass in Deutschland *nich die Scharia* geltend gemacht werden kann. Als eine negativ besetzte Beispielgruppe, die *islamischen* statt deutsch-demokratischen *Gesetzen* folgt, werden die *Salafisten* eingeführt. Da nicht weiter vertieft wird, wer *Salafisten* sind, wird von

der Erzählerin vorausgesetzt, dass mir als Forscherin im Bereich der Migrations-thematik diese Gruppe ebenfalls bekannt ist. Die Gruppe der *Salafisten* kann hier als eine diskursive Figur verstanden werden, die in den migrationsgesellschaftlichen Debatten als eine fundamentalistische Strömung des Islam gekennzeichnet wird. Über Deutungsmuster von Extremismus erfährt sie eine massive Problema-tisierung. Yeliz Beşok zeigt sich mit den Worten *könnt ich auch alle in n Müll schmeißen* eindeutig in der Abgrenzung gegenüber dieser Gruppe. In dieser Kon-struktion wird deutlich, dass Integrationsleistungen von Migrationsanderen gefor-dert werden können und sogar müssen. Integration bedeutet, eine Bereitschaft zur Anpassung zu zeigen, wobei die Bedeutung von Anpassung in sprachlicher und religiöser Dimension verhandelt wird. Integration bedeutet weiter, nicht in ext-remistischen Formen auf Eigenem zu beharren und sich nicht den hegemonialen Normen und Werten in Deutschland entgegen zu stellen. Die beiden konstruierten Gruppen von Migrationsanderen (*kaum Deutsch* Sprechende und fundamentalis-tische Muslim\*innen) werden abgelehnt, weil sie *die Integration wieder runter ziehen*. Damit wird *Integration* als ein für Migrationsandere anzustrebendes und attraktives Ziel bzw. Bezugssystem markiert. Die Anwesenheit von ‘integrations-unwilligen Migrant\*innen und Muslim\*innen’ in Deutschland bleibt damit für Yeliz Beşok eine umstrittene Frage.

Auch wenn Kritik an Migrationsanderen geübt wird, zeichnet sich weiter eine Wendung in der Argumentation ab. Ebenfalls kritisiert werden die medialen und politischen Integrationsdiskurse. In der gruppenfokussierten Problematisierung dieser beispielhaft dargestellten Migrationsanderen erzeugen diese nämlich eine Generalisierung von Migrant\*innen, die mit dem fatalen Effekt eines General-verdachts über die Integrationsunwilligkeit und -unfähigkeit dieser Gruppen ein-hergeht. Mit den beiden Fragen *Was is mit den andern? Was is mit mir?* stellt Yeliz Beşok heraus, dass es auch *türkische* und *arabische* Migrant\*innen und Muslim\*innen in Deutschland gebe, die mit ihren erbrachten (sprachlichen) Inte-grationsleistungen und der Konformität mit der demokratischen Gesetzesordnung nicht negativ auffallen. Im Gegenteil, sie erfüllen die an sie gestellten Anfor-derungen sogar vorbildlich. Yeliz Beşok präsentiert sich als eine Person, die dem vorherrschenden Integrationsverständnis entspricht und entsprechen möchte. Gleichzeitig sieht sie sich in dominanten migrationsgesellschaftlichen Integrati-onsdiskursen nicht widergespiegelt und fühlt sich damit auch nicht wertgeschätzt. Dies entlarvt migrationsgesellschaftliche Diskurse als machtvolle Produzenten von ‘integrationsunwilligen’ Migrationsanderen. Sie enthalten keine Repräsen-tationen von ‘vorbildlichen Migrant\*innen und Muslim\*innen’.

In den diskursiven Generalisierungsstrategien sieht Yeliz Beşok die Gefahr, dass die Wahrnehmung ihrer Person ebenfalls durch solche Defizit- und Differenzzuschreibungen beschädigt und ihre Identität als Muslimin beschmutzt werden könnte. In diesem Zusammenhang ist auch ihr Bemühen zu verstehen, den Eindruck von ihrer Person nicht dem Zufall zu überlassen. Zu groß ist die Gefahr, dass sie mit dem Blick der dominant wirksamen Defizitzuschreibungen gesehen und verletzt wird. Über eine gezielte Selbstpräsentation, welche sie als eine 'integrationswillige und integrationserfolgreiche Migrantin/Muslimin' zeichnet, leitet sie ein Distanzierungsverhältnis gegenüber den in den migrationsgesellschaftlichen Diskursen transportierten Defizitbildern ein. Die Ausführungen machen auf zwei wesentliche Punkte aufmerksam. Zum einen wird in der kritischen Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Diskursen eine Aufmerksamkeit für gesellschaftliche Probleme vermittelt sowie ein gesellschaftskritisches Bewusstsein im Migrationskontext dargelegt. Zum anderen wird eine Orientierung an einem mit auszufüllenden Integrationsvorgaben und -anforderungen verbundenen Von-außen-Blick auf sich selbst deutlich. An diesen bleibt sie im Sinne einer stetig anwesenden Parallelperspektive gebunden und versucht die darin enthaltenen Vorgaben bestens zu erfüllen. In dieser Perspektive zeigen sich die verinnerlichteten Integrationsdiskurse als Mäßigungsmittel, die muslimische Zugehörigkeit und ihre Praktiken regulieren.

Hauptsache immer integrieren, integrieren, integrieren, ja bis wohin denn integrieren? Ich ha- ich hab mich jetzt integriert, ich bin jetzt an dieser Stelle, und mehr kann ich mich nicht integrieren, weil ich d- weil ich nicht so SEIN will (3) mh (3) ja, mein Leben (lacht) Ja ich schweif immer ab weil ich so viel- weil mich das Ganze so aufregt, dieses Thema mit Migration (.) [17/804-808]

Die obige Sequenz bildet den Abschluss der lebensgeschichtlichen Haupterzählung von Yeliz Beşok. Thematisch befindet sich die Erzählerin nach wie vor im übergeordneten Feld der Kritik an migrationsgesellschaftlichen Diskursen. Bezug genommen wird auf das Wort *integrieren*, welchem durch die aneinandergereihte Wiederholung eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dadurch dass die Wiederholung des Begriffes *integrieren* ohne spezifische Betonung in der Lautstärke oder Aussprache erfolgt, erhält dieser einen monotonen und zugleich ermüdenden Charakter. Die Wiederholung verweist auf die lebensgeschichtliche Omnipräsenz der Integrationsdiskurse, die Yeliz Beşok beständig begleiten und von denen sie keine Distanzierung finden kann. Demnach gibt es keine von Integrationsdiskursen freien Handlungsräume. Integration ist ein Begriff, welcher die dominante Perspektive auf Menschen widerspiegelt, die in Deutschland

als ‘Migrant\*innen’ identifiziert werden. Yeliz Beşok bringt diese dominante Perspektive auf ‘Migrant\*innen’ auf den Punkt, indem sie das *Integrieren* zu einer *Hauptsache* erklärt. Der Begriff *Hauptsache* bringt zum Ausdruck, dass die *Integration* zum wichtigsten und entscheidenden Ausgangs- und Endpunkt erklärt wird, worum es im Leben von in Deutschland lebenden ‘Migrant\*innen’ gehen kann und muss. ‘Migrant\*innen’ werden nach von der Dominanzgesellschaft gesetzten Integrationsmaßstäben beurteilt, sodass ihre gesellschaftliche Zugehörigkeit von der Erfüllung selbiger abhängt. Der gesellschaftspolitische Integrationsdiskurs hebt Spaltungen zwischen Menschen nicht auf, sondern zementiert sie durch einseitig an ‘Migrant\*innen’ gerichtete Forderungen nach Integrationsleistungen.

Yeliz Beşok und ihre muslimisch positionierte Familie haben bisher so viel für die eigene Integration geleistet (hier sei an folgende Punkte erinnert: Yeliz Beşok hat am schulischen Schwimmunterricht und Schulausflügen teilgenommen, Deutsch zu ihrer dominanten Sprache erklärt, hervorragende Leistungen in der Schule erbracht, Kritik an bestimmten Gruppen von Migrationsanderen geübt und positioniert sich als eine Deutsch-Türkin) und werden trotzdem nicht als Gleichwertige anerkannt. In der Aussage *ja bis wohin denn integrieren?* zeigt sich eine Grenzlosigkeit der Integrationsforderungen, wonach es immer um weitere Schritte zur Erfüllung der Integration geht, die eine Kompatibilität mit herrschenden Normen in Deutschland sicherstellen sollen. Integration wird damit als ein vortäuschendes Angebot der Zugehörigkeit und als systematische Politik der Ausgrenzung entlarvt. Yeliz Beşok befindet sich an einer *Stelle* in ihrem Leben, an der sie stehen bleiben möchte und keine Integrationsleistungen mehr unternehmen wird. Mit dem Satz *und mehr kann ich mich nicht integrieren, weil ich d- weil ich nicht so SEIN will* spricht sie an, dass jeder weitere Schritt in Richtung der geforderten Integration eine Distanzierung von sich selbst bedeuten würde. Diese Aussage leitet über zu der sich anschließenden Frage danach, was Yeliz Beşok denkt, aufgeben zu müssen, um nicht mehr als Migrationsandere klassifiziert zu werden. Was versteht sie dabei unter *nicht so SEIN zu wollen?* In den Kontext der bisherigen Interpretation des Interviewtextes gestellt, lässt sich rekonstruieren, dass Yeliz Beşok hiermit ihre muslimische Positionierung meint, die in ihrem Alltag einer ständigen Problematisierung unterzogen wird.

Die lebensgeschichtliche Haupterzählung endet nach genau sechzig Minuten. Der Abschluss der Haupterzählung ist kein gewöhnlicher. Yeliz Beşok beendet ihre Erzählung nicht mit einer bilanzierenden Abschlussperspektive, was für eine Stegreiferzählung typisch wäre. Vielmehr ist in der Abschlussequenz Verwirrung und der Verlust des roten Fadens auszumachen (17/807-808: *Ja ich schweife immer ab weil ich so viel- weil mich das Ganze so aufregt*). Als Yeliz Beşok auf

das Thema migrationsgesellschaftlicher Diskurse in Deutschland zu sprechen kommt, ist zu beobachten, dass sie sich zunehmend in Rage redet. Diese intensive Involviertheit wird im Verlauf des Interviews durch nonverbale Körperakte wie das wiederholte Schlagen mit der Hand auf den Tisch deutlich, die auf Gefühle von Wut hinweisen. Das *Thema Migration* scheint Yeliz Beşok durchaus anzustrengen und eine ungeheure Wut zu aktualisieren. Es stresst sie anscheinend, sodass sie ihre Konzentration auf das wesentliche Thema verliert, ohne dass sie zu ihrer bisher aufgebauten kohärenten biografischen Erzähllinie wieder zurückfindet. Ich möchte diese Sequenz als symbolische Figur verstehen, in der sich das biografisch subjektive Erleben von Rassismus widerspiegelt. Die Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Integrationsdiskursen, welche Yeliz Beşok ein Leben lang tangieren, verhindert eine Kontinuität in der Erzählung ihrer Lebensgeschichte. Sie verursacht Brüche und lässt sie desorientiert zurück. Anders ausgedrückt und übertragen auf lebensgeschichtliche Erfahrungsräume: Migrationsgesellschaftliche Integrationsdiskurse, über welche Yeliz Beşok ständige Stigmatisierungen als Migrationsandere erfährt, entfalten eine Omnipräsenz und Grenzenlosigkeit in ihrer Alltagspraxis und drängen in alle Lebensbereiche vor. Die enorme Präsenz der migrationsgesellschaftlichen Integrationsdiskurse ist gefährlich, weil sie Yeliz Beşok beständig herausfordert, in einen permanenten Kampf gegen diese abwertenden Zuschreibungen zu treten. Der Prozess der ständigen Beweislieferung ihrer Kompatibilität mit Deutschland macht deutlich, dass sie an die Integrationsdiskurse gebunden bleibt. Dieser Kampf kostet sie viel Kraft und führt dazu, dass sie ihre Stabilität verliert – mit der Konsequenz der Orientierungslosigkeit. Wenn Migrationsdiskurse Yeliz Beşok so viel Kraft nehmen, werden Orientierung gebende und sicherheitsvermittelnde Strategien lebensgeschichtlich notwendig. Für den Übergang Oberstufe – Hochschulstudium bleibt zu fragen, welche Ressourcen und sicheren Zugehörigkeitsbeziehungen zum Einsatz kommen, die Yeliz Beşok eine sicherheitsvermittelnde Orientierung bieten.

#### 5.3.3.4 Im Passungsverhältnis mit dem Lehramtsstudium

dann hat ähm (2) dann hat die ääh (.) Uni angefangen (2) und ich kannte da jetzt nur zwei Leute die mit mir ausm Abi mitgekommen sind ähm, sonst kannt ich niemanden (2) oh und ich wusste sofort so ja Jackpot es ist voll mein Studiengang, also ich hab mich sofort gefreut und (.) ich fühl mich immer noch voll wohl ich würds immer wieder studieren [6/243-247]



Das Thema des Übergangs von der gymnasialen Oberstufe in die Hochschule wird in der Haupterzählung nicht narrativ entfaltet, sondern in einer beurteilenden Perspektive zusammengefasst wiedergegeben. Yeliz Beşok spricht auch nicht von einem konkreten Studienfach, sondern allgemein von einem *Studiengang*. Das Ankommen im Hochschulstudium wird als *Jackpot* beschrieben, was einen Ausruf markiert, mit dem angezeigt wird, dass etwas Begehrtes erreicht wurde. Yeliz Beşok erlebt den *Studiengang* als positiv und ihren Voraussetzungen entsprechend. Sie äußert eine Zufriedenheit mit dem gewählten Studienfach. Sie würde *immer wieder* diesen Studiengang wählen. Wie die anderen Interviewpartnerinnen befrage ich auch Yeliz Beşok in der Nachfragephase zu ihrer Studienfachbegründung (29/1352: *wie kamst du überhaupt auf Lehramt*). Dies erscheint mir deshalb notwendig, weil die Bezugnahme auf das Thema des Übergangs Oberstufe – Hochschulstudium in der Haupterzählung so kurz geraten ist.

die wollten unbedingt dass ich Jura studier, meine Mutter, (.) weil sie meint ich hab ne große Schnauze, das würde zu mir passen, weil ich immer Recht haben will, ähm hab ich gesagt nee will ich nich, weil das interessiert mich, diese ganzen Gesetzedingen, ich will Lehrerin werden hab ich gesacht und ich fühl mich- (.) und ich wusste schon von Anfang an die Fächer [29/1420-1424] mhm, weil ich mich schon IMMER mit Religion beschäftigt hab, Religion is mein Lieblingsfach als Deutsch [30/1435-1436]

Yeliz Beşok beginnt hier mit dem Verweis darauf, dass ihre Mutter ihr nahelegte, ein Jurastudium in Angriff zu nehmen. Die Mutter wird als relevante Gesprächspartnerin in Fragen des Übergangs Oberstufe – Hochschulstudium wahrgenommen, die auch einen konkreten Vorschlag hinsichtlich der Studienfachwahl ihrer Tochter unterbreitet. Der Vorschlag des Jurastudiums basiert darauf, dass die Mutter eine Passung zwischen dem Studiengang und einem wesentlichen Persönlichkeitsmerkmal ihrer Tochter ausmacht. Yeliz Beşok wird als eine Person beschrieben, die *ne große Schnauze* hat und *immer Recht haben will*. Dies suggeriert, dass sie keine Scheu davor hat, mit ihrer selbstbewusst vertretenen Meinung in Konfrontation mit anderen zu treten. Yeliz Beşok weist diesen Vorschlag mit der Begründung zurück, dass sie ein Jurastudium nicht *interessiert*. In der Antwort *ich will Lehrerin werden* dokumentieren sich nicht nur Entschlossenheit und konsequente Klarheit über den Wunsch nach einem akademischen pädagogischen Beruf, sondern auch in der Abgrenzung zur Mutter die Beanspruchung einer selbstbestimmten Definitionsmacht über den weiteren bildungs- bzw. berufsbezogenen Schritt.

Ähnlich wie in der Sequenz zuvor, wird die Hinwendung zum lehramtsbezogenen Berufsfeld als selbstverständlich verstanden und deshalb keiner weiteren Begründung unterzogen. Zudem werden von Yeliz Beşok auch keine beruflichen Alternativen in Erwägung gezogen. *Lehrerin zu werden* wird dabei auf der Reflexionsebene nicht in Bezug zu pädagogischen Handlungsfeldern gesetzt. Eine solche Bezugnahme lässt sich auch nicht in Erzählsequenzen biografischer Handlungszusammenhänge ausmachen. Was sich allerdings in der Erzählung finden lässt, ist eine pädagogisierende Haltung gegenüber Mitschüler\*innen. Yeliz Beşok bezeichnet sich dabei selbst als eine Person, die ihre Freunde zum Lernen motivieren und ihre Lernprozesse begleiten möchte, womit sich erneut abzeichnet, dass der Schulbildung höchste Priorität zugeschrieben wird (20/916-918: *ich will immer Leute mitziehen von wegen hey, komm mit mir mit, lern mit mir zusammen, damals wars halt noch so, dann hab ich gemerkt nee das nützt nix*). Diese Selbstverständlichkeit, *Lehrerin zu werden*, bei gleichzeitiger Überflüssigkeit einer Begründung der Studienfachwahl, produziert eine Form der Naturalisierung der eigenen antizipierten Berufsposition. Dies muss im Zusammenhang mit der Berufsposition des Vaters gesehen werden. Die Studienfachwahl entspricht der normalbiografischen Statusplatzierung der Familie. Es handelt sich damit um Bildungsreproduktion. Mit der Entscheidung für das Lehramtsstudium knüpft Yeliz Beşok an einen spezifisch akademischen Professionsstatus in ihrer Familie an, welcher aufgrund der migrationsbedingten Nicht-Anerkennung der beruflichen Qualifikation des Vaters nicht weiter gelebt und verfolgt werden konnte. Nun führt die Tochter die soziale Berufsposition ihres Vaters fort und schafft damit einen familiären Traditionsbestand. In der Herstellung der generationsübergreifenden Kontinuität beruflicher Muster offenbart sich ein Zurückgreifen auf familiäre Ressourcen, die nicht nur die Nähe zur Familie betonen, sondern auch Orientierung bieten.

Die konkreten Studienfächer waren Yeliz Beşok ebenfalls *von Anfang* an klar. Insgesamt wird der Studienfachzugang für das Lehramt mit den Unterrichtsfächern Religion und Deutsch als eine Figur der klaren Orientierung und Selbstverständlichkeit konstruiert. Als Begründung für die Wahl des Faches Religion führt Yeliz Beşok eine *schon IMMER* da gewesene Beschäftigung mit diesem Themenfeld an. Über die auf zeitliche Kontinuität verweisende Generalisierung *immer* wird hier die Hinwendung zur Religion im Rahmen einer Kontinuitätskonstruktion entworfen, der ein großer Raum im biografischen Verlauf zugesprochen wird. In den Kontext der bisherigen lebensgeschichtlichen Erzählung gestellt, kann die Kontinuitätszuschreibung im Sinne eines immerwährenden Interesses an Religiosität noch differenzierter aufgeschlüsselt werden. Yeliz Beşok hat eine muslimisch-religiöse Sozialisation erfahren. Nicht nur innerhalb ihrer Familie, sondern

darüber hinaus in der religiösen Institution der Moschee wird sie von der frühen Kindheit bis heute in einer habituellen Selbstverständlichkeit an religiöse Traditionen und Glaubensfragen herangeführt. Insbesondere prägte die Mutter, die die fünf vorgeschriebenen Gebetszeiten im Alltag einhält, die religiöse Sozialisation ihrer Tochter entscheidend. Im Jugendalter findet eine intensive Hinwendung zur Religion statt. Die Religiosität bleibt nach wie vor an eine muslimische Gruppenzugehörigkeit gebunden. Doch sie erhält nun stärker eine individuelle Dimension, die mit der Beschäftigung mit der Frage nach dem Tod zusammenhängt. Yeliz Beşok verbleibt mit Fragen, auf die sie auch nach langer Zeit der Hinwendung zur Religion keine hinreichende Antwort gefunden hat. Hier ist anzunehmen, dass ihr das Religionsstudium eine ideale Form zur Auseinandersetzung mit biografisch relevanten Fragestellungen bietet.

Mit der Formulierung *mein Lieblingsfach* wird die Beschäftigung mit Religion mit einer weiteren Dimension versehen. Dabei wird ein gegenstandsbezogenes Interesse entfaltet: Yeliz Beşok hat sich bereits in der Schule intensiv mit Religion beschäftigt und es ist zu einem Herzensfach avanciert. Anzunehmen ist, dass im schulischen Religionsunterricht keine Fokussierung auf eine islamische Religionspädagogik erfolgte, sondern viel stärker christliche Religionslehre zum Thema wurde. Der Studienfachzugang erfolgt damit im Modus einer fachlichen Kontinuitätsherstellung.

### 5.3.3.5 Praktikum – Suche nach Berechtigung für Professionszugehörigkeit

weil ich die ganze Zeit dachte hm, ich Muslima soll jetzt Christen (.) Christen den Christentum beibringen kommt ja auch bisschen komisch an DACHT ich mir, weil hoffentlich sind die da nicht so vorurteilhaft und sagen, weil ich w- keine Ahnung, ich mein ich hab ja Religion studiert, sonst- und Religionsstudium ist mehr auf Christentum beschränkt, ich hatte nur einmal kurz Islam, und das nur allgemein, ich n- ich nimm=nimm grad seit (.) äh drei Semestern die Bibel auseinander, so darüber denkt da niemand nach, ne? Dass ich vielleicht Ahnung hätte, sonst könnt ich auch Islamismus und keine Ahnung was studieren [32/1466-1473]

Die Erfahrungen im Lehramtsstudium fokussieren stark die schulpraktische Phase. Das Studienpraktikum hat Yeliz Beşok an einem Gymnasium absolviert, welches von Schüler\*innen mit Migrationsstatus kaum besucht wird. Die Schulbedingungen zeichnen sich dadurch aus, dass die Schule für sich eine Selbstzuschreibung als Eliteschule beansprucht (8/364-366: *die nennen sich ja selbst Elite, hier Elite, wirklich, weißt du die ham alle SO so ne Nase da oben, alle Lehrer*). Die schulpraktischen Erfahrungsräume leiten eine Reflexion der getroffenen

Wahl des Studienfaches Religion ein, die allerdings die beruflichen Zukunftsperspektiven mit erheblichen Ängsten besetzt. Die Angst von Yeliz Beşok ist, dass es in der Schule ein *bisschen komisch ankommen* kann, wenn sie in der Position als *Muslima* christlich sozialisierten Schüler\*innen das *Christentum beibringen soll*. Konstruiert werden dabei zwei Gruppen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit, die sich gegenüberstehen. Yeliz Beşok positioniert sich dabei zwar als angehende Lehrerin, die einen expliziten institutionellen Auftrag verfolgt, nämlich Schüler\*innen den Zugang zu Wissensbeständen der christlichen Religion zu ermöglichen. Allerdings zeichnet sie sich zugleich als Nicht-Christin und hierzu noch bekennende Muslimin in einer inferioreren Position, die nicht das Recht erheben sollte, Schüler\*innen christlicher Zugehörigkeit das *Christentum beizubringen*. Yeliz Beşok befürchtet, dass sie von den Schulverantwortlichen ausschließlich über eine *vorurteilsbehaftete* Reduzierung als Muslimin wahrgenommen wird und ihr der professionelle Status als angehende Fachexpertin mit Wissensbeständen zu vielen Religionen aberkannt wird. Erneut steht sie unter einem Rechtfertigungsdruck und bemüht sich um eine Erklärung für die Tatsache, dass sie als *Muslim* das Christentum unterrichten darf.

Dabei greift sie auf institutionelle Studienbedingungen zurück und stellt heraus, dass das Studium das *Christentum* als thematischen Schwerpunkt vorsieht, wogegen die islamische Religionspädagogik bisher einen sehr geringen Raum einnimmt. Mit dem Verweis auf die kontinuierliche wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der christlichen Religion betont Yeliz Beşok ihren fachlichen Professionalisierungsprozess in diesem Bereich. Der institutionelle Rahmen des Religionsstudiums eröffnet ihr den Raum, sich überwiegend mit der christlichen Religion zu beschäftigen und in derselben eine Expertise zu erwerben. Sie präsentiert sich damit als eine Person, die ihre muslimische Religiosität nicht im wissenschaftlichen Rahmen verorten kann. Der Studiengang Religion bietet hierfür geringe bis keine Handlungsräume. Insgesamt wird dabei deutlich, dass Yeliz Beşok ihre Position als angehende Lehrerin in der Schule der Dominanzgesellschaft über den Bezugsrahmen der Legitimation ihrer Anwesenheit verhandelt. Demnach ist es nicht selbstverständlich und damit zusammenhängend erklärungsbedürftig, dass sie in Räumen schulischer Bildung in der marginalisierten Position als Muslimin Schüler\*innen christlichen Glaubens unterrichten möchte. Der Professionalisierungsprozess zeichnet sich durch die Erarbeitung von Argumentationen aus, die ihre prekäre Zugehörigkeit zur Schule bearbeiten und ihre Anwesenheit in der Position als Religionsandere im professionellen Berufsfeld plausibilisieren sollen.

Für die Fallstruktur betrachte ich weiter die Aussage *sonst könnt ich auch Islamismus und keine Ahnung was studieren* als aufschlussreich. Während zuvor

ein Ringen um eine Kompetenzzuschreibung auf dem fachlichen Handlungsfeld der christlichen Religionspädagogik und damit um eine Position als angehende Expertin deutlich wurde, um im christlichen Unterrichtsumfeld als muslimische Lehramtsanwärterin eine Berechtigung einzuholen, wird mit dem obigen Zitat erneut die eigene Position als eine mit dominanzgesellschaftlichen Verhältnissen konforme markiert. Yeliz Beşok verweist darauf, dass ihr aufgrund ihrer muslimischen Sozialisation in der Familie und Moschee auch die Möglichkeit zur Verfügung stand, *Islamismus*, also Islamwissenschaften zu studieren. Dies impliziert, dass sie sich vor dem Hochschuleintritt bewusst mit der Frage nach dem Studienfach Religionswissenschaften und seinen Inhalten beschäftigte. Die Entscheidung für das Unterrichtsfach ‘Religion’ in Abgrenzung von der ‘islamischen Religionspädagogik’ erfolgt damit im Bedeutungszusammenhang eines nachdrücklichen Bekenntnisses zur eigenen Konformität mit Deutschland. Yeliz Beşok präsentiert sich in der Position einer Muslimin, die mit der Entscheidung gegen das Studium der Islamwissenschaften ihre Offenheit für andere und insbesondere die christliche Religion ausdrücklich betont. Diese erfährt in der Dominanzgesellschaft mehr Anerkennung als der Islam. Mit ihrer Studienwahl stellt sie erneut ihre Integrationsbereitschaft als Migrationsandere unter Beweis. Angesichts abwertender Diskurse gegenüber muslimischer Religiosität kann die lehramtsbezogene Professionszugehörigkeit lediglich um den Preis der gleichzeitigen Abwendung von muslimischer Religiosität sichergestellt werden. Die Entscheidung für Islamwissenschaften würde eine zu enge Bindung an die muslimische Religiosität bedeuten und könnte zugleich so verstanden werden, dass Yeliz Beşok in Deutschland als Ankunftsland im Status einer Migrationsanderen bleiben möchte.

In weiteren Erzählsequenzen zum Schulpraktikum schwingt ein Misstrauen gegenüber dem Schulsystem mit. Yeliz Beşok kann an der Schule, an der sie ihr Orientierungspraktikum absolviert, beobachten, dass dort keine Lehrperson eingestellt ist, der eine marginalisierte Position im Migrationskontext zugesprochen werden könnte (7/314-315: *ich hab keinen ausländischen Lehrer immer gesehen und dann denkst du auch hm, warum sollen die mich dann annehmen?*). Die Beobachtung, dass ausschließlich Repräsentant\*innen der Dominanzgesellschaft als pädagogisch Professionelle beschäftigt werden, aktualisiert ein biografisches Orientierungsmuster, innerhalb dessen das deutsche Schulsystem als *rassistisch* gegenüber ‘nicht-deutschen’ Zugehörigen gekennzeichnet wird. Yeliz Beşok befürchtet aufgrund ihrer marginalisierten Position als ‘Ausländerin’ und als muslimisch Religionszugehörige sowie ihrer spezifischen Fächerkombination nach ihrem Studienabschluss keine Anstellung an Schulen zu finden. Nach dem Einblick in die migrationsgesellschaftlichen Repräsentationsverhältnisse der Praktikumsschule kreisen ihre Gedanken um ein mögliches Misslingen ihrer

beruflichen Zukunft (7/317-318: *und dann krieg ich auch Bedenken, mh war das jetzt doch ne gute Wahl mit meiner Religion?*).

Vor dem Hintergrund dieser erlebten Verunsicherung zieht Yeliz Beşok in Erwägung, ein zusätzliches Unterrichtsfach zu studieren, mit dem sie ihre fachliche Attraktivität für die Schulen zu erhöhen sucht (7/321-322: *Und deswegen denk ich die ganze Zeit nach ob ich ähm ein Drittfach nehmen soll*). An dieser Stelle dokumentiert sich deutlich ihre Sorge, dass es nie genug ist, was sie leistet und dass sie nicht genügt, so wie sie ist. Dies muss sicherlich im Zusammenhang gesehen werden. Zum einen kann dies auf die kontinuierlichen Zuschreibungserfahrungen im Schulkontext als ‘Ausländerin’ aus einer ‘dummen, nichts-wissenden Migrant\*innenfamilie’ und zum anderen auf gesellschaftskritische Orientierungspotenziale im familiären Umfeld zurückgeführt werden. Um eine legitime Berechtigung zum späteren schulischen Professionsfeld zu erhalten, sieht sie sich dazu angehalten, sich über die Maßen anzustrengen und mehr als vorgesehen leisten zu müssen. Das hergestellte Selbstbild über den Bezugsrahmen der Konstruktion des ‘Mehr-Anbieten-Müssens’ veranschaulicht, dass leistungsbezogene Rastlosigkeit zum ständigen Begleiter im Professionalisierungsprozess wird.

### **5.3.4 Studienzugang: Zwischen familiärem Kapital und ‘Geständnis- und Bekenntnisarbeit’ unter Bedingungen eines blockierten Schulweges und der Stigmatisierung als Religionsandere**

In der biografieanalytischen Rekonstruktionsperspektive des Falles ‚Yeliz Beşok‘ sollte deutlich geworden sein, dass die Begründung für die Wahl des Lehramtsstudiums aus einem höchst komplexen Kumulationsverhältnis zweier unterschiedlicher Momente zusammengesetzt ist. In diesem Zusammenhang spielt eine ‘doppelte Blockierung aufgrund einer doppelten Defizitzuschreibung’ eine wesentliche Rolle, die in Erfahrungshorizonte migrationsbedingter Stigmatisierung und Ausgrenzung eingelassen ist. Die Besonderheit der Prozessverläufe bei dieser Studienfachbegründung ist, dass sich migrationsbedingte Differenzenerfahrungen erstens durch weite Strecken der Bildungsbiografie ziehen und zweitens durch kontinuierliche Abwertungen der als Migrationsandere bezeichneten von migrationsgesellschaftlichen Integrationsdiskursen überlagert werden. Die Zuschreibungserfahrungen als Unerwünschte und De-Platzierte werfen tiefverunsichernde Fragen nach der Berechtigung des eigenen Da-Seins auf,

die mit Strategien sicherheitssuchender Orientierungen und mit aufrichtiger ‘Geständnis- und Bekenntnisarbeit’ angegangen werden. Beide Strategien entfalten beim Übergang Oberstufe – Hochschulstudium in spezifischer Weise ihre Wirkungskraft.

### **Kontinuierliche Blockierung der Schullaufbahn durch Schule**

Die lebensgeschichtliche Erzählung von Yeliz Beşok beginnt mit der Darlegung von Erfahrungen des institutionellen Rassismus. Der vierjährige Besuch der Grundschule wird über den Bezugsrahmen wiederholter rassistischer Praxen durch die Klassenlehrerin verhandelt, die Yeliz Beşok mit stetigen und ihre Position fixierenden Anrufungen als ‘Ausländerin’ konfrontiert. Die Grundschullehrerin wird als eine *sehr sehr rassistische* Person wahrgenommen, die Yeliz Beşok durch Praxen falscher Bewertung und der Zuteilung schlechter Schulnoten ungerecht behandelt und sie an ihrem schulinstitutionellen Fortkommen hindert. Yeliz Beşok fühlt sich dieser Situation ausgeliefert und entwickelt einen Umgang, welcher sich durch eine Distanzierung von der Schule im Sinne eines Aushaltens auszeichnet. Sie entzieht sich bisweilen bewusst dem Kampf um Anerkennung ihrer Leistungen. Die Verweigerung, Leistungen zu erbringen, wird weiter dadurch potenziert, dass sie das schulische Abhalten vom Schulerfolg als ein spezifisches Gruppenschicksal deutet. In ihrer Klasse werden auch andere Schüler\*innen in der Position der ‘Ausländer\*innen’ konstruiert und erfahren ebenfalls eine Abwertung ihrer Leistungsbemühungen. Über die Erfahrung kollektiver Ausgrenzung eröffnet sich die Möglichkeit, Rassismen nicht auf sich selbst zu beziehen, sondern als eine die soziale Ordnung strukturierende Größe in der Schule einzuordnen. In diesen Erlebnissen schwingt die Botschaft mit, kein entwicklungswürdiges Subjekt zu sein.

In der Grundschule macht Yeliz Beşok zudem die Erfahrung, dass nicht nur sie selbst auf die ‘Ausländerin-Position’ reduziert wird und eine Abwertung ihres Leistungsbestrebens erfährt, sondern darüber hinaus auch ihre Eltern angegriffen werden. Im Bild einer stigmatisierenden Zuschreibung werden die Eltern als ‘dumme, nichts-wissende Migrationsandere’ gezeichnet. Dies wird deshalb als kränkend erfahren, weil Yeliz Beşok insbesondere ihren Vater über seinen hochqualifizierten Berufsstatus als ehemaliger Lehrer wahrnimmt. Die Defizitzuschreibung durch die Grundschullehrerin beraubt den Vater seines akademischen Bildungskapitals und spricht ihm seine fachliche Qualifikation ab, die er zur Unterstützung seiner Tochter engagiert zur Verfügung stellt.

Die Rassismuserfahrungen in der Figur der Blockierung von Bildungswegen setzten sich fort, als Yeliz Beşok nach der Orientierungsstufe trotz Erfüllung der Leistungsvoraussetzungen keine Empfehlung für das Gymnasium, sondern für die Realschule erhält. Als Begründung für diese Entscheidung führt die Lehrkraft an, dass Yeliz Beşok auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen sein wird, möchte sie die gesteigerten Leistungsanforderungen auf dem Gymnasium bewältigen. Diese Entscheidung kann Yeliz Beşok nicht nachvollziehen, da sie sich seit der Grundschule enorm verbessert hat und Bestleistungen in ihrer Klasse erzielt. Auch der Einsatz ihres Vaters, der die Empfehlung der Lehrkraft hinterfragt, kann nichts an der rigiden Entscheidung der Schulautorität ändern. Das Bildungssystem spiegelt Yeliz Beşok zurück, dass sie über eine eingeschränkte Begabung verfügt. Zudem wird ihr Elternhaus als ein nicht bildungsförderndes Umfeld dargestellt, welches sie an der Entwicklung ihrer Potenziale hindere und daher die Teilnahme an höherer Bildung verunmögliche. Beide Aspekte disqualifizieren sie für den Besuch des Gymnasiums. Nun kommt es bei Yeliz Beşok zu einer veränderten Perspektive auf Schule sowie zu einer Dekonstruktion des Leistungsprinzips. Dadurch dass das Versprechen auf einen individuellen Aufstieg nach dem meritokratischen Prinzip im Falle der Übergangsempfehlungen von 'Ausländerkindern' nicht eingelöst werden kann, wird das Bildungssystem in einer Doppelmoral agierend wahrgenommen. Die Schule erkennt nicht an, dass Yeliz Beşok Bestleistungen erbringt und zwingt sie, auf ihrem Weg zum Gymnasium einen Umweg über die Realschule einzuschlagen. 'Ausländerkindern' – so die Botschaft aus diesen Erfahrungen – müssen sich mit reduzierten Bildungsambitionen zufrieden geben.

Der Besuch des Gymnasiums ist für Yeliz Beşok deshalb von zentraler Bedeutung, weil ein akademischer Bildungsweg einen statusadäquaten Normalverlauf darstellt. Dies zeigt sich zum einen darin, dass die beiden Schwestern ebenfalls akademische Bildungswege einschlagen. Zum anderen wird deutlich, dass Yeliz Beşok den Besuch der Realschule als Bildungsdefizit empfindet, da sie sich darüber bewusst ist, dort keine 'umfassende Allgemeinbildung' zu erhalten. Auch der Übergang auf die gymnasiale Oberstufe gestaltet sich problemlos und die schulischen Erwartungen sind an das Leistungspotenzial von Yeliz Beşok unmittelbar anschlussfähig.

Nun stellt sich die Frage danach, mithilfe welcher Bewältigungsstrategien sich Yeliz Beşok gegenüber den sie stigmatisierenden Inkompetenzzuschreibungen und dem verwehrten Zugang zu höherer Schulbildung positionieren kann. Festhalten lässt sich, dass ein Bewusstsein für die Diskrepanz zwischen den ideologischen Verheißungen des Bildungssystems mit dem meritokratischen Prinzip



und den tatsächlich in der Schule vorgefundenen Selektionsmechanismen deutlich vorhanden ist. Ähnlich wie Jolanta Kaminski besteht auch Yeliz Beşok mit Nachdruck auf einem gerechten Umgang. Überaus deutlich kommt zum Ausdruck, dass enorme, mit der Unterstützung des Vaters zusammenhängende Bemühungen zur Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten unternommen werden. So wird die schulische Benotung aufmerksam überprüft und Gespräche mit Lehrer\*innen gesucht, was ich hier als eine ‘Misstrauensarbeit’ bezeichnen möchte. Die Möglichkeiten, gegen rassistische Praxen anzugehen, beinhalten allerdings Risiken. Bereits in der ersten Klasse der Grundschule wird sie mit als undurchlässig wahrgenommenen Grenzlinsen konfrontiert, die auch mit intensiverer Leistungsanstrengung oder mit verstärktem Engagement ihres Vaters nicht überschritten werden können. Diese schulischen Strukturen spiegeln Yeliz Beşok wider, dass sie in ihrem Leistungsstreben nicht anerkannt wird, kein entwicklungswürdiges Subjekt darstellt und ihr keine Position im höheren Bildungssystem zusteht. Dies führt zur Vorsicht im Umgang mit dem Bildungssystem, die sich in der Haltung des Misstrauens äußert. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass sie beim Übergang Oberstufe – Hochschulstudium auf sicherheitsgebende Bewältigungsstrategien zurückgreift. Die Entscheidung für eine lehramtsbezogene Berufslaufbahn kann insofern als eine zentrale Ressource verstanden werden, als sie in der Rahmung einer Kontinuitätskonstruktion in die lebensgeschichtliche Erzählung eingeführt wird. Mit der lehramtsbezogenen Professionszugehörigkeit beruft sich Yeliz Beşok auf ein familiäres Kapital, über welches eine positive und selbstanerkennende Identifikationskategorie geltend gemacht wird. In der Verfolgung des berufsbiografischen Musters des Vaters wird ein Prozess der Kohärenz herstellenden Strategie und damit der Wahrung einer positiv besetzten Berufsidentität in der Familie angebahnt.

### **Muslimische Religiosität im Spannungsverhältnis zwischen identitätsstiftender Sicherheitsbasis und stigmatisierender Beschädigung des Selbstbildes**

Die Wahl des Lehramtsstudiums wird zunächst über den persönlichen Bezug zum Fach Religionswissenschaften begründet. Die Hinwendung zur Religion ist dabei als ein höchst spannungsreiches Verhältnis repräsentiert, welches sich aus der biografisch doppelten Gebundenheit an muslimische Religiosität ergibt. Zum einen ist die muslimische Religiosität in der Figur lebensgeschichtlicher Kontinuität und existenzieller Eingebundenheit gekennzeichnet, worin Yeliz Beşok insbesondere bei krisenhaften Lebensereignissen (Diskriminierungen in der Schule, Tod des Vaters) einen wichtigen Stabilisierungsfaktor findet. Tradierungen muslimischer Traditionen und Glaubensinhalte gehören zum festen Bestandteil des

Familienlebens und somit zu familiären Sozialisationspraktiken. Damit ist die muslimische Religiosität im Alltag der Familie als fraglos Gegebenes verwurzelt. Unterstützt wird die familiäre Religiosität durch die langjährige Anbindung an institutionalisierte Formen von Religiosität. Seitdem Yeliz Beşok zehn Jahre jung ist, besucht sie eine Moschee in ihrer Wohnumgebung. Der institutionell-öffentliche Raum der Moschee stellt dabei neben der Schule einen biografisch relevanten Sozialisationsrahmen dar. Im Gegensatz zur Schule wird die Moschee als Sphäre der Anerkennung und Gemeinschaft ausgewiesen, in der Yeliz Beşok Autonomie und Handlungsfähigkeit entwickeln kann. Gerade deshalb, weil in der Grundschule aufgrund der Blockierung des schulischen Weiterkommens keine sichere Verortung stattfinden kann, avanciert die Moschee zu einem kompensierenden Raum, in dem Yeliz Beşok fähigkeitsbezogene Anerkennung und Vertrauen (z.B. durch die Erfolge beim Erlernen der arabischen Sprache) vermittelt werden. Als ihr Vater stirbt, bietet ihr die Religiosität eine zentrale Stabilisierung, die es ihr ermöglicht, sich ihrem Schmerz anzunähern und ihre Trauer zu bewältigen.

Zum anderen bleibt die muslimische Religiosität als ein in hohem Maß von diskursiven Stigmatisierungen gekennzeichnete Ort repräsentiert, an welchem Yeliz Beşok nicht ankommen kann. Die muslimische Religiosität stellt eine Quelle ständiger Verunsicherung dar, weil sich das Selbstbild als Muslimin aufgrund diskursiver Beschmutzung und Beschädigung in permanenter Bedrohung befindet. Als ein wiederkehrendes Strukturierungsprinzip der gesamten Biografie spiegeln die Haupterzähllinie unterbrechende Einschübe die mächtige Bedeutung von diskursiven Defizit- und Differenzzuschreibungen wider. Diese Themenwechsel, die durch den Aufbau zweier parallel verlaufender Erzähllinien markiert werden, wirken so, als würde Yeliz Beşok durch die abwertenden Migrationsdiskurse immer wieder aus der Ordnung ihres Lebensverlaufes herausgerissen werden. Symbolisch zeigt sich dies darin, dass es ihr nicht gelingt, den entworfenen kohärenten biografischen Faden der Haupterzählung zu Ende zu bringen. Sie verliert den roten Faden ihrer Erzähllinie, was ich dahingehend verstehen möchte, dass dies den Verlust einer grundlegenden Orientierung und eines Gleichgewichts aufgrund wiederkehrender Defizitzuschreibungen widerspiegelt. Es lässt sich eine Biografie ausmachen, die bis zum Erzählzeitpunkt von Rassismus geprägt ist. Der durchgängige Bezug zu stigmatisierenden Migrationsdiskursen in der lebensgeschichtlichen Erzählung verweist nicht nur auf die Zeitlosigkeit und immerwährende Aktualität von Rassismuserfahrungen, sondern macht ebenso deutlich, dass Yeliz Beşok diesen im Alltag nicht ausweichen kann. Ihre Lebensgeschichte bleibt davon regelrecht überschattet bzw. wird in 'Gefangenschaft' genommen. Der Begriff der 'Gefangenschaft' erscheint mir deshalb als hilfreich, weil mit diesem der Prozess der Inbesitznahme der Biografie von Yeliz Beşok durch Migrationsdiskurse sehr deutlich zum Ausdruck kommt. Herausarbeiten kann sie sich

daraus nur für kurze Zeit, indem sie permanent Stellung bezieht und überzeugende Gegenbeweise liefert. Die Gewalt der Rassismen ist dabei als ein verachtender, sezierender und der Biografie fest eingeschriebener Von-außen-Blick zu fassen. Die Beurteilungen dringen so weit in die Lebensbereiche von Yeliz Beşok ein, dass dieser Blick sogar über die Kontrolle ihres Essverhaltens (*Schweinefleisch*) und ihrer präferierten Bekleidungspraktiken am Strand (*Bikini*) ihren Körper beherrschen möchte. Der Begriff der ‘Gefangenschaft’ vermag dabei auch den Moment der Gebundenheit an die Stigmatisierungen am besten zu fassen. Durch die Dominanz der Stigmatisierungen in ihrem Alltag bleibt Yeliz Beşok an diese gebunden und wird beständig aufgefordert auf diese zu reagieren bzw. gegen diese zu arbeiten.

Die Brisanz der diskursiven Fremdzuschreibungen ist in der Fallrekonstruktion daran zu erschließen, dass insbesondere in die Thematisierung biografischer Hinwendung zur muslimischen Religiosität Figuren eines beharrlichen Rechtfertigungszwangs einfließen. Als eine wiederkehrende Erfahrung zeigt sich die mühevollen Geständnis- und Bekenntnisarbeit, mit der sie gegen die an sie herangetragenen deterministischen Differenz- und Defizitzuschreibungen ankämpft, ihnen zu entkommen versucht und die als eine Sehnsucht nach (sicherer) Zugehörigkeit zu Deutschland verstanden werden müssen. Sich als ‘muslimisch’ in Deutschland zu positionieren, schafft Bedingungen eines generellen Verdachts einer Entfernung von herrschenden Normen in Deutschland, die Verhältnisse eines Rechtfertigungszwangs produzieren. Die religiöse Hinwendung zum Islam wird daher als Minderung ihres Wertes als Person konstruiert. Yeliz Beşok zeigt sich daher dazu angehalten, Rechenschaft für ihre Positionierung als Muslimin in Deutschland abzulegen.

Die Geständnis- und Bekenntnisarbeit zielt dabei auf eine Normalisierung hin. Im Interviewmaterial wird eine Strategie der Selbstpositionierung als ‘moderne Muslimin’ erkennbar, mit der die Grenzen zwischen Akzeptablem und Nicht-Akzeptablem im Kontext von muslimischer Zugehörigkeit aufgezeigt werden. Mit dem Einbringen unzähliger Beispiele aus ihrem Familienleben liefert Yeliz Beşok ein Kontrastbild, mit welchem sie eine Abgrenzung zu virulenten Diskursbildern von ‘Muslim\*innen/Migrant\*innen’ einleitet. Mit dem Beispiel *Salafisten* und Migrationsandere, die *nicht hinreichend Deutsch* sprechen oder ihre Töchter nicht am *Schwimmunterricht* teilhaben lassen, definiert Yeliz Beşok die Grenze des Inakzeptablen und positioniert sich auf der ‘richtigen’ Seite. Die Abgrenzungsbemühungen verhelfen dabei, die Erzählende nicht der gesellschaftlich weniger angesehenen, weil mit Deutschland nicht konformen Gruppe zuzurechnen und mit dieser gleichzusetzen. Über die Kritik am Inakzeptablen wird dabei eine kritische Haltung gegenüber der muslimischen Religiosität demonstriert. Yeliz Beşok betont die Notwendigkeit über den Tellerrand hinauszuschauen,

die eine Beschäftigung mit anderen Religionen beinhaltet und eine Fixierung auf das Eigene vermeidet. Dabei gewinnt insbesondere die intellektuelle Form der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen durch Institutionalisierung einen wichtigen Stellenwert, die über das Belegen des Leistungsfaches Religion in der gymnasialen Oberstufe ermöglicht wird. Über die explizite Geständnis- und Bekenntnisarbeit präsentiert Yeliz Beşok, dass sie trotz ihrer muslimischen Religionszugehörigkeit in einem Konformitätsverhältnis mit Deutschland steht und den an sie als 'Migrantin/Muslimin' gestellten Integrationsanforderungen vorbildlich nachkommt.

Mit den stigmatisierenden Bildern, die eine Verweigerung der Zugehörigkeit legitimieren, zeigt sich zeitgleich die Ausblendung, dass Yeliz Beşok bereits unzählige 'Integrationsnachweise' erbringt. Dieser Umstand macht sie wütend und veranlasst sie dazu, diese Integrationszumutungen zu kritisieren. Yeliz Beşok artikuliert ihre oppositionelle Haltung gegen die verbreiteten Stigmatisierungen so vehement, dass sie mehrmals im Interview mit beiden Händen auf den Tisch schlägt. Die Artikulation der Wut als Bewältigungsstrategie verstehe ich dabei nicht als privatisierte Befindlichkeit, denn das würde diese Reaktion ihres kritischen Potenzials berauben. Mit Wut klagt Yeliz Beşok die als ungerecht wahrgenommenen Repräsentations- und Zugehörigkeitsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft an, die sie nicht unwidersprochen hinnehmen möchte, jedoch auch nicht aus sich selbst heraus verändern kann. Verknüpft ist damit eine Forderung nach sozialer Achtung.

Vor dem Hintergrund dieses komplexen und unaufgelösten Spannungsverhältnisses zwischen muslimischer Zugehörigkeit und muslimischer Nicht-Zugehörigkeit kann der Zugang zum Studienfach Religionswissenschaften nachvollzogen werden. Die abwertenden Integrationsdiskurse schaffen dabei Bedingungen, die einen von der muslimischen Religiosität abgrenzenden und zu Deutschland bekenntnishaften Umgang verlangen. Zwar werden die familiären und institutionellen Erfahrungszusammenhänge muslimischer Religiosität als biografische Ressource aufgegriffen, die Yeliz Beşok den Zugang zur fachspezifischen Bildungsorientierungen und zur akademischen Platzierung eröffnen. Gleichzeitig findet die berufliche Hinwendung zur Religiosität in Abgrenzung zur muslimischen Religiosität statt, denn Yeliz Beşok hat sich bewusst dagegen entschieden, Islamwissenschaften zu studieren. Mit der fachspezifischen Studienwahl wird ein Bekenntnis abgegeben, mit Deutschland in einem Konformitätsverhältnis zu stehen. Dies kann wiederum als Voraussetzung verstanden werden, um eine legitime Platzierung im professionellen Feld annehmen zu können.

## **5.4 Lehramtsstudentin: „wollt ich eigentlich so [...] ganz neu irgendwie beginnen, son Neuanfang“**

### **5.4.1 Fallskizze**

Fatma Kavuk kommt 1992 in einer mittelgroßen Stadt in Norddeutschland zur Welt. Sie hat zwei Geschwister, einen um drei Jahre älteren und einen um elf Jahre jüngeren Bruder. Der Vater von Fatma Kavuk kam mit vierzehn Jahren aus der Türkei nach Deutschland, absolvierte erfolgreich die Hauptschule und anschließend eine Berufslehre zum Kraftfahrzeugmechaniker. In seinem Beruf ist er bis zum Zeitpunkt des Interviews noch tätig. Die Mutter von Fatma Kavuk ging in der Türkei zur Schule, wo sie einen Grundschulabschluss erwarb. Im Zuge einer Eheschließung migrierte sie nach Deutschland. Zurzeit arbeitet sie als Raumpflegerin. Fatma Kavuks Mutter trägt ein muslimisches Kopftuch. Im Leben von Fatma Kavuk stellt neben der Schule die türkische Moscheegemeinde eine wichtige Sozialisationsinstitution dar. Bereits mit sechs Jahren besucht sie den Koranunterricht und lernt den Koran in der arabischen Sprache zu lesen. Der regelmäßige Besuch der Moschee wird über die gesamte Lebenszeit beibehalten. Fatma Kavuk wird altersgerecht in die Grundschule eingeschult. Nach der vierten Klasse kommt sie in eine Orientierungsstufe, später auf die Realschule und besucht anschließend die gymnasiale Oberstufe. Die Schulzeit beendet sie erfolgreich mit einer allgemeinen Hochschulreife. Auf der gymnasialen Oberstufe belegte sie als Leistungsfächer Chemie, Deutsch und Mathematik. Seit dem Wintersemester 2013/14 studiert Fatma Kavuk die Fächer Mathematik und Chemie auf Bachelor, mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasium/Oberschule. Ihren Studienplatz hat sie über ein Studienplatzklage-Verfahren erhalten. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Fatma Kavuk 21 Jahre jung und befindet sich am Ende des ersten Fachsemesters ihres Studiums. Aus finanziellen Gründen ist ihr ein Umzug an den Hochschulort nicht möglich, weshalb sie täglich mit dem Zug pendelt. Angesichts des Bildungsstatus ihrer Eltern stellt Fatma Kavuks Biografie einen Bildungsaufstieg dar. Zum Interview kommt Fatma Kavuk mit einer muslimischen Kopfbedeckung und präsentiert sich damit als religiöse Akteurin.

### **5.4.2 Strukturelle Beschreibung der Erzählung**

Als ein Schlüsselmoment für die Genese der Fallstruktur erweist sich eine dialogische Sequenz zu Beginn des Interviews. Auf den Erzählauftrag reagiert Fatma Kavuk mit der Bitte um die Präzision der Eingangsfrage. Durch die Nachfrage

*ähm soll jetzt eigentlich mehr auf die Schule das alles bezogen sein oder (1/29) auch so Familie und Privates? (1/31)* verlangt sie nach einer thematischen Schwerpunktsetzung des Erzählauftrages im Interviewrahmen. Deutlich wird, dass die Entfaltung der Lebensgeschichte in zwei voneinander getrennten Rahmungen erfolgen kann. Eine Logik der Teilung und Abgrenzung von Lebensbereichen wird hier greifbar, wobei eine Gegenüberstellung zwischen einer institutionellen und einer familiären/privaten Gesellschaftssphäre erfolgt. Demnach sind zwei Lebensgeschichten denkbar: Eine, die stärker auf die Schule bezogen bleibt und eine andere, die nach einer Verbindung zum familiären Umfeld sucht. Diese Deutungsperspektive erweist sich – wie es noch zu zeigen sein wird – als ein Schlüsselpunkt des Analysezugangs. So lässt bereits die Analyse der Gestaltungsstruktur der lebensgeschichtlichen Erzählung eine Besonderheit dahingehend erkennen, dass Fatma Kavuk im Interview zwei lebensgeschichtliche Haupterzählungen entfaltet.

Die erste lebensgeschichtliche Erzählung wird als eine Erzähllinie aufgebaut, die ausgewählten Ereignissen in der Schule gewidmet ist. Der Modus der Separierung zwischen Schule und Privatem macht damit deutlich, dass die Thematisierung familiärer und privater Lebensbereiche im universitär-institutionellen Zusammenhang eine besondere Legitimierung benötigt. Daher wird die zweite Lebensgeschichte, in der die Auseinandersetzung mit dem Tragen der muslimischen Kopfbedeckung im chronologischen Verlauf nachgezeichnet wird, erst auf eine immanente Nachfrage der Interviewerin entfaltet. Während die auf Schule fokussierte Lebensgeschichte durch einen aufzählenden Beschreibungsmodus etwas statisch und distanziert wirkt, vermittelt die zweite Haupterzählung durch eine hohe Narrationsdichte in der Erfahrungsbeschreibung einen lebendigen Eindruck.

In der ersten Haupterzählung präsentiert Fatma Kavuk ihre Bildungsbiografie nicht als Erfolgsbiografie im Sinne außergewöhnlicher Leistungen, sondern stellt sich als Schülerin mit einem bescheidenden Begabungspotenzial, aber mit einer klaren fachlichen Ausrichtung dar. In der zweiten Haupterzählung werden zwei Versuche präsentiert, das muslimische Kopftuch in der öffentlichen Sphäre zu tragen, deren Realisierung an bildungsinstitutionellen Hindernissen gescheitert ist. Doch bereits die erste Haupterzählung lässt darauf schließen, dass die Bildungsbiografie durch einen Bruch überschattet wird, der sich wesentlich auf Rassismuserfahrungen im Schulkontext zurückführen lässt. Die Zuwendung zur eigenen Lebensgeschichte in der ersten Haupterzählung lässt keine Bezüge zur aktuellen Situation als Studentin erkennen. Einzige Ausnahme bildet der explizite Verweis, dass Fatma Kavuk Mathematik und Chemie studiert, jedoch einen Studienfachwechsel vollziehen möchte. Statt Chemie möchte sie Kunst als zweites Unterrichtsfach belegen. Das angestrebte Berufsziel Lehramt wird thematisch nicht entfaltet.

### 5.4.3 Rekonstruktion biografischer Prozesse

Wie bereits angesprochen, weist die Struktur des Interviews mit Fatma Kavuk die Spezifik zweier eigenständiger Hauptstränge auf. Im Nachfrageteil bitte ich Fatma Kavuk, auf eine Auseinandersetzung mit der Lehrerin in der achten Realschulklasse einzugehen, die sie in der Eingangserzählung angesprochen hat. Entwickelt wird eine siebenminütige Erzählpassage, die mit Re-Inszenierungen durch wörtliche Rede lebendig dargelegt wird. Diese Nachfrage bezieht Fatma Kavuk jedoch nicht nur auf den Konflikt mit der Lehrerin, sondern thematisiert ausführlich ihre Auseinandersetzung mit dem Tragen der muslimischen Kopfbedeckung in biografisch chronologischer Reihenfolge. Dadurch wird die Erzählung in einer zweiten Haupterzählung entfaltet. Mit der Frage nach der ‘Kurzgeschichte’ wird eine Lebensgeschichte entfaltet, bei der die Suche nach einer religiösen Positionierung in der als ausgrenzend erfahrenen Dominanzgesellschaft eine zentrale Rolle spielt. Anders ausgedrückt: Mit der Frage nach Rassismuserfahrungen wird eine zweite Facette des Lebens sichtbar gemacht. Die Ausführlichkeit, die narrative Ausstattung und der kohärente Aufbau als zentrale Erzählmerkmale lassen darauf schließen, dass den geschilderten Ereignissen eine biografisch strukturell relevante Bedeutung zukommt. Die Entfaltung zweier lebensgeschichtlicher Erzählungen in einem Interview ist im Vergleich zum Gesamt-sample als Besonderheit zu betrachten, da sie bei anderen Interviewpartnerinnen nicht auftaucht.

Nun stellt sich die Frage, was sich aus dieser erzählstrukturellen Besonderheit der Differenzierung und Hierarchisierung von Textsegmenten ableiten lässt. Zunächst ist festzuhalten, dass Fatma Kavuk die für sie relevante Thematik in biografischer Entwicklung erst einbringt, als ich als Interviewerin ein deutliches Interesse daran signalisiere. Einen Grund für die Auslagerung dieses zentralen Bestandteils ihrer Lebensgeschichte könnten Kavuks Erfahrungen religiöser Ausgrenzung in Bildungsinstitutionen darstellen. Diese Ausgrenzungserfahrungen haben die Strategie hervorgebracht, die eigene marginalisierte gesellschaftliche Position der muslimischen Zugehörigkeit aus Bildungsräumen zurückzunehmen. Konkreter: In der Institution Schule hat Fatma Kavuk gelernt, dass es riskant sein kann, in der Position als muslimisch Zugehörige Raum im Sinne von Präsenz einzunehmen. Für sie scheint es sicherer zu sein, in einem unvertrauten Setting erst einmal die Themen außen vor zu lassen, die eine muslimische Religiosität behandeln. Ein solches Setting stellt unser Interview dar: Es findet in den Räumen einer Bildungsinstitution der Dominanzgesellschaft statt und wird von einer Repräsentantin dieser Bildungsinstitution durchgeführt, die Fatma Kavuk noch nicht ganz einschätzen kann. Bereits der Blick auf die erzählstrukturelle Ebene

verweist auf verinnerlichte Prozesse migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Dominanzverhältnisse. Die muslimische Religiosität ist dabei durch eine hochgradige Stigmabeladenheit gekennzeichnet. Nachvollziehbar wird damit die verfolgte Umgangsstrategie des Nicht-Erzählens über die eigene religiöse Positionierung in als unsicher empfundenen oder nicht einschätzbaren Kontexten. Im Folgenden möchte ich die zweite Haupterzählung in den Mittelpunkt der Analyse stellen. Die Analyseergebnisse aus der ersten Haupterzählung werden in geraffter Form eingebracht, um Themen herauszugreifen, die in der zweiten Erzählung nicht mehr angesprochen werden.

#### 5.4.3.1 Von der 'hübschen und verspielten Prinzessin' und einem Leistungseinbruch

Fatma Kavuk beginnt ihre Lebensgeschichte nach der Eingangsfrage thematisch mit der Migration ihrer Eltern aus der Türkei nach Deutschland. Eingeführt werden die Eltern als ein Kollektiv, welchem die Migrationserfahrung *aus der Türkei hierhergekommen* (1/47) als ein gemeinsamer und gemeinschaftsbildender Erfahrungsraum zugrunde liegt. In den familiären Rahmen werden zwei Brüder eingeführt. Durch die Einführung der Mitglieder der Familie präsentiert sich Fatma Kavuk im Zugehörigkeitskontext familiärer Vergemeinschaftung und zeigt, dass sich ihre Familienverhältnisse durch Stabilität und Vollständigkeit auszeichnen. Von dem familiären Rahmen wechselt sie das Thema und möchte *mehr schulisch* erzählen:

ähm (.) ich fang mehr schulisch an würd ich sagen [...] ich war immer so (.) ich bin eine Prinzessin, ich bin hübsch, ich hab sehr viel gemalt, mh das Schreiben (.) lag bei mir nich so, is immer noch so, also Schreiben mag ich nich so gerne, und in der zweiten Klasse, ich weiß nich, da bin ich irgendwie schlechter geworden, ich hab auch (.) ganz oft draußen gespielt, also als ich klein war, die ganze Zeit, von morgens bis abends, hab meit=meistens meine Hausaufgaben nie (belustigt) gemacht, und meine Mama war dann ähm als ich in der (nachdenklich) dritten Klasse- nee in der vierten war, war sie schwanger und (.) eigentlich waren meine Noten ganz okay aber ab da fings so an, dass meine Noten (belustigt) schlechter wurden, und sie hat davon auch nichts (belustigt) mitbekommen, weil ich so eine war (lacht) die nichts gesagt hat zu Hause, ähm (.) ja, und dann als ich mein Zeugnis bekommen hatte war es halt nich so gut, meine Mama war auch voll enttäuscht, aber ich bin dann- da hatten wir noch ne Orientierungsstufe in- also ich wohn in XXX und ähm da war ich ein Jahr und da hab ich meine ganzen Noten verbessert [2/52-67]

Im Anschluss wird die erste Klasse der Grundschulzeit mit einer Selbstbewertung eingeführt: *Ich war super*. Fatma Kavuk beschreibt keine konkreten Ereignisse in der ersten Grundschulklasse, sondern bewertet sich selbst anhand ihrer



erbrachten Leistungen und betont dabei ihren Erfolg in der ersten Klasse. In Verbindung mit dem Thema Grundschulzeit kennzeichnet sie eine besondere Art der Positionierung. Mit den Worten *ich bin eine Prinzessin, ich bin hübsch* wird auf ein Modell von Weiblichkeit verwiesen, das einem jungen Alter entspricht. Die Figur einer ‘hübschen Prinzessin’ lässt im Zusammenhang der Erzählung Assoziationen von etwas Sanftem/Weichem zu. Dies sind Beschreibungsmerkmale, die einem ‘typischen Mädchen’ zugeschrieben werden und auf eine mädchenstypische Positionierung innerhalb hegemonialer Geschlechternormen hinweisen. Zum Ausdruck kommt ein Vergeschlechtlichungsprozess in der Kindheit als ein zentrales Moment des Selbstverständnisses. Insgesamt zeigt der Verweis auf die ästhetisierende Schönheitspraktik, dass dem Körper eine wichtige Bedeutung im Lebenszusammenhang zukommt und das eindeutig weibliche bzw. hier noch das mädchenhafte Aussehen eine Ressource für die Akteurin darstellt.

Die Figur der ‘hübschen Prinzessin’ wird über die Tätigkeit des *Malens* weiter spezifiziert. Als Gegensatz zum Malen wird hier das *Schreiben* herangezogen, das ihr allerdings *nicht so lag*. Werden diese beiden Aktivitäten gegenüber gestellt, kann konstatiert werden, dass Fatma Kavuk das *Malen* mit Kreativität verbindet, während sie für das *Schreiben* erlernte und klar definierte, schreibsprachliche Kenntnisse und Erfahrungen voraussetzt. Sie wechselt anschließend kurz in die Gegenwartsperspektive, um deutlich zu machen, dass das Nicht-Schreiben-Können eine bis in die heutige Zeit andauernde Ausstattung geblieben ist. Dem fügt sie eine Bewertung auf der Erlebnisebene hinzu (*mag ich nicht so gerne*). Der Vergleich zwischen dem Schreiben in der Grundschule und dem ersten Studiensemester überrascht auf den ersten Blick, unterscheiden sich doch die Anforderungen an die schriftsprachliche Kompetenz in den beiden Feldern voneinander.

Im Anschluss an die Beschreibungen der Einschulung kommt Fatma Kavuk nun auf die zweite Klasse der Grundschule zu sprechen. Hierbei wählt sie die Orientierung an leistungsbezogenen Bewertungskriterien als Bezugsgröße für die Thematisierung dieser Zeit. In der zweiten Klasse kommt es zu Leistungseinbrüchen, denn Fatma Kavuk ist *irgendwie schlechter geworden*. Als eine mögliche Begründung für das Schlechter-Geworden-Sein in der Schule führt sie ihre geringe Zuwendung an schulische Angelegenheiten an, die sie im außerschulischen Bereich hätte aufbringen müssen. Das hier verwendete Bild *von morgens bis abends* und die *ganze Zeit* vermittelt den Eindruck, dass sich Fatma Kavuk beständig und über den ganzen Tag hinweg *draußen* in der Nachbarschaft zum Spielen aufgehalten hat, sodass keine Zeit für die Hausaufgaben übrig blieb. Die Bearbeitung von Hausaufgaben wird hier als eine eigenständige Verantwortung der Erzählerin eingeführt. Präsentiert wird eine unbeschwertere Kindheit, in der ihr

viele Freiheiten eingeräumt wurden. Das Draußen-Spielen setzt auch die Anwesenheit anderer Kinder voraus. Mit dieser Form der Freizeitaktivitäten werden implizit Erfahrungen von Vergemeinschaftung im Kindesalter mitgeteilt.

In Form eines Berichtes arbeitet sich Fatma Kavuk weiterhin chronologisch an ihrem schulischen Werdegang ab. Explizit wird auf die vierte Klasse der Grundschule eingegangen. Diese wird als schulischer Einschnitt erinnert. Ihre Noten sind *schlechter geworden*, was sie in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Schwangerschaft ihrer Mutter stellt. Sie vermerkt, dass ihre Noten bis zu diesem Einschnitt *ganz okay* waren, was eine nachgelieferte Relativierung zum *Super-Sein* bedeutet. Die Mutter wird in einer Figur greifbar, der es entgangen ist, die Entwicklung der Schulleistungen ihrer Tochter kontinuierlich zu verfolgen und die erst über die Zeugnisnoten in der vierten Klasse deren schulisches Versagen wahrnimmt. Dies wird allerdings damit relativiert, dass Fatma Kavuk sich als eine Person zeichnet, die *so eine war (lacht), die nichts gesagt hat zu Hause*. Sie scheint damit die Mutter (und/oder den Vater) nicht als Ansprechperson in Sachen Schule zu betrachten und fühlt sich für ihre misslungene Entwicklung in der Schule selbst verantwortlich. Die Mutter wird als *voll enttäuscht* präsentiert, womit signalisiert wird, dass Fatma Kavuk deren Erwartungen hinsichtlich ihrer Schulleistungen nicht erfüllt (hat), was zu Spannungen in der Mutter-Tochter-Beziehung führt. Dies bedeutet wiederum, dass eine Vorstellung dessen existiert, wie Fatma Kavuk bezogen auf den Bereich der schulischen Bildung zu sein hat. Auf die schlechten Schulleistungen, also die nicht erfüllten Erwartungen, reagiert die Mutter verbietend (Verbot draußen zu spielen) und zeigt damit an, dass gute Schulnoten für sie wichtig sind. Fatma Kavuk reagiert auf ihren Leistungseinbruch mit Disziplin und vermehrten Anstrengungen. Die Orientierungsstufe wird gezielt dazu genutzt, die schlechter gewordenen Schulleistungen zu verbessern. Wichtig ist dabei zu betonen, dass Fatma Kavuk diese Anstrengungen nicht deshalb unternimmt, weil sie die schlechten Schulleistungen als kränkend erlebt, sondern, weil sie den Erwartungen ihrer Mutter entsprechen möchte. Bildungsstreben wird hier über die Bindung zur Mutter verhandelt. In Fatma Kavuks Präsentation handelt sie eigenverantwortlich. Von einem intervenierenden Elternteil bei den Anstrengungen um eine Notenverbesserung ist keine Rede. Damit wird Fatma Kavuk in einer Figur greifbar, die den schulischen Raum als einen in Eigenverantwortung und von den Eltern unabhängig geführten Lebensbereich wahrnimmt. Diese Grundhaltung der Eigenverantwortung gegenüber der schulischen Bildung ist nachvollziehbar, wird vergegenwärtigt, dass die Mutter von Fatma Kavuk über geringe Erfahrungen mit legitimer Schulbildung (auch in Deutschland) verfügt und keine legitime Sprache spricht, die als Ressourcen zur Lösung bildungsinstitutioneller Schwierigkeiten eingesetzt werden könnten. Trotz dieser

Hürden bringt sich die Mutter in die Schulkarriere ihrer Tochter aktiv ein. Die Bildungsorientierung von Fatma Kavuk ist damit durch die weniger privilegierte Klassenlage der Familie im sozialen Gefüge, was zumindest den formellen Bildungsstatus angeht, klar konturiert.

### 5.4.3.2 Eine 'durchschnittliche' Schülerin mit mathematisch-künstlerischer Begabung

ähm ich war eigentlich ganz gut in der Schule, ich bin eher so mathematisch, künstlerisch, naturwissenschaftlich (lachend gesprochen) begabt, so Deutsch, Geschichte liegt mir überhaupt nicht an (lacht), ähm, ja danach hab ich von der Realschule aufs Gymnasium gewechselt, hab mein Abitur gemacht, war anstrengend aber (lachend gesprochen) habs geschafft (lacht), ja und jetzt studier ich Mathe Chemie [2/73-78]

In ihrer Erzählung wechselt Fatma Kavuk nun von der Darstellungsebene eines szenisch erinnerten Ereignisses in dem vorhergegangenen Textsegment auf eine nüchterne und in der Gegenwart verortete Selbstpräsentationsebene. Die Schulzeit wird zusammenfassend beschrieben, ohne dass die unterschiedlichen Klassenstufen differenzierend betrachtet würden. Verbleibend im Modus der schulischen Leistungsorientierung wird die eigene Leistungsfähigkeit als *ganz gut* beschrieben, wobei die Einführung des Abtönungspartikels *eigentlich* den eingeschätzten Leistungsstand abschwächt. *Ganz gut* zu sein, bedeutet nicht die Klassenbeste zu sein, aber auch nicht die Klassenschlechteste. Dies verweist auf eine Position von Fatma Kavuk im schulischen Mittelfeld. Lachend beschreibt sich Fatma Kavuk als eine Person, deren schulische Begabungspotenziale *eher so mathematisch, künstlerisch, naturwissenschaftlich* sind, womit ein klares fachbezogenes Profil der eigenen Bildungsorientierung herausgestellt wird. *Begabung* kann dabei als ein von äußeren Faktoren unbeeinflussbares Attribut verstanden werden. Diese Selbstbeschreibung erfolgt in der Abgrenzung zu den Fächern *Deutsch* und *Geschichte*, die Fatma Kavuk *überhaupt nicht* liegen. Während sie sich schulische Handlungsfähigkeit in den Fächern *Deutsch* und *Geschichte* eindeutig abspricht, verbleibt die Selbstkompetenzzuschreibung im *mathematischen, künstlerischen* und *naturwissenschaftlichen* Bereich durch das einschränkende Wort *eher* mit einer gewissen Unsicherheit behaftet. Der Hinweis auf die fächerbezogene Verortung kommt nicht unerwartet, da Fatma Kavuk bereits bei der Schilderung ihrer Grundschulzeit auf ihre Kreativität und Phantasie (*Malen* und die Figur der 'hübschen Prinzessin') deutlich hinweist und eine Distanz zum schriftsprachlichen Bereich hervorhebt. Der Aspekt der naturwissenschaftlichen Begabung wird zwar nicht weiter ausdifferenziert, ist aber als eine spezifische

Verhältnissetzung zu schulbezogenen Lerninhalten zu betrachten, die früh stattfindet und als eine erste Weichenstellung hin zum naturwissenschaftlich orientierten Studienfachzugang angesehen werden kann.

Fatma Kavuk geht in ihrer Erzählung zur Realschule zurück, um dann weiter chronologisch fortzufahren. Die verbliebene Zeit auf der Realschule und die Schulzeit auf dem Gymnasium werden auffällig gerafft dargestellt. Der Übergang von der Realschule auf die gymnasiale Oberstufe wird explizit als ein *Wechsel* beschrieben und damit als eine schulinstitutionelle Veränderung erlebt. Eine Figur der Abgrenzung und Geschlossenheit der beiden Schulformen (Realschule – gymnasiale Oberstufe) und ihrer unterschiedlichen Anforderungsstruktur wird hier sichtbar. Die Veränderung liegt darin begründet, dass die Zeit an der gymnasialen Oberstufe als *anstrengend* eingeschätzt wird. Zu verzeichnen ist, dass sich Fatma Kavuk nicht als eine besonders gute und leistungsstarke Schülerin darstellt. Vielmehr wird sie als durchschnittlich gute Schülerin greifbar, der es mithilfe vieler Anstrengungen gelingt, die gestellten Leistungsanforderungen dieser Schulform zu erfüllen, um schließlich die Abiturprüfungen erfolgreich abschließen zu können. Gleichzeitig beweist Fatma Kavuk damit aber auch eine ehrgeizige Leistungsbereitschaft. Aus der Darstellungskonstruktion lässt sich ableiten, dass sie die Abiturzeit in ein Erfolgsmoment einbettet, da sie beschreibt, dass sie die Schwierigkeiten in der Schule (selbst) überwunden und die allgemeine Hochschulreife erlangt hat (*habs geschafft*).

### 5.4.3.3 Arbeiten vs. Lernen – Entscheidung gegen die als bedrohlich erlebte Berufswelt

In der Rekonstruktion der lebensgeschichtlichen Erzählung wird erkennbar, dass der Übergang von der Realschule auf die gymnasiale Oberstufe für Fatma Kavuk keinen selbstverständlichen Bildungsweg darstellt. Zum Zeitpunkt der Sekundarstufe I strebt sie keinen höheren, sondern einen mittleren Bildungsabschluss an. Sie interessiert sich für Alternativen zur gymnasialen Oberstufe, insbesondere für die berufliche Dualausbildung. Im Schulpraktikum erhält sie einen ersten Einblick in die Berufswelt. Die Erfahrungen in der Berufswelt stehen allerdings im negativen Bezugsrahmen und nehmen einen maßgeblichen Einfluss auf ihre weitere bildungs- und berufsbezogenen Entscheidungen. Zum Ende der Realschule findet eine Absage an die Berufswelt und damit eine Umorientierung statt.

in der ersten Woche da mussten wir pa- also (.) Autos haben wir kontrolliert sag ich mal, ob die n Parkschein hatten oder NICH, und ich hab- ich WOLLT das nicht machen, ich wusst nicht dass SOWAS gemacht wird da, ich dachte ich bin im Büro und ARBEITE eher [...] und dritte Woche, ich weiß nicht mehr was das war aber das

war auf jeden Fall eine (.) nicht nette Frau bei der ich war, die meinte so ja du (.) bist=bist du soll- du sollst in Mathe ne Zwei haben? Guck mal du kannst überhaupt nich rechnen, weil das war (.) ich- wenn sie mir sagt ja rechne das und das, in der Schule is es ja (.) man hat ne Formel, dann weiß man was man rechnen soll und dann (.) rechnet man halt nach der Formel immer zum Beispiel jetzt Zinsen oder (.) jetzt Zinssatz, Kapital oder so, und die Frau meinte ja mach das und dann dacht ich so, ich wuss- ich weiß nich wie das geht, und die dann nur so ja du wa- du hast ne Zwei in Mathe, das geht doch nich dass du das nich kannst, hat sie mir das einmal gezeigt und dann hat sie mich ab und zu ausgelacht (lacht) und dann dacht ich so auf keinen Fall Ausbildung wenn das so wird und das kam (.) von (.) daher und dacht ich so ja dann lieber lernen als irgendwie arbeiten [17/775-17/779]

Da Fatma Kavuk in Erwägung zieht, eine Ausbildung zur *Verwaltungsfachangestellten* (17/771) anzutreten, absolviert sie am Ende der Realschule ein dreiwöchiges Praktikum im öffentlichen Dienst der Kommunalverwaltung ihres Wohnortes. Im Praktikum findet sie ein Arbeitsumfeld vor, in dem ihr ein hohes Maß an Selbstständigkeit abverlangt wird. Dies erlebt sie als ein spezifisches Handlungsfeld – anders als sie es bisher in der Schule erlebt hat. Fatma Kavuk signalisiert im Praktikum, dass sie zur Einarbeitung in die Arbeitsabläufe, die sich auf mathematische Aufgaben beziehen, auf Anleitungen von erfahrenen Fachangestellten angewiesen ist. Daraufhin erfährt sie eine Erniedrigung, die darin zum Ausdruck kommt, dass die Betreuerin aus dem Praktikumsbetrieb ihre mathematische Leistungsfähigkeit in Frage stellt. Die Erniedrigung verläuft über eine direkte Äußerung. Die Betreuerin sagt: *Du sollst in Mathe ne Zwei haben? Guck mal du kannst überhaupt nich rechnen.* Davon ausgehend, dass die mathematischen Leistungen von Fatma Kavuk innerhalb der Schule mit der Note Zwei eingeschätzt werden und sie damit als eine gute Schülerin gilt, erwartet die Betreuerin anscheinend, dass sie vollkommen selbständig arbeitet und sich auf neue mathematische Anforderungen, die hier in einem spezifischen Arbeitskontext gestellt werden, schnell einstellt. Unsicherheiten bei der Arbeitsausführung werden nicht zugelassen. Aufgrund der Nicht-Erfüllung der an sie gestellten Erwartungen wird Fatma Kavuk unterstellt, dass sie in der Schule zu Unrecht gute Noten für das Fach Mathematik bekommt. Die Ursache für die Unsicherheit beim Umgang mit mathematischen Berufsaufgaben wird ausschließlich Fatma Kavuk zugeschrieben. Die routinierten Einübungspraxen und Erwartungshaltungen der Betreuerin werden nicht hinterfragt.

Weiter erzählt Fatma Kavuk, dass sie im Verlauf des Praktikums *ab und zu ausgelacht* wurde, womit deutlich wird, dass Beschämung zum ritualisierten Bestandteil des Umgangs mit ihr in dem beruflichen Kontext gehört. Dies passiert insbesondere dann, wenn sie sich mit Fragen und dem Wunsch nach Einführung in die Aufgaben im speziellen Arbeitskontext zwischen Mathematik und

Verwaltung an die Betreuerin wendet. Rückfragen sind in dem Praktikumsbetrieb nicht erwünscht und werden sanktioniert. Fatma Kavuk erfährt keine Bestätigung ihrer mathematischen Kompetenzen und erlebt sich in der Berufswelt als nicht handlungsmächtig. Mehr noch: Ihre Kompetenzen werden grundsätzlich angezweifelt. Schlussfolgern lässt sich, dass sie diese Angriffe als belastend empfindet, da sie sich zum einen in keiner aktiven Form gegen sie zur Wehr setzt und sie zum anderen auf der Präsentationsebene ihren (vermeintlich) spärlichen Zugang zu berufsrelevanten, mathematischen Aufgaben zu rechtfertigen versucht. Infolge dieser Ausgrenzungserfahrungen zweifelt Fatma Kavuk selbst immer mehr an ihren mathematischen Kenntnissen.

Als Ergebnis kann zusammengefasst werden, dass die Berufswelt für Fatma Kavuk als ein Handlungsfeld repräsentiert bleibt, das ihr ein hohes Maß an Selbstständigkeit und eigener Verantwortung im Umgang mit mathematisch-verwaltungsbezogenen Fragen abverlangt. Dabei sind professionell Begleitende, die ihr bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben zur Seite stehen könnten, nicht vorgesehen. Äußert Fatma Kavuk den Wunsch nach Hilfe, werden ihr in sie beschämender Weise geringe Kompetenzen zugeschrieben. Sie nimmt diese Etikettierung geringer mathematischer Leistungsfähigkeit widerstandslos hin. Darin wird auch die Konsistenz ihrer Bewältigungsstrategie gegenüber Autoritäten in Institutionen sichtbar: Denn auch im Umgang mit den Degradierungen seitens der Lehrerin in der achten Realschulklasse – auf welche ich noch eingehen werde – dominiert ein Nicht-Sprechen als Bewältigungsstrategie unter Bedingungen asymmetrischer Abhängigkeitsverhältnisse und eines Nicht-Ansprechen-Könnens von Unterstützungsbedarf. So geht schließlich die Zeit im Praktikumsbetrieb mit der Verunsicherung des eigenen mathematischen Fähigkeitskonzeptes einher.

Aufgrund dieser Erfahrungen zieht Fatma Kavuk für sich die Konsequenz: *Auf keinen Fall Ausbildung wenn das so wird. Und weiter: Und dachte ich so ja dann lieber lernen als irgendwie arbeiten.* Die Abwendung von der Idee, nach der zehnten Realschulklasse eine duale Ausbildung anzutreten, geht mit ihrer Entscheidung für weiteres institutionalisiertes *Lernen* einher. Diese bezieht sich jedoch nicht auf konkrete Berufsentwürfe oder ein Verfolgen eigener Fachpräferenzen. Vielmehr ergibt sich diese aus einer widerständigen Abwendung gegen die sozialen Handlungsstrukturen in der Berufswelt, die Fatma Kavuk im Rahmen des Praktikums vorgefunden hat. Damit erhält die Entscheidung für das institutionalisierte *Lernen* den Charakter des Aufschubs einer Berufsentscheidung. Fatma Kavuks Bewältigungsstrategie gestaltet sich hier als Bevorzugung des Lernens, welches positiv besetzt ist, da sie anscheinend in der Schule vor kompetenzbezogenen Abwertungen geschützt ist. Schließlich hat sie eine *Zwei* im Fach Mathematik. Dass Fatma Kavuk ihre Bildungsorientierungen korrigiert und überhaupt

in Betracht zieht, als mögliche Alternative zur dualen Berufsausbildung eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen, gibt einen Hinweis darauf, dass sie über die hierfür notwendigen Bildungsvoraussetzungen verfügt bzw. Ressourcen für den Besuch von Institutionen höherer Bildung aktivieren kann.

#### 5.4.3.4 Muslimische Religiosität zwischen Selbstverständlichkeit und Fremdmarkierungen

##### Problematisierung des Kopftuchs in schulischen Mädchenfreundschaften

Mit der folgenden Schilderung leitet Fatma Kavuk im Nachfrageteil des Interviews die zweite Haupterzählung ein, die sich um den Gegenstand ‘Auseinandersetzungen mit Kopftuch in der Migrationsgesellschaft’ formiert.

also ich fang mal in der fünften Klass- also da in der fünften Klasse, da hatt ich (.) also ich wollt eigentlich Kopftuch schon tragen und da war das in der fünften Klasse schon n bisschen, nur ich- da war ich auch ganz klein, ne? Da war ich elf, sag ich mal, und da kann- ich denk mal da kann man nich so gut denken (lacht) [...] also dass man (druckst) nich weiß also- ich bin ganz oft in die Moschee gegangen am Wochenende aber (.) so wie mh in der Schule und dann mit Kopftuch, wie das so is da (.) hatte man ja keine Erfahrung so wirklich und dann hab ich so zwei Tage Kopftuch getragen und danach wollt ich nich mehr, weil mir meine Freundinnen gesagt haben ja du hast doch so schöne lange Haare, warum trägst du n Kopftuch, und dann kam immer von außen, dann dacht ich so ich trag kein Kopftuch mehr [6/288-299]

Fatma Kavuk setzt ihre Erzählung in der fünften Klasse an und nähert sich einem Wendepunkt in ihrer Schulbiografie, welcher mit Differenzerfahrungen in Verbindung steht. Geschildert wird der seit langer Zeit vorhandene Wunsch, in öffentlichen Räumen der Dominanzgesellschaft ein Kopftuch zu tragen. Die zum Ausdruck gebrachte Absolutheit und Sicherheit wird allerdings durch das *eigentlich* eingeschränkt. Mit der Formulierung *ich wollte*, in der explizit eine Ich-Perspektive verwendet wird, stellt sich Fatma Kavuk als aktiv Handelnde dar und betont ihre selbstbestimmte Entscheidung zum Tragen der muslimischen Kopfbedeckung. *Wollte* signalisiert jedoch weiter, dass eine beabsichtigte Handlung nicht in die Tat umgesetzt werden konnte. Fatma Kavuk erklärt, dass sie zu dieser Zeit noch ein Kind war und *man nich so gut denken* kann in diesem Alter. Der Wechsel in die *man*-Perspektive unterstreicht die Allgemeingültigkeit ihrer Aussage, nach der sich Kinder durch den Einfluss anderer schnell von ihren Wünschen abbringen lassen. Fatma Kavuk markiert also an dieser Stelle ein Verhalten, welches sie aus der heutigen Perspektive kritisch einschätzt und für das sie nach einer Erklärung sucht. Ihre Entscheidung gegen das Tragen des Kopftuchs in der

Schule begründet sich auf den für sie recht wirkmächtigen Beurteilungen ihrer Mitschüler\*innen.

Mit dem abgebrochenen Satz: *Also dass man (druckst) nich weiß also*, wird mit einer verallgemeinernden Beschreibung eine Verunsicherung zum Ausdruck gebracht. Diese Verunsicherung wird auf der strukturellen Textebene zwischen der Schule und der Moschee verortet. Thematisiert wird nun die Anbindung an eine muslimische Institution als wichtige Sozialisationsinstanz. Ein Kopftuch zu tragen, gehört innerhalb der Moschee zur selbstverständlichen Praxis. Moscheebesuche neben der Schule und Bekleidungskonventionen markieren die muslimische Gruppenzugehörigkeit von Fatma Kavuk. Der Hinweis auf die wöchentlichen Moscheebesuche zeigt die lebensweltliche Relevanz dieses Sozialisationsortes. Das Tragen des Kopftuchs wird damit als eine religiöse Kleidungspraxis verstanden, die erst innerhalb religiöser Räume ihre Legitimität erhält. Für Fatma Kavuk stellt demnach das Tragen einer muslimischen Kopfbedeckung ein gewohnheitsmäßiges Verhalten in Räumen der Moschee dar. Die Moschee wird als eine wichtige Lebenssphäre entworfen, in der zum einen das Tragen des Kopftuchs eine Normalität darstellt und die zum anderen dem Handlungsfeld Schule als Kontrastfläche entgegengesetzt wird.

Fatma Kavuk erzählt weiter, dass sie in der fünften Klasse das erste Mal die muslimische Kopfbedeckung außerhalb des religiös besetzten Raumes getragen hat, was als ein einschneidendes Ereignis markiert wird. Fatma Kavuk zeichnet das Tragen des Kopftuchs in der Schule als eine für sie unvertraute Praxis, denn sie hat damit *ja keine Erfahrung so wirklich*. Damit stellt sie heraus, dass sie bewusst eine Veränderung in ihrem Leben einleitet, indem sie die Selbstverständlichkeit des Kopftuchtragens innerhalb religiöser Räume auf den schulischen Alltag ausweiten möchte. Mit dieser Praxis des Kopftuchtragens wird eine Verbindung zwischen den beiden biografisch relevanten Handlungsfeldern, der Bildungsinstitution und der religiösen Institution, eingeleitet. Mit dem Kopftuch in der Schule angekommen, bietet die neue Kleidungspraktik Anlass zu Diskussion und konfrontiert sie mit einem *Warum*. Die Frage: *Warum trägst du n Kopftuch?* zeigt, dass diese soziale Kleidungspraxis keine schulisch anerkannte Normalität darstellt, sondern Fatma Kavuk zur andauernden Rechtfertigung ihrer Entscheidung herausfordert. Über ständiges Fragen nach der Begründung für diese Kleidungsveränderung wird die Zugehörigkeit von Fatma Kavuk zum dominanten Rahmen der Schule in Frage gestellt und der prekäre Status einer sichtbaren muslimischen Religiosität greifbar. Die Differenzenerfahrung wird in einen Peerzusammenhang mit weiblichen Gleichaltrigen eingebettet, innerhalb dessen sichtbare Haarpraktiken als bedeutsame Zugehörigkeitsmerkmale verhandelt werden.



Die *Freundinnen* von Fatma Kavuk können es nicht nachvollziehen, warum sie ihre *schönen langen Haare* mit dem Kopftuch verdeckt. Durch die Haarlänge und die offen zur Schau gestellte Haarpracht scheint sich Fatma Kavuk bisher einen sicheren und beliebten Status innerhalb der Mädchenbeziehungen im Schulkontext verschafft zu haben. Dieser wird nun durch das vom *Kopftuch* bedeckte Haar in Frage gestellt. Im Gegensatz zum bedeckten Haar steht hier das *schöne lange Haar* für ein konventionelles Attribut eines Mädchens, das einem geschlechtstypischen Rollenbild und damit der Normalitätsvorstellung von einem Mädchen in der Dominanzgesellschaft entspricht. Das Tragen *langer Haare* im Gegensatz zum Tragen eines Kopftuchs wird hier als eine Inszenierung eindeutig weiblicher Geschlechtszugehörigkeit verhandelt. Insbesondere in der Übergangsphase von kindlicher Mädchenhaftigkeit zu jugendlicher Weiblichkeit ist es unabdingbar, eine eindeutige Position als weiblich oder männlich im Rahmen der normativen Geschlechterordnung einzunehmen (vgl. Schurt 2010, S. 66). Das Adjektiv *schön* verweist nicht nur auf eine Form reiner Ästhetik. Merkmale wie *schönes langes Haar* zu besitzen, bedeuten gleichzeitig über soziales Kapital in schulischen Peerszusammenhängen zu verfügen, weil dies soziale Akzeptanz und Anerkennung im Schulkontext garantiert. Die hier spezifisch definierte Schönheit eines Mädchens steht für etwas bzw. ist wirkmächtig, denn sie geht mit konkreten sozialen Partizipationsmöglichkeiten und Ausschlüssen einher. Im Raum steht nun die Frage, ob die Attraktivität von Fatma Kavuk als junges Mädchen durch das Kopftuch gemindert wird. Anders gefragt: Wer verfügt über die Deutungshoheit über das Schön-Sein im schulischen Dominanzkontext? Im Umkehrschluss steht das Kopftuch für die Unsichtbarkeit der *schönen langen Haare* der Erzählerin und bringt ihre noch weitgehend in der Entwicklung begriffene Weiblichkeit zum Verschwinden. Aus der Perspektive einer dominanten Weiblichkeitsvorstellung, der zufolge das Tragen eines Kopftuchs mit einer angemessenen Weiblichkeitsdarstellung nicht vereinbar ist, wird Fatma Kavuk als eine von der schulischen Norm Abweichende adressiert. Damit steht das Kopftuch für ein Spaltungssymbol innerhalb der weiblichen Peergroup.

Fatma Kavuk wird im schulischen Umfeld mit der Anforderungsstruktur konfrontiert, ihre geschlechtliche Zugehörigkeit in überzeugter, weil an den dominanten Weiblichkeitsvorstellungen ausgerichteter Weise darzustellen. Ihr Verhalten zeigt, dass sie den sozialen Rechtfertigungsdruck nicht aushält und das Kopftuch abnimmt, womit eine Anpassungsstrategie an die dominanten Weiblichkeitsvorstellungen in der Schule verfolgt wird. Wenn die soziale Praktik des Tragens von sichtbarem, *langem Haar* in schulöffentlichen Räumen zur Herstellung und Betonung jugendlicher Mädchenhaftigkeit beiträgt und damit Anerkennung bei der

Mädchen-Peergroup sowie den Anschluss an diese sichert, ist es nachvollziehbar, warum Fatma Kavuk das *Kopftuch* abnimmt. Entschließt sich Fatma Kavuk für das Tragen des Kopftuchs, sieht sie sich mit dem Normalitätsdruck konfrontiert, der von ihrer weiblichen Peer-Group ausgeht. Dabei wird nicht nur ihre weibliche Mädchenhaftigkeit verkannt bzw. aberkannt, sondern auch ihre Zugehörigkeit zur Schulgruppe in Frage gestellt. Eine Dopplung des Verhältnisses zur Gleichaltrigengruppe zeichnet sich ab. Die Gleichaltrigengruppe ist weiter deshalb relevant, weil der Bezug zur Schule weniger über eine Leistungsorientierung als vielmehr über den Peer-Raum hergestellt wird. Wenn in Erinnerung gerufen wird, dass Fatma Kavuk erstens zum Zeitpunkt der fünften Klasse unter einem hohen Leistungsdruck steht, weil sie die schulischen Leistungsnormen nicht im hinreichenden Maße erfüllt und zweitens ein positiver Bezug auf schulische Inhalte über die Hinwendung zu nicht sprachlastigen Fächern möglich ist, ist anzunehmen, dass für sie die Anerkennung und Halt im Peerkontext relevante Ressourcen zur Bewältigung des Schulalltags darstellen, die zu verlieren sie nicht riskieren kann.

und ich bin aber auch so eine gewesen voll, was andere sagen das mach ich EHER, also (.) das was ICH will konnt ich immer nicht so richtig (.) durchsetzen und dann ähm meinte meine Mama auch das is kein Kinderspiel wenn du ein Kopftuch tragen willst dann tragst du und wenn nicht dann tragst du halt nicht, und das war auch meine eigene Entscheidung schon damals [7/299-303]

Im Verlauf des Interviews präsentiert Fatma Kavuk einen Argumentationswechsel. Damit wird die Notwendigkeit angezeigt, das Ablegen der muslimischen Kopfbedeckung zu begründen. Sie beschreibt sich selbst als eine Person, die leicht durch die Meinung signifikanter Anderer aus dem schulischen Umfeld beeinflussbar ist. Aus dem Anpassungsverhalten kann geschlussfolgert werden, dass sie sich einem sozialen Normalitätsdruck ausgesetzt fühlt und latente Ängste vor einem möglichen Ausschluss aus der weiblichen Peergroup entwickelt. Sie sieht keine Möglichkeiten, sich gegen die Meinungen Anderer *durchzusetzen*. Erneut wird betont, dass der Vergemeinschaftung in der Klasse eine wichtige, stabilisierende Funktion zukommt, deren Verlust sie nicht riskieren möchte. Deutlich wird aber auch, dass sie die muslimische Kleidungspraxis auf eine Position der Vereinzelung verweist. Fatma Kavuk bewegt sich – so lässt sich schließen – innerhalb eines Peenumfeldes in der Schule, in dem das Tragen der muslimischen Kopfbedeckung nicht die Regel darstellt und sie daher unter Legitimationsdruck stellt.

Mit der Darlegung eines wörtlichen Zitats wird weiter die Perspektive der Mutter zum Ablegen des Kopftuchs geschildert: *Das is kein Kinderspiel wenn du*

*ein Kopftuch tragen willst dann tragst du und wenn nicht dann tragst du halt nicht.* Das Verhalten von Fatma Kavuk wird hier als ein *Kinderspiel* gedeutet, also als eine Tätigkeit, der keine rationale Intentionalität zugrunde liegt. Das Tragen einer muslimischen Kopfbedeckung bedeutet im Gegensatz zum *Kinderspiel* keine Beliebigkeit, sondern stellt eine wohlüberlegte Entscheidung dar, die sich durch ein konsequentes Dafür- oder Dagegen-Verhalten auszeichnet. Eine Eindeutigkeit wird eingefordert. Mit dieser Konstruktion lässt die Entscheidung für das Tragen des Kopftuchs keine Spielräume und damit auch keine Möglichkeit zur Umentscheidung zu. Das Zitat transportiert die Botschaft, dass Fatma Kavuk diese Entscheidung und das damit verbundene Verhalten ernster nehmen soll. Anders als im schulischen Raum, in dem – falls Fatma Kavuk die soziale Anerkennung nicht aufs Spiel setzen möchte – der Druck unweit höher liegt, da ihr eine einzige mögliche Position (ohne Kopftuch) zugewiesen wird, ermöglicht ihr die Mutter zwischen zwei Positionen zu wählen. Im familiären Umfeld besteht die Möglichkeit, ein Kopftuch zu tragen oder nicht zu tragen, wobei die Mutter in der Entscheidungsfindung an die Eigenständigkeit der Tochter appelliert. Was Fatma Kavuk im familiären Raum nicht zugestanden wird, ist, sich in einem Übergangsraum zwischen beiden Positionen zu bewegen, mit ihnen zu spielen und in dieser Auseinandersetzung mit beiden Positionen eigene Bedeutung zu kreieren. Demnach ist die Bedeutung des Kopftuchs für sich selbst vorher auszuhandeln und gegenüber dem außerfamiliären Umfeld souverän zu verteidigen. Da die Mutter die Entscheidung zum Kopftuchtragen als eigene Entscheidung der Tochter konstruiert, kann sie deren Unsicherheiten und Ambivalenzen auf dem noch weitgehend unbekanntem Terrain des Kopftuchtragens in der Dominanzgesellschaft nicht auffangen.

Vor diesem Hintergrund kann auch die Selbstpräsentation von Fatma Kavuk besser nachvollzogen werden. Im Interview verweist sie immer wieder darauf, dass die Entscheidung zum Tragen des Kopftuchs ihre *eigene Entscheidung* war. Die Betonung ihrer Entscheidung als eine selbstbestimmte lese ich in einer Doppelperspektive. Zum einen ist anzunehmen, dass hier ein Bedürfnis nach Abgrenzung von der Mutter bei der Entscheidung für das Kopftuch eine Rolle spielt. Damit werden adoleszenzspezifische Abgrenzungsprozesse angesprochen, die sich auch bei anderen Biografien über die Verhandlung anderer Themen im Sample ausmachen lassen. Zum anderen zeigt sich in der vehementen Betonung der Selbstbestimmung in der Entscheidung für das Kopftuchtragen die Wirkmächtigkeit migrationsgesellschaftlicher Diskurse. Fatma Kavuk weiß sehr wohl um die stigmatisierende Deutung der muslimischen Religiosität in dominanten Diskursen, in der das Kopftuch mit Zwang und der entrechteten Frau assoziiert

wird. Aus einer marginalisierten Position betrachtet, wird Fatma Kavuk dazu gezwungen, in erster Linie eine Stellungnahme zur Entscheidungsmacht über die religiöse Kleidungspraxis abzugeben. Ähnlich wie für Yeliz Beşok belegt werden konnte, wird auch im Fall Fatma Kavuk deutlich, dass die dominanten Diskurse spezifische Bedingungen des Sprechens schaffen, die eine selbstverständlich positive Bezugnahme auf die muslimische Religiosität erschweren bzw. gar verunmöglichen. Dadurch wird Fatma Kavuk in eine Rechtfertigungsnotwendigkeit gebracht. Resümieren lässt sich, dass die Suche nach einer muslimischen Positionierung im Migrationskontext innerhalb komplexer, widersprüchlicher und riskanter Bedingungen stattfindet. Fatma Kavuk bewegt sich dadurch in einem Spannungsfeld, das sich aufspannt zwischen dem schulischen Peerzusammenhang einerseits, welcher die Kleidungspraxis in Frage stellt und der Familie und Moschee andererseits, in der dieser Praxis eine Selbstverständlichkeit innewohnt, die eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Kopftuch fordert.

### **Schulischer Bildungsraum als machtvoller Raum**

Fatma Kavuk fährt mit ihrer Erzählung fort und beschreibt, dass sie beim Übergang von der Orientierungsstufe auf die Realschule (zwischen 6. und 7. Klasse) gerne mit dem konsequenten Tragen des Kopftuchs begonnen hätte. Den Schulwechsel betrachtet sie deshalb als einen geeigneten Zeitpunkt, um mit dem konsequenten Tragen der muslimischen Kopfbedeckung anzufangen, weil sie mit damit in ein neues, noch unbekanntes Umfeld (*andere Freunde, andere Lehrer*) eintritt. Sie sucht sich diesen Zeitpunkt bewusst aus, um der offen auszutragenden Konfrontation und ggf. Konflikten mit möglichen gegenteiligen Meinungen ihres gewohnten Umfeldes aus dem Wege zu gehen. Vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen geht sie von negativen Reaktionen signifikanter Anderer aus dem schulischen Umfeld aus. Ein Schulwechsel würde damit einen 'Neuanfang' markieren, wo Fatma Kavuk eine im Schulumfeld 'neue soziale Identität annehmen könnte'. Die Strategie des *Neuanfangs* beim Schulformwechsel wird auch in der Fachliteratur als eine sehr durchdachte Entscheidung beschrieben, die durch den Wunsch geleitet ist, sich im schulischen Umfeld nicht rechtfertigen zu müssen (vgl. Kaya 2009, S. 136f.). Diese ist verständlich, denn während das Kopftuch innerhalb der religiösen Moscheegemeinde nicht als Störung auffällt, ist Fatma Kavuk in der Schule der Besitznahme durch den rassifizierte Blick der Dominanzgesellschaft ausgesetzt.

und dann ähm (.) ha- wollt ich eigentlich so (druckst) von (.) Orientierungsstufe auf Realschule, wollt ich eigentlich f- auch n Kopftuch tragen, weil da hat man andere Freunde, andere Lehrer, hat man so noch n Schulwechsel einfach ne? [...] ganz

neu irgendwie beginnen, son Neuanfang (holt tief Luft) und dann (.) hab ichs nich gemacht (lacht) und dann hatt ich irgendwie in der achten Klasse Bock darauf, ich weiß auch nich wies kam und dann hatte ich ähm da hatte ich auch von der siebten auf achte, das war erster Schultag, da mussten wir auf so ne Vorführung für die ähm (.) Fünftklässler die eingeschult wurden, mussten wir was (.) vortanzen und so, und da hatt ich n Kopftuch und dann (.) kam meine Lehrerin und hat sie mich so in die Ecke gedrängt und dann meinte sie ja, warum trägst n Kopftuch, und (.) ich w=weiß jetzt nich mehr genau was sie gesagt hat auf jeden Fall dass es in der Türkei dass die da das nich tragen dürfen, warum wir das hier tragen, mit dem Argument hatt ich angefangen zu weinen, war ich zu Hause hab ich gesagt ich will kein Kopftuch tragen weil die Lehrerin (amüsiert) halt mich so angeschrien hatte (holt tief Luft) und meine Mama meint auch jetzt also warum (.) sie nich mit der Lehrerin gesprochen hat also da (.) ham wir nichts unternommen, und dann is es auch so geblieben, und die Lehrerin war auch ganz oft so, sie is ei- ich will jetzt nich rassistisch sagen aber die war halt eher dagegen [7/304-323]

Ein *Neuanfang* wie er in der vorliegenden Passage angesprochen wird, wird meist nach größeren Lebenskrisen wie Scheidung, lebensgefährliche Krankheiten, Umzug in eine andere Stadt etc. gewagt. Neu anzufangen verlangt, das bisherige Leben in neue und meist noch unbekannte Bahnen zu lenken. Daraus ist abzuleiten, dass die verbindliche Entscheidung für das Tragen der muslimischen Kopfbedeckung in der schulischen und damit öffentlichen Lebenssphäre mit einer gewaltigen Umstellung im Sinne eines *Neuanfangs* für Fatma Kavuk einhergeht. Nachvollziehbar ist, dass eine so geartete Veränderung von Angst und Verunsicherung begleitet wird. Der Wechsel von der Orientierungsstufe auf die Realschule stellt den zweiten Versuch von Fatma Kavuk dar, mit dem konsequenten Tragen des Kopftuchs anzufangen. Diese Chance hat die Erzählerin wahrgenommen. Doch die unmittelbare Erfahrung der Missachtung durch die Lehrerin hat ihr wieder verunmöglicht, das Kopftuch zu tragen.

Weiter wird eine narrative Darstellung entfaltet, in der eine detailreiche Interaktion im schulischen Umfeld skizziert wird. Die Erzählerin kommt erneut auf die bereits in der Haupterzählung beschriebene Szene mit der Lehrerin in der achten Realschulklasse zu sprechen, wobei diese nun etwas ausführlicher dargestellt wird. Fatma Kavuk entscheidet sich nach bereits zwei gescheiterten Versuchen, am ersten Schultag der achten Klasse mit Kopftuch in die Schule zu kommen. Der erste Schultag wird dabei als besonderes Ereignis dargestellt. Die Schüler\*innen der achten Klassen, also auch Fatma Kavuk, begrüßen auf einem feierlichen Empfang die neuen Fünftklässler\*innen mit einem Tanz. Die Entscheidung, gerade an diesem Tag ein Kopftuch zu tragen und sich exponiert auf der Bühne zu zeigen, lässt sich als eine Konstellation lesen, in der die Schüler\*innen der achten Klassen die Rolle der Repräsentant\*innen der Schule

einnehmen. Darin spiegeln sich nicht nur Altershierarchien, sondern auch die migrationsgesellschaftlichen Repräsentationsverhältnisse in der Schule wider, denn Fatma Kavuk präsentiert sich als Muslimin. Vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen mit dem Kopftuch lässt sich die Entscheidung, an diesem Tag ein Kopftuch zu tragen, als eine mutige bzw. als eine mit einem widerständigen Charakter belegte deuten. Durch die Bühnensituation und ihren tänzerischen Auftritt bringt sich Fatma Kavuk in eine exponierte und für alle sichtbare Position, wo sie nicht nur ihre eigenen Lehrer\*innen sehen, sondern auch die neuen Schüler\*innen, ihre Eltern und weitere Klassen ihrer Schule.

Fatma Kavuk erzählt weiter, dass sie an diesem Tag von ihrer Lehrerin *in die Ecke gedrängt* wurde *und dann meinte sie ja, warum trägst n Kopftuch*. Zentral scheint das Erleben, dass die Lehrerin sie über das körperliche Wegschieben in Bedrängnis bringt, was eindeutig ein Gefährdungselement enthält. Die Person der Lehrerin ist damit als bedrohlich repräsentiert. Fatma Kavuk wird das Gefühl vermittelt, mit der muslimischen Kopfbedeckung ein inakzeptables Verhalten an den Tag gelegt zu haben, welches von der Lehrerin nicht toleriert wird und ein sofortiges gewaltvolles Durchgreifen benötigt. Fatma Kavuk kann sich nicht mehr genau an die Worte der Lehrerin erinnern, betont jedoch deren Verweis auf den nationalen Kontext *Türkei* und auf die Tatsache, dass in der *Türkei* ein Verbot des muslimischen Kopftuches in staatlichen Schulen gilt. Auch fällt an der Aussage (*dass es in der Türkei dass die da das nich tragen dürfen, warum wir das hier tragen*) der Lehrerin auf, dass sie Fatma Kavuk nicht als Einzelperson adressiert. Die Lehrerin wendet sich ihrer Schülerin Fatma Kavuk nicht mit Interesse oder zumindest einer neutralen Haltung gegenüber ihrem neuen Erscheinungsbild zu. Stattdessen verwendet sie eine Wir-Perspektive, die darauf schließen lässt, dass Fatma Kavuk stellvertretend für andere Schüler\*innen mit einem Kopftuch steht. Diese Adressierung erfolgt hier generalisierend und übersieht die persönliche Auseinandersetzung mit dem muslimischen Kopftuch. Fatma Kavuk wird zudem als in einer erwachsenen Position stehend angesprochen, die plausible Argumentationen liefern soll. Die Aussage der Lehrerin könnte dahingehend übersetzt werden: Nicht mal in der *Türkei*, wo du herkommst, darfst du ein Kopftuch in der Schule tragen, warum nimmst du dir das Recht heraus, dieses an der deutschen Schule zu tragen und dich über die hier geltende Ordnung hinwegzusetzen. Verwiesen wird auf eine als gefährdend empfundene Normverletzung, die Fatma Kavuk hier begeht, infolge dessen ihr wiederum die Position einer Kriminellen zugewiesen wird.

In der Erzählstruktur wird wiederholt angesprochen, dass Fatma Kavuk die Situation als belastend erlebt. Sie scheint sich dermaßen überfordert zu fühlen,

dass sie nicht einmal in Betracht zieht, sich zu widersetzen. Infolge dieses einschüchternden Erlebnisses beschließt sie das Kopftuch abzunehmen. Nach dem Vorfall in der Schule wendet sie sich an ihre Mutter, die innerhalb des Familiensystems die Rolle der Fürsorgerin übernimmt. Dabei ist die Mutter in einer ambivalenten Position repräsentiert, da sie zwar ihrer Tochter zuhört und auf ihrer Seite steht, doch nicht in ein Gespräch mit der Lehrerin eintritt. Aus einer Gegenwartsperspektive gesprochen, verweist Fatma Kavuk darauf, dass sie nicht nachvollziehen kann, *warum (.) sie nicht mit der Lehrerin gesprochen hat* und warum sie und ihre Mutter nichts gegen diesen Vorfall unternommen haben. Ähnlich wie im Fallbeispiel ‘Yeliz Beşok’ findet sich auch hier eine ‘Anklage des Verhaltens der Eltern/Mutter’, also der Vernachlässigung der elterlichen Verantwortung. Erst aus der distanzierten Perspektive der Gegenwart kann das Verhalten der Lehrerin also eindeutiger eingeordnet und beurteilt werden. Zum Zeitpunkt des Ereignisses zeigt sich ein Mangel an Strategien zum Umgang mit den schulischen Rassismuserfahrungen. Die Verantwortung für das Fehlen einer Kritik an der Lehrerin wird nicht alleine der Mutter zugeschrieben. Indem Fatma Kavuk sagt *also da (.) ham wir nichts unternommen*, wird die Beziehung zwischen ihr und ihrer Mutter als solidarischer Zusammenschluss entworfen. Zweierlei wird deutlich: Erstens, dass Rassismuserfahrungen aufgrund des Kopftuchs in der Schule ein bedeutsames Thema in der Mutter-Tochter-Beziehung darstellen, welches auch noch in der Gegenwart eine reflexive Auseinandersetzung erfährt. Zweitens, dass das Verhalten der Lehrerin als Grenzüberschreitung klassifiziert wird und daher in der damaligen Situation einer Anklage bedurft hätte. Sich gegen die Schulautorität aufzulehnen, wird allerdings als eine schwer zu überwindende Hürde markiert, was nach den Bedingungsstrukturen fragen lässt, die das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule rahmen. Die bisherige Analyse lässt darauf schließen, dass hier eine Vervielfachung sozialer Ungleichheitsstrukturen im Zugang zur Bildungsinstitution Schule vorliegt. Diese wird hervorgerufen durch die wechselseitige Verschränkung von Rassismus und Klassenverhältnissen, die durch das Machtgefälle der asymmetrischen pädagogischen Beziehungsstruktur überlagert wird. Daraus geht eine Unsicherheit im Umgang mit Schule und Schulautoritäten hervor. Die Lehrerin-Schülerin-Beziehung erlebt Fatma Kavuk nicht als vertrauensvolle pädagogische Beziehung. Diese Szene mit der *rassistischen* Lehrerin ist in der gesamten lebensgeschichtlichen Erzählung die einzige, in der ein thematischer Bezug zu Schulautoritäten hergeleitet wird. Die Erfahrung, von einer Lehrerin abgelehnt und abgewertet zu werden bzw. sich gering geschätzt zu fühlen, bleibt in der Erzählung daher zentral präsent.

Das Verhalten der Lehrerin möchte Fatma Kavuk nicht ganz als *rassistisch* beschreiben, zugleich klassifiziert sie die Lehrerin als eine Person, die *halt eher dagegen* ist, wenn Schülerinnen ein muslimisches Kopftuch tragen. Abzuleiten ist, dass Fatma Kavuk nach der gewaltsamen Demütigung am ersten Schultag der achten Klasse bei der Lehrerin an sozialer Achtung verliert und es zu weiteren, zumindest subtilen Auseinandersetzungen mit der Lehrerin kommt. Fatma Kavuk nimmt soziale Geringschätzung von Schülerinnen mit muslimischem Kopftuch durch die Lehrerin wahr. Einen anerkennenden Status innerhalb der Schule kann Fatma Kavuk ausschließlich durch das Nicht-Tragen der muslimischen Kopfbedeckung erhalten, was allerdings ihrem Selbstverständnis entgegensteht. Deutlich wird an dieser Stelle ein Ringen um Begrifflichkeiten für eine adäquate Beschreibung des Angriffs durch die Lehrerin. Zwar wird das Wort *rassistisch* verwendet, doch im gleichen Atemzug schränkt die Akteurin ihre Aussage mit der ‘Strategie der Rassismusrelativierung’ ein. Die Lehrerin als *rassistisch* zu beschreiben und damit gleichzeitig zu verurteilen und beschuldigen, stellt für sie keine naheliegende Option dar. Einer Schulautorität Rassismus vorzuwerfen, scheint nicht im Rahmen des Akzeptablen zu liegen. Diese Passage veranschaulicht eindrucksvoll die Schwierigkeit, Rassismuserfahrungen im Schulkontext zu thematisieren und in bestehende Deutungsangebote einzuordnen, auch dann, wenn es sich um offensichtliche und aggressive Degradierungen handelt.

### **Ramadan als Auslöser einer transformatorischen Wendung**

und das war zweitausendzwoölf, also jetzt letztes Jahr äh in den Sommerferien da waren- hatten wir ja Ramadan also Fastenzeit, und da hab ich in der Moschee (.) konnten wir übernachten mit (.) ganz vielen Schülern, und da ham wir auch alle zusammen gelernt gelesen, wollt ich halt noch mal n bisschen weiter so im Koran kommen (schluckt) und äh da hatten wir auch (.) einen Monat lang hatt ich- war ich da mitm Kopftuch, die ganze Zeit, und dann war Zuckerfest und da dacht ich so ja du hattest jetzt einen Monat lang Kopftuch an du hast dich jetz dran gewöhnt, und wenn du jetzt (.) machst dann (.) für immer (räuspert sich) und wenn nich dann (.) HÄNGST du wieder dran ne? weil ich wollts ja auch schon immer, und dann nur dieser (.) KICK hat mir so gefehlt sag ich mal und dann war Zuckerfest und (.) meine Mama meinte so ja (.) wenn du jetz nich trägst dann trägst du ja nie, du willst es ja ne? und dann dacht ich so ja- hab ichs so getragen ich guck mich so im Spiegel an (atmet ein, spricht aufs Ausatmen weiter) hoa du siehst so blöd aus du siehst aus wie ne Oma, also (.) das war so ich wills, aber so in mir also mein Inneres, das meinte so nein nein trags nich [8/346-360]

Mit ihrer Erzählung kommt Fatma Kavuk nun der Zeit nach der gymnasialen Oberstufe an. Thematisch wird auf die zeitliche Verortung des Ramadan im Jahr



2012 eingegangen, welcher in die Sommerferien nach dem Abschluss der gymnasialen Oberstufe fiel. In dieser Zeit hat Fatma Kavuk in der Moschee *mit* (.) *ganz vielen Schülern* übernachtet. Die Übernachtungen finden dabei im Rahmen eines religiösen Institutionsangebotes für Jugendliche statt. Auffällig ist, dass Fatma Kavuk diesmal nicht wie zuvor von ihren Freundinnen spricht, sondern allgemein von *Schülern*, also einer Gruppe von Lernenden innerhalb der religiösen Institution. In der Betonung *alle zusammen* bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich dieser Gemeinschaft zugehörig fühlt und die Gruppe gemeinsame Erlebnisse teilt. In dieser Religionsgemeinschaft hat sich Fatma Kavuk der Koranlehre gewidmet und über den Koran *gelernt und gelesen*. Während der Zeit in der Moschee trug sie *einen Monat lang* beständig die muslimische Kopfbedeckung und hat sich, wie sie selbst sagt, währenddessen *dran gewöhnt*. Für das Tragen des Kopftuchs außerhalb der Moschee hat Fatma Kavuk allerdings ein *KICK gefehlt*. Mit dem Satz: *Weil ich wollts ja auch schon immer* wird nach wie vor unterstrichen, dass ein Leben ohne Kopftuch für sie nicht denkbar wäre. Auffällig ist, dass sie nach den Ereignissen in der achten Klasse der Realschule keinen Versuch mehr startet, mit dem Kopftuch in die Schule zu kommen. Nach der Logik der Strategie des *Neuanfangs* hätte sich hierzu bspw. der Übergang auf die gymnasiale Oberstufe angeboten. Daran lässt sich ablesen, wie tiefgreifend die Degradierungen in der Schule noch zum Zeitpunkt des Interviews, also fünf Jahre später, auf sie einwirken. Es liegt somit nahe davon auszugehen, dass jene Erfahrungen bis zum Studienbeginn eine Strategie der Anpassung an die dominanzgesellschaftlichen Normalitätserwartungen erforderlich machen.

Im weiteren Verlauf der Erzählung kommt Fatma Kavuk auf das Zuckerfest zu sprechen, mit dem die Position ihrer Mutter zum Kopftuchtragen eine Markierung erhält. Die Erwähnung der Mutter in jener Ramadan-Narration lässt darauf schließen, dass Fatma Kavuk ihr eine signifikante Rolle für ihre eigenen Auseinandersetzungen mit der Frage nach dem Tragen des Kopftuchs zukommen lässt. Die Mutter nimmt anscheinend den souveränen Umgang mit dem Tragen des Kopftuchs wahr, den ihrer Tochter in der Zeit des Ramadan an den Tag legt, und konfrontiert sie mit der Frage nach einem konsequenten Tragen der muslimischen Kopfbedeckung. Sie äußert sich hierzu mit dem Kommentar: *Wenn du jetzt nich trägst dann trägst du ja nie* und fügt dem hinzu: *Du willst es ja ne?* Die in der Logik ‘Jetzt oder Nie’ eingefangene Aussage der Mutter ist zwar mit einem Entscheidungsdruck aufgeladen. Zugleich lese ich daraus den Versuch, der Tochter einen Motivationsschub zu geben. Die Mutter tritt hier in einer Position in Erscheinung, die Fatma Kavuk mit ihrem schon seit der Orientierungsstufe vorhandenen Wunsch konfrontiert, das Kopftuch in öffentlichen Räumen der Dominanzgesellschaft zu tragen. Es bietet sich ein Neuanfang an, bei dem die

Meinungen der Freund\*innen aus der Schule nicht mehr zum Tragen kommen. Die Befürchtung, die soziale Anerkennung innerhalb des weiblichen Peerzusammenhangs in der Schule zu verlieren, ist durch den Wegfall dieses lebensweltlichen Bezuges nicht mehr relevant. Nun steht der schulische Peerbezug nicht mehr im Vordergrund. Stattdessen tritt jedoch ein neuer Kollektivzusammenhang, nämlich jener der muslimischen Moscheegemeinde, hervor. Hier veranschaulichen Fatma Kavuks Schilderungen, dass ihr Selbstbezug in einem neuen Wir aufgeht (*hatten wir ja Ramadan; in der Moschee (.) konnten wir übernachten; und da ham wir auch alle zusammen gelernt gelesen; da hatten wir auch (.) einen Monat*). Dadurch dass innerhalb der Moschee eine Ordnung der Geschlechtertrennung strukturell relevant ist, ist anzunehmen, dass das religiöse Wir-Kollektiv weiblich positioniert ist. Fatma Kavuk erfährt in einem religiösen Bezugssystem, zu dem eine Gruppe von Musliminnen mit Kopftuch gehört, dass sie selbstverständlich dazugehört und mit Kopftuch angenommen und anerkannt wird.

Fatma Kavuk erzählt weiter von ihrer Selbstwahrnehmung zu der Zeit als sie sich mit der muslimischen Kopfbedeckung *im Spiegel* betrachtete. Der Anblick des Selbst im Spiegel überrascht sie (*hoa*). Im Spiegelbild kann sie kein vertrautes Selbstbild mehr erkennen, sondern sieht sich in der Figur einer *Oma*, einer älteren Frau. Das Aufsetzen des Kopftuchs kann hier als Einnehmen einer anderen Rolle verstanden werden, in der Fatma Kavuk ihr Ich noch nicht erkennen kann. Den Ausdruck ihres Jungseins und ihrer weiblichen Attraktivität, den sie über ihren Körper und ihre langen Haare vornimmt, sieht sie durch das Tragen des Kopftuches als verloren an. Fatma Kavuk scheint hier vor der Herausforderung eines Bruchs mit ihrer weiblichen Selbstinszenierung zu stehen und damit zusammenhängend mit der Veränderung ihres äußeren Erscheinungsbildes umgehen zu lernen. Das Kopftuch bekommt hier eine die weibliche Attraktivität verringernde Bedeutung zugeschrieben. Nun folgt ein Eingeständnis von Gefühlssambivalenzen bezüglich des Kopftuchs: Auf der einen Seite gehört das Kopftuch selbstverständlich zu ihrem Leben dazu. Denn, sie erlebt nicht nur ihre Mutter von klein auf mit einer muslimischen Kopfbedeckung, sondern trägt auch selbst das Kopftuch in religiös-institutionellen Zusammenhängen. Auf der anderen Seite spürt sie eine Irritation gegen die Kopfbedeckung, die nun täglich zu ihrem Erscheinungsbild auch außerhalb der Moschee gehören wird.

### **Stigmatisierung von Musliminnen im öffentlichen Raum**

also jetzt ne richtige ganze Bedeckung will ich jetzt nich tragen auch so (.) Mäntel, also meine Mama die tragen ja bis zum Boden das is ja in unserer Religion so dass=dass man sich halt bedeckt ne? Aber von außen kommen ja immer diese Blicke und so (.) Sprüche auch MANCHMAL also jetzt nich öfters, aber (.) ich will (lachend gesprochen) damit halt nich so konfrontiert werden (2) [9/388-393]

In diesem Interviewausschnitt, der im Zusammenhang mit dem vorherigen Absatz steht, ist die Rede von einer *richtigen ganzen Bedeckung*. Damit wird eine umfassende (*ganz*) Verhüllung des weiblichen Körpers bezeichnet, sodass Konturen des Körpers möglichst nicht abgebildet werden. Die Bedeckung erfolgt mithilfe eines *bodenlangen Mantels*. Der Personalpronomen *unserer* Religion zeigt dabei eine klare Zugehörigkeit zu einer muslimisch-religiösen Gemeinschaft an. Ausgesagt wird, dass das Kopftuch und eine bodenlange Bedeckung bei Frauen Merkmale der Zugehörigkeit zur muslimischen Gemeinde darstellen. Die Formulierung aus der Man-Perspektive (*dass man sich halt bedeckt*) verschiebt die Beschreibung auf eine abstrakte Ebene und betont dadurch die Allgemeingültigkeit dieser Bekleidungs Vorschrift. Demnach ist die Bedeckung des weiblichen Körpers eine Selbstverständlichkeit, die von Fatma Kavuk im Modus der Gewohnheit konjunkativer Erfahrungsräume als unhinterfragbar kommuniziert wird. Damit verweist sie auf das Vorhandensein religiöser Bekleidungs Vorschriften für Frauen, die sie für sich selbst allerdings ablehnt, womit ein flexibler Umgang mit denselben markiert wird. Der Verzicht auf einen bodenlangen Mantel erfolgt hier als generationsrelevantes Zeichen der Distanzierung und Abgrenzung von der eigenen Mutter und anderen Musliminnen der gleichen Generation. Die Ablehnung einer *richtigen ganzen* Bedeckung verweist auf einen Bruch mit Weiblichkeitsinszenierungen des religiösen Herkunftsmilieus und kann im Licht jugendspezifischer Normen nachvollzogen werden.

Als Begründung für die Ablehnung einer vollständigen Körperbedeckung werden von Fatma Kavuk abfällige Blicke von Menschen im öffentlichen Raum genannt, die sie als einen Ausdruck von Missachtung versteht. Diese Blicke stellen keine Ausnahmesituation dar, sondern sind in ständiger und wiederkehrender Weise (*immer*) in Alltagssituationen eingebunden. Ihrer Wahrnehmungen nach sind Frauen mit muslimischer Kopfbedeckung und einem bodenlangen Mantel nicht nur mit abfälligen Blicken konfrontiert, sondern mit *Sprüchen*, also mit ablehnenden Stellungnahmen. Die betroffenen Frauen werden damit sowohl mit subtilen als auch mit direkten diskreditierenden Zuschreibungspraxen konfrontiert, die ihnen eine soziale Akzeptanz im Sinne einer positiven Normalität verweigern und ihre religiöse (Teil)Positionierung beschädigen. Mit diesen Beschreibungen offenbart sich die Kenntnis über ein diskursives Feld, in dem die Bedeckung des weiblichen Körpers nach muslimischen Bekleidungs Vorschriften im öffentlichen Raum der Dominanzgesellschaft eine Stigmatisierung erfährt. Fatma Kavuk verfügt also über Wissensbestände darüber, dass Frauen mit muslimischer Bekleidung zu den diskreditierten Gesellschaftsgruppen in Deutschland gehören. Da Fatma Kavuk mit diesen Stigmatisierungen nicht *konfrontiert* werden möchte, wählt sie bewusst eine Bewältigungsstrategie, die einen verzichten-

den und schützenden Charakter trägt. Indem sie auf einen *bodenlangen Mantel* verzichtet, versucht sie aggressive Ablehnung und Ausgrenzung zu umgehen.

Spätestens an dieser Passage wird sehr deutlich, dass mit der Entscheidung für das konsequente Tragen der Kopfbedeckung gleichzeitig eine Entscheidung für eine marginalisierte Position in der Dominanzgesellschaft einhergeht. Fatma Kavuk ist sich sehr wohl darüber im Klaren, dass sie abfällig angeschaut und möglicherweise mit abwertenden *Sprüchen* im öffentlichen Raum konfrontiert sein wird, die ihr ein Deplatziert-Sein in Deutschland bescheinigen und sie aus dem Wir-Kollektiv der Dominanzgesellschaft auslagern. Mit dem Tragen des Kopftuchs entscheidet sie sich für verletzende Zuschreibungen, die sie im deutschen Kontext als Nicht-Zugehörige markieren. Im Anschluss daran, wird anhand des folgenden Interviewausschnitts der Wechsel zur marginalisierten Position in der Migrationsgesellschaft thematisch entfaltet.

auch so von außen, ich weiß ja nicht wenn ich jetzt (.) ich wusste nicht wie das jetzt immer in Uni so vorkommt, (XXX) Freunde ich hab mich noch so erkundigt die meinten, nee die sagen gar nichts, also es ist auch nicht schlimm (klatscht in die Hände) also von außen kommt auch nicht (holt tief Luft) und als ichs g- dann getragen hab (amüsiert) da dacht ich so ja in (Name der Stadt) ich kenn mich überhaupt nicht so wirklich aus also (druckst) das war am Anfang sehr schwer für mich, eine Woche hats gedauert bis ich mich dran gewöhnen konnte (schluckt) auch mitm Zug hin und her fahren, [...] die Herfahrt also auch mit S-Bahn, (holt tief Luft) und da dacht ich so ja jetzt gucken mich alle an (amüsiert) also das war so als (.) alle Blicke auf mich fokussiert waren, aber ich hab mich jetzt dran gewöhnt, also ich achte auch nicht wenn da mich Leute angucken (leise) [8/360-373]

Mit dem Wissen um die gesellschaftliche Stigmatisierung von Musliminnen mit Kopftuch zeigt sich Fatma Kavuk besorgt, inwieweit sie diese Haltung auch in Räumen der Hochschule antreffen wird. Sie befürchtet ganz klar auch hier eine Fortsetzung der erfahrenen Missachtung und Ausgrenzung in Bildungsinstitutionen aufgrund der muslimischen Kopfbedeckung. Fatma Kavuk zeigt sich am Übergang von der gymnasialen Oberstufe an die Hochschule nicht mit inhaltlichen Anforderungen des Studiums beschäftigt. Da anhand ihrer Schilderungen deutlich wird, dass sie täglich mit Alltagsrassismus konfrontiert wird bzw. potenziell werden kann, wird diese Bedeutungsetzung auch nachvollziehbar. So informiert sie sich auch umfassend bei signifikanten Anderen hinsichtlich des bildungsinstitutionellen Umgangs mit muslimischer Religiosität. Darin wird deutlich, dass die gesellschaftlichen Bedingungen, die von einer geringschätzenden Haltung gegenüber muslimischer Religiosität durchzogen sind, die Studienfachentscheidung überlagern und Fatma Kavuk vor eine doppelte Herausforderung

stellen: Sie muss sich nicht nur mit der Studienfachentscheidung auseinandersetzen, sondern auch mit ihrer Position als Muslimin in der Institution akademischer Bildung.

Die Anfangszeit in öffentlichen Räumen der Dominanzgesellschaft, in der Fatma Kavuk ein muslimisches Kopftuch trägt, fällt ihr *sehr schwer*. Insbesondere die Zug- und Straßenbahnfahrten stellen eine Herausforderung für sie dar, da sie abschätzende Blicke von Passant\*innen erfährt. Demnach wird ihr eine besondere, weil kontrollierende und beurteilende Aufmerksamkeit zuteil. Eine Anspannung begleitet sie im öffentlichen Raum beständig. Beschrieben wird hier eine Konstellation einer hergestellten Blickbeziehung, in der sich Fatma Kavuk in der Position der Betrachteten ausgeliefert fühlt. Die Blicke sind aktiv, denn sie betasten sie. Verstanden als klassifizierende Blicke nehmen sie ihre Person in Besitz. Mit dem Einsatz einseitig gerichteter Blicke wird ein Kampf um den öffentlichen Raum sichtbar, welcher als ein eindeutig nicht-muslimischer markiert wird. Die an Fatma Kavuk haftenden Blicke erzählen jeden Tag aufs Neue eine Geschichte der natio-ethno-kulturellen Grenzsetzungen und Dominanz auf dem räumlichen Territorium Deutschlands: Wem wird eine Existenz in Deutschland zugestanden und wer hat sich damit auseinanderzusetzen, dass sie/er in Deutschland unerwünscht ist?

Da es für Fatma Kavuk unmöglich ist, eine Position der „Anonymität und des Vergessens“ (Fanon 2013/1952, S. 108) einzunehmen, ist sie nun herausgefordert, einen Umgang mit der Inbesitznahme durch die dominanten Blicke zu finden. Sie versucht sich davon zu distanzieren, indem sie nicht mehr auf diese Blicke achtet bzw. indem sie sich an sie *gewöhnt*. Die Gewöhnung als Möglichkeit des Umgangs ist als fragile Oberflächenstruktur zu betrachten, denn hier stellt sich die Frage, welche anderen wenig aufwendigen und schützenden Strategien Fatma Kavuk sonst zur Verfügung stehen, auf die sie im Umgang mit abfälligen Blicken auf ihre Person zurückgreifen könnte. Mit der Oberflächenstruktur meine ich eine notwendige Ignoranz dieser Blicke, bei der die mit abwertenden Differenzierungen stehende Irritation in Irrelevanz überführt wird und dabei lediglich die Oberfläche des Inneren berühren kann. Denn hätte sich Fatma Kavuk komplett daran *gewöhnt* (im Sinne einer Normalisierung), hätte sie diese im Interview wahrscheinlich nicht in dieser Ausführlichkeit und Bedeutsamkeit zum Thema gemacht. Als einen symbolischen Ausdruck ihrer Strategie zur Bewältigung der abwertenden Blicke betrachte ich ihr deutliches Schlucken in dieser Sequenz, als sie bekundet, sich an die Blicke gewöhnt zu haben (*eine Woche hats gedauert bis ich mich dran gewöhnen konnte (schluckt) auch mitm Zug hin und her fahren*). Da Handlungsmöglichkeiten, um dem Betrachtet-Werden auszuweichen, begrenzt sind, sieht sie sich gezwungen, diese ‘runterzuschlucken’. Hier stellt sich die

Frage, inwieweit die stigmatisierenden Blicke in ihrem Inneren, also wenn sie *geschluckt* wurden, eine Wirkungskraft entfalten.

### **Studium als ein Neuanfang – von der Anpassung zum Rückbezug auf die Religion**

ja also ich (.) im Uni da hab ich mich jetz (.) eher auch mit (.) Türkischen also eher Muslimischen (.) kontaktiert sag ich mal (.) also ich hab nur ein paar deutsche Freunde, und da hab ich mich eher so für (lachend gesprochen) andere interessiert sag ich mal, weil davor war ich auch ganz oft nur mit Deutschen unterwegs also gan- nich so viele türkische Freunde [...] also meine (.) türkischen Freunde ham auch gesagt lange Haare sind schön aber (.) Kopftuch is halt besser weil das gehört auch zu unserer Religion, und wenn nich jetz wann dann? weil viele (.) wenn die heiraten, aber Heirat denk ich jetz überhaupt nich [9/393-403]

In Fatma Kavuks Auseinandersetzungsprozess mit dem konsequenten Tragen des Kopftuchs werden die Perspektiven weiblicher Peers aus dem universitären Raum, die eine Position als Musliminnen einnehmen, herangezogen. Sie berichtet, gezielt *Türkische also eher Muslimische* Studierende im Studium *kontaktiert* zu haben. Die Personengruppe, die nun *kontaktiert* wurde, wurde bewusst anhand des Kriteriums ihrer natio-ethno-religiösen Selbstpositionierung ausgewählt. Andere Merkmale treten bei der Kontaktaufnahme mit Studierenden in den Hintergrund (z. B. Zugehörigkeit zum Studienfach). Es fällt auf, dass Fatma Kavuk ihre Aussage präzisiert. Hieraus lässt sich schließen, dass es ihr wichtig ist, nicht in erster Linie mit *türkischen* Personen, sondern mit Studierenden muslimischer Zugehörigkeit in Kontakt zu treten, wodurch sie den Bezug zu Religion betont. Sie schließt nun *deutsche Freunde* nicht komplett aus, beschreibt aber einen Prozess des direkten Zugehens auf muslimisch positionierte Personen. Sie rahmt diese Ausführungen mit dem Hinweis darauf, dass sie zum früheren Zeitpunkt bzw. zum Zeitpunkt vor dem Studium *ganz oft nur mit Deutschen unterwegs* war und nicht *so viele türkische Freunde* hatte. Hier kommt die Figuration von natio-ethno-kulturellen Differenzierungen zum Ausdruck. Der Beginn des Studiums markiert damit eine deutliche Wendung, in ihren Worten einen ‘Neuanfang’, mit dem Änderungen hinsichtlich des religiösen Verhaltens wohl überlegt eingeleitet werden. Damit wird eine Suche nach Nähe mit Gruppen deutlich, die sich muslimisch positionieren. Diese ist auch im biografischen Gesamtkontext plausibel: Denn, war Fatma Kavuk vorher insbesondere in Peerzusammenhänge eingebunden, die sich aus Repräsentant\*innen der Dominanzgesellschaft zusammensetzen und die ihr dazu geraten hatten, das *schöne Haar* nicht zu verdecken und somit das Kopftuch abzulegen, wird das Kopftuch im neuen Peerzusammenhang nicht problematisiert.

In der Sequenz werden die *Freunde* an der Universität in der Position eindeutiger Befürworterinnen des Kopftuchs präsentiert. Zu beobachten ist, dass nicht verhandelt wird, ob ein Kopftuch getragen wird, sondern welcher Zeitpunkt als angemessen gilt. Die Position der muslimisch positionierten Peers ist dadurch gekennzeichnet, dass sie es für angemessen bzw. nicht mehr aufschiebbar halten, ab jetzt ein Kopftuch zu tragen. Die *Freunde* argumentieren aus einer religiös begründeten Perspektive, denn *das Kopftuch ist halt besser weil das gehört auch zu unserer Religion*. Sichtbar gemachte Religiosität am Beispiel der muslimischen Kopfbedeckung wird als wesentlicher Bestandteil der religiösen Orientierung der Bezugsgruppe herausgestellt. Über die Vergemeinschaftungsform (*unsere Religion*) stellt die religiöse Referenzgruppe der jungen Frauen einen Verweisungszusammenhang bezüglich einer gemeinsamen religiösen Verortung her. Dem Kopftuch wohnt damit eine unhinterfragbare Selbstverständlichkeit inne. Das Verhalten von Fatma Kavuk wird dabei nicht individualisiert betrachtet, sondern erfährt eine Vergemeinschaftung mit einer muslimischen Gemeinschaft, deren Zugehörigkeit für Frauen durch das Tragen des Kopftuchs begründet ist. Als ein letzter möglicher *Neuanfang*, der das konsequente Tragen des Kopftuchs einleiten könnte, wird die Heirat betrachtet. Doch an eine Heirat denkt Fatma Kavuk zu diesem Zeitpunkt nicht. Zu beobachten ist aber auch, dass die Peers die Angst von Fatma Kavuk, die *schönen langen Haare* zu ‘verlieren’, nachvollziehen können. Sie stellen die Attraktivität *langer Haare* nicht in Frage, sondern positionieren sich ihr zustimmend mit ähnlichen weiblichen Schönheitsvorstellungen, jedoch anderer Prioritätensetzung.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass gleichgeschlechtliche und ebenfalls muslimisch Positionierte für Fatma Kavuk eine zunehmende Bedeutung erhalten. Demnach ist die Kopftuchthematik für sie nicht abgeschlossen. Vielmehr befindet sie sich in einer intensiven Auseinandersetzung damit und sucht nach Möglichkeitsräumen, in denen sie ihre Gedanken offen darlegen und sortieren sowie ihre Ambivalenzen aussprechen kann. In dieser Gruppe wird sie mit ihren Unklarheiten und Befürchtungen bezüglich der Übernahme einer marginalisierten und stigmatisierten Position in der Dominanzgesellschaft wahr- und ernstgenommen, eine Erfahrung, die sie aus den bisherigen Freundschaften in der Schule nicht kennt. Zu verzeichnen ist, dass Fatma Kavuk, je intensiver sie sich mit muslimisch positionierten Peers austauscht, desto überzeugter vollzieht sie den Schritt, das Kopftuch zu tragen. Abzuleiten wäre, dass innerhalb des neuen, gleichgeschlechtlichen Peerzusammenhangs ähnliche Erfahrungshorizonte vorliegen, an die sie gut anschließen kann und in denen sie sich widerspiegelt sieht.

### 5.4.3.5 Bemühen um die Herstellung sicherheitsgebender Kontinuität

Während des Interviews mit Fatma Kavuk fällt mir auf, dass das Thema der Studienfachentscheidung von ihr selbst nicht explizit angesprochen wird. Aus dem Grund stellte ich ihr hierzu eine Frage: *Wie hat sich das bei dir entwickelt eigentlich dieses äh (.) ich möchte Lehrerin werden (15/679-680)*. Diese Frage weist eine spezifische Ausrichtung aus. Ich unterstelle Fatma Kavuk, dass sie Lehrerin werden möchte. Die Frage konfrontiert sie mit der Zumutung, eine Studienfachentscheidung als eine autonome Berufsentscheidung begründen und rekonstruieren zu können, die ggf. pädagogisch motiviert ist. Die Antwort der Erzählerin legt eine mühsame Rekonstruktion des Findungsprozesses zum Lehramtsstudium nahe, welcher sekundär legitimiert ist, also sich im Modus des Ausschlusses und nicht der interessenbezogenen Hinwendung vollzieht. Der Modus des Ausschließens meint eine additive Reihung von abgrenzenden Positionierungen im Sinne negativer Begründungen. In ihrer Antwort geht sie zunächst auf die Differenzierung des Lehramts nach unterschiedlichen Schulstufen ein:

mmh ja (.) also Grundschullehrerin wollt ich auf je- auf keinen Fall werden, das is (.) wegen meinem kleinen Bruder (belustigt) sag ich mal n bisschen (gequält) so mit dem (.) er is eigentlich richtig gut der hat jetzt auch ne Gymnasiumempfehlung bekommen, aber man muss da immer so nachhaken, (Name des Bruders) mach das, er heißt (Name des Bruders) mach dies, mach das und äh komm jetzt lesen, dann muss ich immer mit ihm zusammen zur Bücherei gehen, Bücher ausleihen, weil (.) auto- er selber macht das nich, auch noch n Junge, is (.) normal dass die das auch nich machen möchten glaub ich, und dann (.) dieses (.) (belustigt) dann werd ich ganz schnell wütend und dann (.) kann ich das überhaupt nich ab, dass die so la- also auch beim Schreiben die brauchen immer so oft lange so (.) das war überhaupt nichts für mich [15/682-692]

Auf die Nachfrage antwortet Fatma Kavuk mit einer Differenzierung des Lehrberufes und bricht damit die in der Frage suggerierte Homogenität der Profession *Lehrerin* auf. Die Ausdifferenzierung erfolgt anhand der Schulformen. Verwendet wird hier die Bezeichnung *Grundschullehrerin* als Abgrenzungshorizont. Beschrieben werden die eigenen Erfahrungen in der Betreuung ihres jüngeren Bruders – der stellvertretend für Grundschulschüler\*innen steht – hinsichtlich schulischer Angelegenheiten. Diese Erfahrungen bringt Fatma Kavuk als relevanten Bezugspunkt im Sinne pädagogisch relevanter Vorerfahrungen ein. Die Erfahrungen aus dem familiären Lebenszusammenhang bieten ihr legitime Beurteilungskriterien, mithilfe derer sie eine Vorstellung von den beruflichen Anforderungen als Grundschullehrerin entwickeln kann.



Der Bruder selbst wird als leistungsbezogen *eigentlich richtig gut* klassifiziert, denn er hat sogar eine *Gymnasialempfehlung* erhalten. Dadurch dass Fatma Kavuk aktiv die schulische Laufbahn des Bruders begleitet, wird der Schulerfolg als ein nicht nur vom Bruder selbst errungener Erfolg gewürdigt, sondern aufgrund ihrer Rolle als Lernbegleiterin auch als ihrer verbucht. In der Logik von Kompetenzbereichen wird nun weiter eine Differenzierung zwischen einem Können im Sinne einer Sach- und Fachkompetenz und der Bereitschaft/Befähigung zum zielgerichteten und strukturierten Vorgehen bei der Bearbeitung von Lernaufgaben eingeführt. Was Fatma Kavuk an ihrem Bruder kritisiert, ist nicht sein fehlendes Wissen, sondern vielmehr seine Unfähigkeit selbstorganisiert zu lernen. Fatma Kavuk *muss* bei ihrem Bruder *immer so nachhaken*, inwieweit er seine schulischen Aufgaben bereits erledigt hat. Mit den Worten *mach dies, mach das* bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich in einer Anweisungen gebenden Rolle befindet und den Bruder z. B. an das Lesen erinnern, mit ihm gemeinsam in die Bücherei gehen und ihn auf die nächsten Handlungsschritte hinweisen muss.

Eine Präzisierung erfährt die Beschreibung jener mangelnden Fähigkeiten des Bruders durch seine sozial-geschlechtliche Zugehörigkeit. Mit dem Hinweis darauf, dass er ein *Junge* ist, modifiziert Fatma Kavuk ihre Aussage zu der Unfähigkeit des Bruders zur Selbstorganisation und spricht nun von einer geschlechtsspezifisch aufgeladenen Verweigerung lustvoll zu lernen (*nich machen möchten*). Fatma Kavuk reflektiert sich selbst als eine ungeduldige Lernbegleiterin, die *ganz schnell wütend* wird. Auch das Schreiben nimmt für den Bruder mehr Zeit in Anspruch, was Fatma Kavuk *überhaupt nicht ab kann*. Für eine Grundschullehrerin wäre es jedoch eine wichtige Voraussetzung, geduldig zu sein und die Schüler\*innen beim Aufbau von elementaren Lernstrategien und eigenverantwortlichem Lernen zu unterstützen. Diese abstrahierten Voraussetzungen bringt Fatma Kavuk jedoch nicht mit und schließt daher den Beruf der Grundschullehrerin komplett aus. Festzuhalten bleibt, dass sie sich mit einem gewissen Selbstverständnis und -bewusstsein als eine Autorität entwirft, die in ihrem Expertenstatus über sichere Kompetenzen in der Vermittlung von Wissen und in der Förderung von Lernprozessen Jüngerer bzw. kleiner Kinder verfügt. Es besteht eine Gewissheit über das Vorhandensein der, für den Grundschullehrberuf nötigen Fähigkeiten, die hier in Form einer konkreten Handlungskompetenz verhandelt werden. Wichtig zu betonen ist, dass Fatma Kavuk an dieser Stelle keinen inhaltlichen Bezug zu den Unterrichtsfächern herstellt, sondern thematisch auf der Ebene der persönlichen Beziehung zu potenziellen Schüler\*innen in der Grundschule verbleibt. Durch die szenische Beschreibung wird der Intensität ihrer affektiven Beteiligung größerer Nachdruck verliehen. Durch das Rekurren auf belastende Momente, in denen es sie ‘nervt’ und sie ‘gestresst’ ist, wird

ersichtlich, dass sie dieser kontrollierenden Rolle ambivalent gegenüber steht. Diese Ausführungen sind als eine eigentheoretische Plausibilisierung der Entscheidung zu verstehen, dem Beruf der Grundschullehrerin nicht nachzugehen. Damit ist die Angst verbunden, den Stress-Zustand, den sie aus der Begleitung ihres Bruders kennt, zu wiederholen und damit womöglich unglücklich zu sein oder zumindest in einem Zustand des Genervt-Seins zu verharren.

Damit ist der Äußerung die Vorstellung implizit, dass von Schüler\*innen der Sekundarstufe II eine lernbezogene Selbstorganisation erwartet werden kann. Eine Lehrerin für ältere Klassen ist für die Förderung der lernbezogenen Selbstorganisation der Schüler\*innen nicht mehr verantwortlich. Hier stellt sich die Frage, aus welchem Grund Fatma Kavuk trotz ihrer abneigenden Haltung die Begleitung des Bruders in seinen schulischen Aufgaben übernimmt. Hier ist daran zu erinnern, dass sie in einen Familienkontext eingebunden ist, innerhalb dessen sie schon früh den Auftrag erhält, nicht nur selbstständig für die Erfüllung eigener schulischer Anforderungen zu sorgen, sondern auch für die des Bruders. Die Gestaltung schulischer Lernprozesse liegt in ihrer Verantwortung und wird nicht als Aufgabenbereich der Eltern markiert. Durch die alleinige Übernahme von Verantwortung für einen zentralen Lebensbereich des jüngeren Bruders entwirft sich Fatma Kavuk als seine (Teil)Erziehungsberechtigte mit einer verantwortlichen Haltung. In einer steuernden Erwachsenenposition zeigt sie sich kompetent, auch die Aufgabe der schulischen Begleitung zu übernehmen.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Fatma Kavuk erzählt im Interview sehr ausführlich über ihre religiösen Praxen in der Moschee. In den Schilderungen lassen sich pädagogische Handlungspraxen ausfindig machen, innerhalb welcher sie sich als handlungsfähig erlebt. Fatma Kavuk vermittelt *jüngeren Mädchen* (14/665) in ihrer Moschee die Grundlagen des Koranlesens sowie die Grundlagen zur Gebetsverrichtung (13/614-615: *bevor man Koranlesen kann da lernt man ja erstmal (XXX) Buchstaben so, die (.) arabischen*; 13/617-619: *Allgemeinwissen über Islam sag ich mal, da gibts so Fragen und ganz viele Texte die man auswendig lernt, so (2) bevor man betet muss man sich ja reinigen sag ich mal, da wäscht man so die Hände, Gesicht*). Die Erfahrungen dieser pädagogischen Praxen werden allerdings nicht als relevanter Begründungszusammenhang für den Studienfachzugang ausgewiesen. Konkreter: Die in der Moschee erworbenen Kompetenzen werden nicht explizit als für den Lehrberuf relevante Ressourcen markiert, obwohl sie in der biografischen Erzählung als im Hintergrund wirkende Ressourcen vorliegen. Darin spiegelt sich eine auf den bisherigen Erfahrungen gründete Orientierung wieder, nach der die muslimische Religiosität aus Bildungsinstitutionen der Dominanzgesellschaft herausgehalten wird/werden muss.

und dann dacht ich erst ich wollt eigentlich Realschule (schluckt) das gibts aber nich mehr, und dann fand ich das auch- also ich wollt auch nich jetzt irgendwie so Gymnasium Gesamtschule<sup>7</sup> wollt ich eigentlich auch nich, weil ich mich jetzt auch nich überfordern wollte weil ich (.) ich WUSSTE auch von An- ich wusste dass es schwer wird und ich (.) seh das auch in Mathe jetzt, dass es echt schwer is, da dacht ich so ja da muss ich bestimmt viel weniger lernen, für Realschule also wenn man woanders wäre [15/692-698]

Fatma Kavuk orientiert sich weiter an aus der eigenen Schullaufbahn vertrauten Strukturen. Sie hätte sich gerne für den Beruf der Realschullehrerin entschieden. Da im Zuge der Schulreform in ihrem Bundesland diese Schulform abgeschafft wurde, standen neben dem Grundschulbereich ausschließlich das Gymnasium und die Gesamtschule zur Auswahl. Diese strukturelle Begrenzung macht eine Korrektur der gewünschten Schulform als Berufsziel und die Anpassung des eigenen Wunsches an die neuen Schulformen notwendig. Die Schulform Realschule erschien der Erzählerin auch deshalb attraktiv, weil sie davon ausging, sich mit diesem Berufsziel im Studium nicht *überfordern* zu können, da sie in ihrer Vorstellung für das Berufsziel Realschule *viel weniger* hätte lernen müssen. Das Anspruchsniveau der Schulformen Gymnasium und Gesamtschule hat sie in der Gegenüberstellung zum Realschulzweig als *schwer* eingeschätzt, was sich insbesondere im Studienfach Mathematik zum aktuellen Zeitpunkt bestätigt hat. Die Beurteilung *schwer* mit der Verknüpfung zum *nicht überfordern wollen* weist weiter darauf hin, dass in Fatma Kavuks Einschätzung das Studium zur Gymnasiallehrerin ihr enorm viel Anstrengung abverlangt hätte. Demnach wird hier als ein relevantes Beurteilungskriterium die Frage eingeführt, wie viel Energie ihr das Hochschulstudium für die jeweilige Schulform abverlangen wird. Die Passung zwischen den eigenen Fähigkeiten und den mit der Schulform zusammenhängenden spezifischen Studienanforderungen erhält für das erfolgreiche Durchlaufen des Studiums eine zentrale Bedeutung. Vor diesem Hintergrund stellt für Fatma Kavuk die Studienfachwahl mit dem Berufsziel Lehrerin für Gymnasium und Gesamtschule eine Kompromisslösung dar.

---

<sup>7</sup>Da die genaue Angabe der Schulform (Integrierte Gesamtschule in Berlin, Oberschule in Bremen, Stadtteilschule in Hamburg) die Anonymisierung der Befragten gefährden würde, wird hier von einer Gesamtschule gesprochen und die wörtliche Benennung rausgenommen.

ich wusst überhaupt nich was ich machen soll (.) und da (.) dacht ich so entweder Lehramt, oder (.) das was ich auf jeden Fall machen will aber da kam nichts, also ich wollt eigentlich früher Architektur, also (.) weil ich mich halt für Mathe Kunst und dann dacht ich so ja Architektin das wär richtig schön, Innenarchi- is- äh oder Ingenieur oder (.) irgendwie sowas, oder Modedesignerin das wollt ich auch mal werden aber (.) dann hab ich immer so mich erkundigt und dann dacht ich so ja keine Zukunftschancen nich so wirklich [...] (.) dacht ich so ja Lehramt da wirst du Beamtin is doch eigentlich ganz gut (2) dacht ich dann mach ich Kunst, immer- also K- Mathe Kunst ne? so auf Lehramt und dann (.) das war auch das Einzige was ich äh was mir irgendwie eingefallen is [15/698-710]

In dieser Textsequenz werden eine Gefangenheit in einer Situation der Orientierungslosigkeit und gleichzeitig eine belastende Lebenssituation aufgezeigt (*ich wusst überhaupt nich was ich machen soll*). Fatma Kavuk hatte bezüglich ihrer beruflichen Perspektiven andere Pläne gehabt, denn sie zog in Erwägung, den Beruf der *Architektin* zu ergreifen. In einer argumentativen Darstellung folgt der Verweis auf ihre Eignung für jenes Berufsfeld durch die Fächer *Mathe* und *Kunst*. Die Hinwendung zum Beruf der *Architektin* begründet sie demnach anhand ihrer fachspezifischen Begabung. Hieraus lässt sich schließen, dass aus der Sicht von Fatma Kavuk ein mathematisches Verständnis gekoppelt mit künstlerischer Kreativität für die Eignung und Ausübung dieses Berufes notwendig ist. Als eine weitere Berufsperspektive wird der Beruf des *Ingenieur[s]* eingeführt. Es erfolgt jedoch keine weitere Differenzierung dieser Berufsbezeichnung, wodurch diese unspezifisch wirkt, da ein *Ingenieur* in unterschiedlichen Branchen (z. B. Maschinen- und Anlagebau, Elektrotechnik, Energieversorgung) tätig sein kann. Auf Grundlage des bisher Gesagten lässt sich jedoch ableiten, dass Fatma Kavuk ausschließlich auf die akademische Ausbildung sowie die technische und/oder naturwissenschaftliche Fachausrichtung dieser Berufsgruppe verweisen möchte, weil sie gedanklich einen Bezug zu *Mathe* herstellt. Als letzte Berufsperspektive führt Fatma Kavuk den Beruf der *Modedesignerin* ein, wobei auch hier kein inhaltliches Explizieren der Aufgabenbereiche dieses Berufes folgt. An dieser Stelle kann jedoch festgehalten werden, dass Fatma Kavuk ausschließlich solche Berufsrollen benennt (*Architektin*, *Innenarchitektin*, *Modedesignerin* und *Lehrerin*) die, gesellschaftlich etablierte Bezeichnungen darstellen und ein klares Berufsbild suggerieren.

Die verschiedenen einschränkenden Formulierungen (*eigentlich*, *irgendwie sowas* oder *wollt ich auch mal*) stellen die möglichen Berufsentwürfe in einen Rahmen der Unklarheit und Vagheit. Alle vier genannten Berufsrichtungen, die als potentielle Studienfächer für Fatma Kavuk in Frage kämen, stehen für sie mit Mathematik und Kunst im Zusammenhang und weisen dadurch Ähnlichkeiten

hinsichtlich der Inhalte und Aufgabenbereiche auf. Die Studienfächer werden anhand des zentralen Beurteilungskriteriums Zukunftschancen jedoch zurückgewiesen, denn die erfolgreiche Absolvierung dieser Studiengänge garantiert keine sicheren Zukunftschancen (*nicht so wirklich*), die für Fatma Kavuk allerdings von zentraler Relevanz sind. In dieser Konstruktion gewinnt die Sicherheit des Arbeitsplatzes und damit eine längerfristige berufsbiographische Perspektive an Bedeutung. Damit werden die vier vorgeschlagenen Berufsperspektiven als Tätigkeitsfelder, von denen sich Fatma Kavuk keine Beständigkeit und keine kontinuierliche Sicherheit erhoffen kann, abqualifiziert. Sie strebt mit der Entscheidung für ein Studienfach eine berufliche Perspektive an, die ihr eine existenzielle Verlässlichkeit und Sicherheit bietet. Mit der Entscheidung, auf Lehramt zu studieren, entscheidet sich die Akteurin zugleich für die weitgehend sicheren Berufschancen, die ihr mit dem Lehramtsabschluss offen stehen. Der Wunsch nach beruflicher Sicherheit kann im Lichte der sozialen Position der Herkunftsfamilie gedeutet werden. Fatma Kavuk ist die erste aus ihrer Familie, die eine Hochschulreife nachweisen kann und nun in unvertrauten Räumen der Hochschule einen akademischen Bildungsabschluss anstrebt. Diese Bedingungen produzieren Unsicherheit und werden zudem durch ihre ‘risikoreiche Entscheidung’ für das Kopftuch überlagert, woraus der Wunsch nach Sicherheit mehr als deutlich nachvollziehbar wird.

Fatma Kavuk erscheint es wichtig zu betonen, dass sie über den Lehrberuf einen Beamt\*innenstatus erlangen kann, was sie mit *ganz gut* beurteilt. Den Beamt\*innenstatus betrachtet sie als etwas Positives und Lohnenswertes. Der Beamt\*innenstatus wird im Zusammenhang mit beruflicher Etablierung angesprochen, womit sich Fatma Kavuk mit der Wahl ihres Berufsziels für einen Arbeitsplatz ausspricht, der ihr Sicherheit und Kontinuität garantieren soll. Dies gilt insbesondere, da sie als Beamtin eine Beschäftigung auf Lebenszeit hätte. Fatma Kavuk führt weiter aus, dass sie *immer- also K- Mathe Kunst* als zwei fachliche Ausrichtungen im Blick hatte. In ihrer unspezifischen Diffusität erinnern diese an schulische Unterrichtsfächer, womit der Bezug zu bekannten, fachlichen Handlungsfeldern in der Schule hergestellt wird. Durch den Zusatz *immer* werden Sicherheit in der Auswahl sowie ein Festhalten an den beiden Schulfächern seit längerer Zeit zum Ausdruck gebracht. Insgesamt wird eine fachspezifische Zugewandtheit zu Kunst und Mathematik präsentiert. Mit dem Lehramtsstudium findet Fatma Kavuk eine Lösung, die ihr erlaubt, beide Unterrichtsfächer aus der Schule im Modus einer Kontinuitätsherstellung über schulbezogene Vertrautheit und Kompetenzsicherheit zu ‘behalten’. Das Lehramtsstudium erlaubt ihr zudem, ihre Erfahrungen als Lernbegleiterin aus dem

familiären Umfeld damit zu verbinden und in einem Berufsbild zu vereinigen. Insgesamt verspricht die Wahl des Lehramtsstudiums sichere Investitionserträge.

Im Weiteren wird erzählt, dass die Entscheidung für das konsequente Tragen der muslimischen Kopfbedeckung zum Zeitpunkt des Übergangs Oberstufe-Hochschule zur Einschränkung der Möglichkeitsräume einer bildungs-/berufsbezogenen Verortung führt.

Lehramt hab ich so paar Freunde, die studieren auch Lehramt, auch mit Kopftuch, und die meinten es gibt Schulen da kann man unterrichten, aber jetzt nich in (Bundesland 1) oder (Bundesland 2) hab ich so mitbekommen aber in (Name eines Bundeslandes) kann man (.) glaub ich mit Kopftuch auch unterrichten, da dacht ich so ja is doch auch schön, auch wenns nicht klappen wird da dacht ich so (.) a- meine Nachbarin macht das, die trägt auch n Kopftuch, wenn sie aufer A- also sie hat immer n Schal aufm Kopf und wenn sie auf Arbeit geht nimmt sie das ab, da hat sie dann halt kein Kopftuch aber wenn sie- das is halt dann (.) nur wenn sie arbeitet [...] dass sie dann weil man das da halt nich kann da hat man auch keine andere Chance entweder man is arbeitslos oder man (amüsiert) arbeitet ne? Das is halt auch son Problem [15/716-16/728]

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich Fatma Kavuk mit der Frage, in welchen beruflichen Handlungsfeldern eine Arbeit mit Kopftuch gestattet ist. Damit wird ein prekärer Status ihrer Position im Arbeitsumfeld markiert. Eingeführt werden nun die *Freunde* von Fatma Kavuk, die bei der Frage der Berufsperspektive *Lehramt* als hilfreiche Ratgebende repräsentiert sind. Dabei handelt es sich um eine besondere Gruppe von *Freunden*, denn da die *Freunde* durch das Studium mit dem Handlungsfeld Lehramt vertraut sind und wie Fatma Kavuk eine muslimische Kopfbedeckung tragen, wird ihnen eine Expertinnen-Position zugeschrieben, von der aus sie überzeugende Hinweise geben können. Herausgestellt wird, dass eine Anstellung nach der Lehramtsausbildung für Lehrerinnen mit Kopftuch in bestimmten deutschen Bundesländern möglich ist. Deutlich wird jedoch, dass die Möglichkeiten zur Anstellung einer kopftuchtragenden Lehrerin gering sind und ein Ausschau-Halten nach spezifischen Schulen notwendig machen. Das Kopftuch übernimmt hier die Funktion einer Unsicherheitsmarkierung für die sonst so sichere Berufsperspektive Lehramt.

Zu verzeichnen ist weiter, dass sich Fatma Kavuk bereits vor dem Studienbeginn mit der Frage auseinandersetzt, wie ein möglicher Umgang aussehen könnte, wenn es *nicht klappen wird*, also wenn sie keine Schule findet, an der sie mit Kopftuch unterrichten kann. Die Annäherung an diese Problematik wird über die Einführung einer *Nachbarin*-Figur verhandelt. Die *Nachbarin* erscheint als eine in der Schule berufstätige Lehrerin mit muslimischer Kopfbedeckung, die sich in

einer vergleichbaren Situation wie Fatma Kavuk befand und nun einen Umgang mit dem institutionalisierten Kopftuchverbot im Schulkontext gefunden hat. Dieser besteht darin, dass sie während ihrer Arbeitszeiten an der Schule das Kopftuch ablegt. Eine Anpassung an institutionelle Berufseinschränkungen wird als Bewältigungsstrategie der *Nachbarin* sichtbar. Dadurch dass die Nachbarin sonst einen *Schal aufm Kopf* trägt, erfolgt die Anpassung im Modus der Trennung zwischen der privaten und beruflichen Sphäre.

Am Ende der Sequenz macht Fatma Kavuk die institutionalisierte Verunmöglichung der Berufswege für qualifizierte Lehrerinnen mit Kopftuch pointiert zum Thema. Da eine Berufstätigkeit existenzsichernd ist, trägt diese für Fatma Kavuk einen Pflicht- und Prioritätscharakter. Das Kopftuch entfaltet dagegen in der Berufssphäre der Schule eine bedrohliche Dynamik für die Existenzsicherung, nämlich die der Arbeitslosigkeit. Vor diesem Hintergrund besteht für Fatma Kavuk *keine andere Chance* als die Abnahme des Kopftuchs, wenn dieses in der beruflichen Sphäre verboten ist. Konstruiert wird hier eine Ausweglosigkeit, die mit der Zumutung der Anerkennung von in der Berufswelt bestehenden Machtverhältnissen bezüglich muslimischer Zugehörigkeit verbunden ist. Mit dieser Argumentation nimmt Fatma Kavuk ihre *Nachbarin* in Schutz und rechtfertigt mit einer plausiblen Begründung ihr Anpassungsverhalten. Das Ausüben des Lehrberufes ist damit für Frauen, die ein muslimisches Kopftuch tragen, den Prinzipien der Anpassung an institutionelle Erwartungshaltungen verpflichtet, da ein Handlungsspielraum, der alternative Positionierungen ermöglichen würde, nicht vorliegt. Die beruflichen Bedingungen folgen einer Entweder-oder-Logik, die von Fatma Kavuk nicht als eine neutrale erlebt wird, sondern als eine, die muslimische Positionierungen missachtet. Die marginalisierte Position als Frau mit muslimischer Kopfbedeckung im öffentlichen Raum erfährt im beruflichen Raum eine Dopplung. Berufstätigkeit ist damit durch dominanzgesellschaftlich-institutionelle Rahmenbedingungen fremdbestimmt repräsentiert. Die folgende Interviewsequenz bringt einen weiteren Punkt ins Spiel.

dann meinte auch eine Freundin von meiner Mama ja du willst Lehramt studieren mit Kopftuch, ich so (.) da hab ich gesagt, ja man kann- man kann das ne? Und dann hat die gesagt jetzt wirklich? Ich so ja es gibt Bundesländer da kann man mit Ko- also Kopftuch unterrichten, da meint sie auch so okay, dann so ja (lacht) Ja die meisten die w- die wissen ja auch nicht so viel, die älteren sag ich mal, meine Mama die weiß auch nicht so viel kann ich jetzt auch sagen und (.) wenn die das nicht wissen dann- die wissens (lachend gesprochen) halt nicht [16/738-745]

In familiären Umfeld wird Fatma Kavuk mit Infragestellungen ihrer Berufsentscheidung für das *Lehramt* konfrontiert. Die *Freundin* der Mutter macht die

Bemerkung: *Ja du willst Lehramt studieren mit Kopftuch; jetzt wirklich?* Diese Fragestellung transportiert einen die Perspektive von Fatma Kavuk anzweifelnden Charakter, als könnte ihr nicht zugetraut werden, über wahrheitsgemäße Informationen hinsichtlich des Themas Lehramt und Kopftuch zu verfügen. An dieser Äußerung zeigt sich, dass im familiären Umfeld gesellschaftskritische Wissensbestände über die eingeschränkten beruflichen Möglichkeiten von Kopftuchtragenden Frauen in Bildungsinstitutionen bestehen. Mit dem bestehenden Wissen zum lehramtsbezogenen Berufsfeld werden gesellschaftliche Hierarchien entlang religiöser Zugehörigkeit transportiert. Darin entfaltet sich die Figur einer muslimischen Frau mit Kopftuch, die innerhalb lehramtsbezogener Schulräume nicht anwesend ist, weil sie keine Berechtigung hat, eine solche berufliche Platzierung einzunehmen.

Die Ausdrucksweise *man kann- man kann das ne?* zeigt, dass Fatma Kavuk unter Rechtfertigungsdruck steht und eine zufriedenstellende Antwort geben möchte. Fatma Kavuk verweist weiter darauf, dass in bestimmten *Bundesländern* kein Kopftuchverbot für muslimische Lehrerinnen besteht, womit eine potenzielle Bereitschaft zur Mobilität und zum Verlassen des Geburtsortes zwecks Berufstätigkeit vermittelt wird. Deutlich wird, dass Fatma Kavuk ihr familiäres Umfeld als wenig informiertes Handlungsfeld markiert. Im Umfeld der familiären Sphäre bestehen Unerfahrenheit mit dem Beruf der Lehrerin und Unwissenheit bezüglich der Frage, inwieweit es möglich ist, den Beruf der Lehrerin als Kopftuchtragende muslimische Frau auszuüben. Darin wird deutlich, dass die Mutter, die selbst ein muslimisches Kopftuch trägt, hinsichtlich des Kopftuchthemas in hiesige Diskurse nicht eingebunden ist. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Fatma Kavuk innerhalb der familiären Sphäre keine hinreichende Hilfe in Fragen der Berufsorientierung erfahren kann. Mehr noch: Diese Umstände tragen zur Verfestigung des bereits sichtbar gewordenen Handlungsmusters der Eigenaktivität und Autonomie im bildungsbezogenen Handlungsfeld bei. Fatma Kavuk ist in Fragen beruflicher Perspektiven erstens auf sich alleine gestellt und zweitens aufgrund ihres berufsrelevanten, handlungspraktischen Wissens der Mutter überlegen.

ja, ich hab auch meiner Mama jetzt (.) letztens hab ich gesagt dass es richtig schwer is (holt Luft) und sie meinte auch so zu mir ja warum hast du nich direkt eigentlich nach der Realschule Ausbildung gemacht dann hättest du schon n festen (.) Platz und dann könntest du ja danach noch studieren oder so, einfach nur arbeiten, du musst dich ja jetzt auch nich über- so überfordern ne? (.) [16/765-769]

Fatma Kavuk erzählt weiter, dass sie sich ihrer Mutter anvertraut und ihr von den Überforderungen berichtet hat, mit denen sie im Studium konfrontiert wird.



Die Mutter kann die Tochter in ihrer Ratlosigkeit und Belastung nicht auffangen. Stattdessen ändert sie den thematischen Fokus und stellt mit der Frage, warum Fatma Kavuk *nicht direkt eigentlich nach der Realschule Ausbildung gemacht* hat, die Entscheidung ihrer Tochter für das Studium in Frage. Damit spiegelt sich im Umgang mit den Schwierigkeiten der Tochter im Hochschulstudium eine fehlende Leichtigkeit und Zuversicht, die in Arbeiter\*innenmilieus nicht gerade unüblich ist. Mit der Idee der Ausbildung verbindet die Mutter die Idee, einen *festen Platz* innerhalb der berufsgesellschaftlichen Struktur zu haben. Laut der Mutter hätte Fatma Kavuk sich auch noch dann mit der Entscheidung für ein Studium auseinandersetzen können, nachdem sie eine relative Sicherheit durch eine abgeschlossene Berufsausbildung erlangt hätte. Dies ist als eine Schritt-für-Schritt-Strategie zu sehen, die darauf abzielt, in erster Linie als ‘realistisch’ wahrgenommene Tätigkeiten aufzunehmen und darauf schrittweise aufzubauen. Kraftraubende oder Zweifel aufrufende Schritte sollen vermieden werden. Die Perspektive der Mutter, die hier in der Rahmung einer schützenden Intention repräsentiert ist, lenkt die Bildungsstrategien auf nicht-akademische Berufspositionen. Aus der Sicht der Mutter hätte Fatma Kavuk es einfacher gehabt, hätte sie nach der zehnten Klasse eine berufliche Ausbildung angetreten. Eine angemessene Platzierung der Tochter wird im beruflichen Ausbildungsbereich gesehen, und zwar deshalb, weil sie sich einen klaren Erfolg für ihre Tochter wünscht. Der Vorschlag einer Berufsausbildung ermöglicht ein Verdrängen der unsicheren Zukunft, die mit dem langjährigen Studium verbunden ist. Deutlich wird, dass die Berufswünsche der Mutter nicht auf Statusverbesserung ausgerichtet sind, was mit einer gewissen Risikobereitschaft verbunden wäre. Angestrebt wird stattdessen ein sicherer und dauerhafter Lebensentwurf, womit der Wunsch nach Beständigkeit artikuliert wird. Hier offenbart sich eine Genügsamkeit mit den bestehenden Lebensverhältnissen, die als Bescheidenheitshaltung im traditionellen Arbeiter\*innenmilieu beschrieben werden kann.

An einer anderen Interviewstelle berichtet Fatma Kavuk, dass sich die Eltern in den bildungs-/berufsbezogenen Auseinandersetzungsprozess durch die Unterbreitung konkreter Berufsbilder eingebracht haben. Die Eltern schlugen ihr vor, Ärztin oder Polizistin zu werden (15/710: *also meine Eltern meinten so ja werd=werd doch Ärztin*; 15/712: *Und dann meine Mama so ja werd doch Polizist*). Für beide Berufe gilt, dass sie sich von dienstleistungsorientierten privatwirtschaftlichen Tätigkeitsfeldern abgrenzen und eher traditionelle Berufe darstellen, die dem Wohl der Menschen und Gemeinschaft verpflichtet sind. Insgesamt signalisieren ihr die Eltern, dass sie sich etwas Besonderes für den beruflichen Weg ihrer Tochter wünschen.

#### 5.4.3.6 Studium – Zwischen leistungsbezogener Überforderung und Studienfächerwechsel

Erzählungen, die erste Erfahrungen im Studium thematisch entfalten, leitet Fatma Kavuk über eine negative Evaluation ein (5/219-220: *Das war auch viel zu anstrengend so zwei naturwissenschaftliche Fächer auf einmal*). Fatma Kavuk wird im Studium der Mathematik mit hohen Leistungsanforderungen konfrontiert, die sie deshalb kalt erwischen, da sie mit einem Misserfolg im Studium nicht gerechnet hat (3/144: *Ich komm ÜBERHAUPT nicht mit*). Die Anforderungen überfordern Fatma Kavuk dermaßen, dass sie die erste Klausur nicht besteht und diese im darauffolgenden Semester nachschreiben muss. Der Misserfolg wird als eine einschneidende Versagenserfahrung erlebt und zieht eine Verunsicherung des fachlichen Selbstbildes nach sich. Das zweite Studienfach Chemie bereitet Fatma Kavuk ebenfalls Schwierigkeiten, weshalb sie bereits einen Studienfachwechsel eingeleitet hat. Dabei betont sie, dass sie die Inhalte *verstanden* hat, doch es sei *so viel*, was sie lernen muss. Mit der Begründung wird nicht das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept in Frage gestellt, sondern die zu lernenden Inhalte als nicht angemessen betrachtet. Fatma Kavuk entscheidet sich daher, den Belastungen, die mit den Anforderungen zweier naturwissenschaftlicher Fächer begründet werden, mit einem Neuanfang zu begegnen, mit dem sie ihre Schwierigkeiten hinter sich lassen kann. So wird sie ab dem zweiten Semester zwar weiter Mathematik studieren, doch wird sie von ihrem zweiten Studienfach Chemie zu Kunst wechseln.

#### 5.4.4 Studienzugang: Lehramt und Mathematik als sicherheitssuchende Übergangsstrategien unter Bedingungen einer riskanten Entscheidung für das stigmatisierte Kopftuch

Nun soll die Frage nach dem Studienfachzugang an dieser Stelle beantwortet werden. Die Fallrekonstruktion ‘Fatma Kavuk’ zeigt, dass der Prozess der Studienfachentscheidung für das Lehramtsstudium durch die intensive Auseinandersetzung mit der Positionierung im Migrationskontext überlagert wird, wobei hier die riskante Entscheidung für das konsequente Tragen des Kopftuchs von herausragender Bedeutung ist. Der Übergang Oberstufe – Hochschulstudium wird dabei als ein ‘Neuanfang’ in doppelter Hinsicht markiert. Auf der einen Seite bietet sich mit dem Beginn einer neuen Bildungsstufe und dem damit verbundenen Wechsel des gewohnten

Bildungsortes das Tragen des Kopftuchs deshalb an, weil mit dem Verlassen bisheriger sozialer Einbindungen Zumutungen zur Rechtfertigung für die Kopftuchentscheidung entfallen. Auf der anderen Seite ist das konsequente Aufsetzen des Kopftuchs zum Zeitpunkt des Übergangs in die Hochschule mit der Bedeutung eines ‘Neuanfangs’ aufgeladen, weil hier eine Herauslösung bzw. ein Bruch mit der bisher verfolgten Bewältigungsstrategie der Anpassung an die Dominanzgesellschaft vollzogen wird und eine reflektiert eingeleitete Neupositionierung stattfindet. Der Verzicht auf das Kopftuch in Bildungsräumen blieb deshalb bisher als eine höchst ambivalente Strategie repräsentiert, weil diese in erster Linie im Sinne eines Sich-Fügens auf Ausgrenzungserfahrungen antwortete, um nicht zur Außenseiterin in der Schule erklärt zu werden und um weitere verletzende Rassismuserfahrungen in der Beziehung zu Schulautoritäten zu umgehen. Das Aufheben einer befürchteten Stigmatisierung war nur durch die Anpassung an die in der Schule geltenden Normalitätsvorstellungen in Deutschland möglich.

Die Verwendung des Begriffes Risiko zur Charakterisierung der Entscheidung für das Kopftuch erscheint mir deshalb passend, da sich dieser auf die Erwartung möglicher Gefahren und Bedrohungen ausrichtet und daher von Beginn an mit einer z.T. Negativbesetzung verbunden wird. Die Entscheidung für das Kopftuch bleibt deshalb höchst ambivalent, weil dieses die Deutung als Stigma in sozialen Zusammenhängen der Dominanzgesellschaft erhält. Gefangen in einem hegemonialen Blickverhältnis sind Frauen mit muslimischer Kleidung in öffentlichen Räumen tastenden Blicken ausgesetzt, die ihnen ein reduziertes, deformiertes und verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegeln und ihnen soziale Akzeptanz in Deutschland verweigern. Dabei sind Ablehnung transportierende Blicke kein Ausnahmezustand, sondern in wiederkehrender Weise alltagsweltlich eingebunden. Mit der Entscheidung für das konsequente Tragen des Kopftuchs, die zum Zeitpunkt der Entscheidung für ein Hochschulstudium und für ein Studienfach getroffen wird, wird gleichzeitig eine Entscheidung für tägliche Missachtungen getroffen, vor denen sich Fatma Kavuk zugleich fürchtet, da sie sich den Blicken nicht entziehen kann und sich noch Umgangsstrategien hierfür erarbeiten muss.

### **Kopftuch in der Zuschreibung des Deplaziert-Seins**

Die Entscheidung für das konsequente Aufsetzen des Kopftuchs, das als eine riskante Entscheidung repräsentiert ist, stellt ein biografisch relevantes Grundthema

in der lebensgeschichtlichen Erzählung von Fatma Kavuk dar und ist an einem früheren Zeitpunkt in der Biografie zu verorten. Fatma Kavuk beschließt bereits in der fünften Klasse der Orientierungsstufe, die schulische Sphäre der Dominanzgesellschaft mit Kopftuch zu betreten. Diese Entscheidung vollzieht sich dabei innerhalb der alltagspraktischen Religiosität, was bedeutet, dass die familiären Sozialisationsbedingungen durch eine muslimische Erziehung geprägt sind und zudem über die institutionelle Einbindung in eine Moscheegemeinde strukturiert werden. Sowohl in der Familie als auch in der Moscheegemeinde erfolgt das Tragen des Kopftuchs als geschlechtsspezifische Praxis der Kleiderordnung im Modus der alltäglichen Handlungsroutine und gehört damit zu einer habitualisierten Praxis, die sich einer Begründungsnotwendigkeit entzieht. Das Kopftuch steht hier im Zusammenhang der Verbundenheit und Konformität mit einer religiösen Gemeinschaft in Sinne einer spezifischen Milieuzugehörigkeit.

Anders als in den beiden geschützten Räumen wird in der öffentlichen Sphäre, zu der die Schule gehört, die Kleidungspraxis des Kopftuchtragens als erklärungsbedürftig markiert und als eine Differenzmarkierung innerhalb der weiblichen Bezugsgruppe an Fatma Kavuk herangetragen. Damit wird der Modus der alltagspraktischen Selbstverständlichkeit unterbrochen. Das optische Erscheinungsbild von Fatma Kavuk erfährt dahingehend eine Problematisierung, als das das Kopftuch ihre 'schönen langen Haare' verdeckt, womit sie den Anforderungen an jugendliche Schönheitsideale dominanter Weiblichkeitsdiskurse nicht gerecht wird. Verschaffte ihr zuvor die Attraktivität der zur Schau gestellten Haarpracht Bewunderung innerhalb der Mädchenbeziehungen, wird nun das Kopftuch zum Spaltungssymbol zwischen ihr und den Mädchen in der Schule. Die bisher sichere Mitgliedschaft zur weiblichen Schulgemeinschaft droht in einen prekären Status zu kippen. Um ihre Position als Zugehörige zur Mädchenclique nicht zu gefährden, nimmt Fatma Kavuk das Kopftuch ab und zeigt sich mit ihrem sichtbaren langen Haar in einer mit dem dominanten Weiblichkeitsbild in der Schule konformen Position.

In der achten Klasse setzt Fatma Kavuk erneut das Kopftuch auf. Die Klassenlehrerin vermittelt ihr jedoch, dass sie damit ein inakzeptables Verhalten an den Tag gelegt hat und reagiert darauf mit einem sofortigen, gewaltvollen Durchgreifen (*Anmachen, voll Anschreien, in die Ecke drängen*). Fatma Kavuk wird von der Lehrerin als Angehörige der Gruppe der 'Türk\*innen' adressiert, womit ihr eine aus dem bundesdeutschen Schulkontext ausweisende Position zugeschrieben wird. Der Prozess der 'Türkisierung' macht deutlich, dass das Verhalten von Fatma Kavuk an den in der Türkei geltenden Regelungen gemessen wird, wo – so

wird es von der Lehrerin dargestellt – ein Verbot der muslimischen Kopfbedeckung an öffentlichen Bildungsinstitutionen herrscht. Fatma Kavuk wird vermittelt, dass sie keinen Anspruch auf eine muslimisch-religiöse Positionierung, die über das Tragen der muslimischen Kopfbedeckung sichtbar ist, erheben darf. Ein Anrecht, sich als Muslimin zu positionieren, besteht nur dann, wenn diese Positionierung unsichtbar bleibt und die Normalitätsvorstellungen der schulischen Zugehörigkeitsordnungen nicht stört. Anders gefasst: Um als Teil der Schule anerkannt zu werden, ist Fatma Kavuk herausgefordert, die Differenzmarkierung abzumildern, indem sie die sichtbare Differenz in eine Sphäre der Unauffälligkeit hineinbringt. Fatma Kavuk lernt, dass das muslimische Kopftuch im öffentlichen Raum der Schule einen konfliktgenerierenden Charakter trägt.

Die zentrale Bezugsperson für einen Austausch über diese grenzüberschreitenden Erfahrungen in der Schule ist die Mutter. In der Reaktion der Mutter ist zu beobachten, dass sie sich selbst in einer unsicheren Position wiederfindet, aus der heraus es ihr schwer fällt, die Schulautorität mit ihrem respektlosen Verhalten gegenüber ihrer Tochter zu konfrontieren bzw. anzuklagen. Die Bedingungen der Schule, die sich nicht als offener Verhandlungsraum, sondern als machtvoller Raum mit dominanter Definitionsmacht zeigt, die Missachtungen gegenüber muslimischen Positionen als legitim durchsetzt sowie die migrationsgesellschaftlichen Dominanzverhältnisse, die Positionen von Frauen mit Kopftuch marginalisieren, verunmöglichen eine Anklage. Aus diesen Erfahrungen heraus resultiert für sie eine biografische Verletzungsdisposition. Fatma Kavuk sieht für sich zu diesem Zeitpunkt und in diesem Kontext keine andere Handlungsmöglichkeit, als das Kopftuch abzunehmen.

### **Mit sicherheitssuchenden Strategien an den unvertrauten Ort der Hochschule**

Die Übergangszeit von der gymnasialen Oberstufe in die Hochschule stellt für Fatma Kavuk eine anhaltende Phase der Orientierungslosigkeit und Unsicherheit dar, die neben der Auseinandersetzung mit der eigenen natio-ethno-religiösen Positionierung auch mit der sozialen Position der Familie zusammenhängt. Fatma Kavuk tritt in das Hochschulstudium in der Position einer Statussuchenden und Zugangssuchenden zu Räumen höherer Bildung hinein. Ohne sich auf bereits vorhandene Erfahrungen in ihrem Elternhaus beziehen zu können, die ihr einen relevanten Orientierungsrahmen bieten könnten, muss Fatma Kavuk mit der Wahl des Studienfaches ihren zukünftigen Status neu und selbstständig bestimmen. Die Position der Statussuchenden wird auch dadurch deutlich, dass sie zunächst

anvisiert hatte, nach der zehnten Klasse der Realschule eine Berufsausbildung im verwaltungstechnischen Bereich zu machen. Ihre berufsbezogenen Vorstellungen veränderten sich allerdings nach einem Praktikum, als sie mit Zuschreibungen mathematischer Leistungsunfähigkeit beschämt wurde. Die Entscheidung für den Besuch der gymnasialen Oberstufe ist damit nicht mit einer Selbstverständlichkeit verknüpft, sondern wird in der Distanzierung von der Berufswelt spontan als alternativer Bildungsweg in Betracht gezogen.

Der mit einer doppelten Verunsicherung einhergehende Übergang zum Hochschulstudium verlangt daher nach sicherheitsgebenden Bildungsstrategien. Eine zentrale Orientierungsfunktion beim Zugang zum Hochschulstudium und bei der Klärung der Frage nach dem Tragen des Kopftuchs nehmen Studentinnen ein, die selbst ein Kopftuch tragen. Über Netzwerke in ihrer religiösen Moscheegemeinde wird Fatma Kavuk ein Kontakt zu muslimischen Studentinnen vermittelt, die sie beim Übergang an die Hochschule begleiten und aufgrund der ähnlich gelagerten religiösen Positionierung als anschlussfähige Vorbilder angenommen werden. Die Frauen aus der Hochschulgruppe zeigen ihr, wie sich ein Studium auch mit muslimischer Bekleidung umsetzen lässt. Innerhalb dieser Frauengemeinschaft wird die muslimische Kopfbedeckung wieder als ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags erfahren, da sich Fatma Kavuk hier nicht rechtfertigen muss und sich nicht von anstarrenden Blicken bedrängt fühlt. Für sie entsteht innerhalb der muslimischen Hochschulgruppe eine dritte Sphäre mit einem neuen kollektiven Selbstverständnis, die in der Abgrenzung zum Elternhaus und mit gemeinschaftlich getragenen Widerstand gegenüber der dominanten Definitionsmacht einen Raum des Neuen entfaltet. Das Kopftuch fungiert dabei als Bindeglied zwischen dem unvertrauten Hochschulort und dem vertrauten muslimischen Herkunftsmilieu.

Unter dem Eindruck unsicher erscheinender Handlungsbedingungen wird der Zugang zum Lehramtsstudium mit zwei naturwissenschaftlichen Fächern mit dem Streben nach Sicherheit in Zeiten biographischer Verunsicherung verbunden. Dabei lässt sich eine Konstruktion biografischer Kontinuitätsherstellung rekonstruieren. Mit Mathematik und Chemie werden zwei Studienfächer gewählt, die Fatma Kavuk bereits aus der gymnasialen Oberstufe als Leistungsfächer bestens vertraut sind. Da sie ihre Fähigkeiten im Rahmen einer Begabungsideologie entwirft, ist die Möglichkeit einer Entscheidung für andere Fächer stark eingeschränkt. Die Bewahrung biografischer Kontinuität wird weiter über die Aufrechterhaltung der Position einer autonomen Expertin für die Gestaltung von schulischen Angelegenheiten umgesetzt, die sich innerhalb des Familiensystems im Migrationskontext herausgebildet hat. Fatma Kavuk stellt eine Struktur der

Parallelität zwischen ihrer bisherigen Schul- und Lebenssituation und dem Studienfach her. Bereits seit ihrer Grundschulzeit ist sie herausgefordert, im schulischen Umfeld eigenverantwortlich zu handeln. Innerhalb dieses Rahmens hat sie nie das Privileg genossen, die Position eines geführten Kindes einnehmen zu können. Demgegenüber wurde ihr eine Selbstverantwortung im Sinne eines Alleine-Machen-Müssens zugewiesen, woraus ihre Verselbstständigung in der Bezugnahme auf Schule resultiert. Potenziert wird die Position der Expertin für eigene Lernprozesse dadurch, dass Fatma Kavuk ihren um acht Jahre jüngeren Bruder in seiner Schullaufbahn intensiv unterstützt. Aufgrund der begrenzten Möglichkeiten der Eltern übernimmt sie die Verantwortung für die Lernprozesse des Bruders. So liegt es fortan in ihrem Aufgabenbereich, diese Lernprozesse zu kontrollieren und in 'richtige' Bahnen zu lenken. Die Differenzkonstruktionen Migration, Klasse, Geschlecht und Generation verschränken sich hier ineinander.

---

## 5.5 Fallvergleichende Betrachtung

Die Analyse der vier Einzelfallrekonstruktionen konnte die jeweiligen Relevanzsetzungen der Akteurinnen in ihrer biografischen Differenzierung und ihren Zusammenhängen sichtbar machen. Damit werden vier unterschiedliche biografische Gesamtformungen betont sowie unterschiedliche Antworten darauf vorgelegt, wie die Hinwendung zum Jura- und Lehramtsstudium vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen und ihrer Verarbeitungsweisen begründet werden kann. Im Folgenden wird es nun darum gehen, die vorgestellten Referenzfälle mit dem bisher nicht dargestellten empirischen Datenmaterial in ein Verhältnis zu setzen und die zentralen Befunde der Analyse fallübergreifend zu systematisieren. Die Systematik berücksichtigt dabei nicht die gesamte biografische Erzählung begleitenden Prozessverläufe, sondern lediglich gegenstandsbezogene Bezugnahmen. Relevant wird es sein, den unterschiedlichen biografischen Erfahrungsräumen gemeinsame Themen sichtbar zu machen, die auf das gleiche Phänomen schließen lassen, auch wenn sie sich unterschiedlich darstellen. Die Suchbewegungen im Zuge der Analyse zeigten, dass sich zur fallübergreifenden Systematisierung der Befunde drei thematische Schwerpunktsetzungen anbieten.

Zum einen werden unterschiedliche Positionierungen aufgezeigt, mit denen sich die Akteurinnen zu Räumen höherer Bildung ins Verhältnis setzen und ihre Zugehörigkeit zu denselben erarbeiten. Es handelt sich mehrheitlich um Bildungsaufstiegsbiografien. Aus dieser Perspektive kann die Erarbeitung der Zugehörigkeit zum gymnasialen und akademischen Bildungskontext als eine zentrale

Aufgabe angesehen werden, die die Aufstiegswege begleitet bzw. den Hochschulzugang vorbereitet. Da die Positionierungen auf der Grundlage jeweils biografisch spezifischer Erfahrungen gründen, wird es daher wichtig sein, diese genauer zu betrachten. In den Einzelfallrekonstruktionen konnte nachvollzogen werden, dass migrationsrelevante Differenzenerfahrungen in der Figur 'schulinstitutioneller Blockierungen' innerhalb des Samples eine vordergründige, übergreifende Erfahrung in den Selbstkonstruktionen darstellen. Hiervon ausgehend werden zum anderen zwei Schlüsselkategorien, das 'Systemmisstrauen' und die 'Geständnis- und Bekenntnisarbeit', als spezifische Bewältigungsformen von Blockierungen in der Schule intensiver erläutert sowie ihre Bedeutung für das studienfachspezifische Hochschulfeld diskutiert.

### **5.5.1 Bildungsaufstiegserfahrungen in Räumen höherer Bildung**

In den untersuchten biografischen Selbstkonstruktionen konnte der Übergang in die Räume gymnasialer und akademischer Bildung (Gymnasium, gymnasiale Oberstufe, Hochschulraum), die hier als Räume höherer Bildung zusammengefasst werden, als eine entscheidende Weichenstellung in den Bildungsbiografien der meisten Befragten ausgemacht werden. Dieses Ergebnis überrascht nicht, wenn bedacht wird, dass die interviewten Studentinnen ein Sample darstellen, welchem gelungen ist, durch den Zugang zur gymnasialen Oberstufe und den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife einen Bildungsaufstieg zu bewerkstelligen. Darin wird deutlich, dass sich der Übergang in die Räume des höheren Bildungssystems nicht auf eine formelle Mitgliedschaftsvoraussetzung – wie sie in der Form der allgemeinen Hochschulreife als legitime Zugangsberechtigung vorgelegt werden kann – beschränken lässt. Vielmehr muss die Zugehörigkeit, die sich im Verhältnis zwischen institutioneller Einbeziehung und Ausgrenzung bewegt, über die Eigenleistung der Akteurinnen unter Bedingungen vorgefundener Schulstrukturen erarbeitet werden (vgl. Mecheril 2003, S. 335).

Viele der befragten Interviewpartnerinnen können – mit den Worten von Anne Juhasz und Eva Mey (2003, S. 314) – als „Pionierinnen bezeichnet werden, denn sie bewegen sich auf Orte im sozialen Raum zu, die in ihrer Familie vor ihnen noch niemand erreicht hat“. Der Übergang in Räume höherer Bildung bedeutet zugleich, sich innerhalb eines unvertrauten Handlungsfeldes zu bewegen, was eine Suche nach und die Erarbeitung einer „Zugehörigkeit“ zu diesen Räumen erforderlich macht (vgl. Mecheril & Klingler 2010, S. 99). Unter dem Begriff



der Zugehörigkeit interessiert die hergestellte Relation zwischen den Akteurinnen und dem sozialen Kontext der Räume höherer Bildung. Damit stellt sich die Frage nach der Verhältnissetzung zum sozialen Kontext, also wie sich die Akteurinnen auf der Grundlage ihrer biografischen Hintergründe in Beziehung zum Hochschulraum setzen (können), welche Aufstiegsstrategien sie entwickeln und wie diese vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse verstanden werden können. Die Analyse der Aufstiegserfahrungen weist darauf hin, dass die Positionierungen sehr verschieden ausfallen. Am Material können sieben Varianten von Positionierungen generiert werden, mit denen aufgezeigt werden kann, wie sich das Hineinfinden in das System höherer Bildung unter Berücksichtigung ihrer konstituierenden Momente gestalten kann. Die unterschiedlichen Positionierungsstrategien im Kontext von Bildungsaufstiegserfahrungen zeichnen sich durch ein jeweils spezifisches Zusammenwirken der Differenzlinien Migration, Klasse und institutionellen Bedingungen aus. In der Vielfalt der Positionierungen lassen sich spezifische Regelmäßigkeiten identifizieren, die sich zu drei Typen von Bildungsorientierungen (aufstiegsanstrebende, fachgebundene, exklusive Bildungsorientierungen) verdichten lassen. Im Übergangsprozess gymnasiale Oberstufe – Hochschulstudium fungieren sie als spezifische Ressourcen für die Platzierungen im fachspezifischen Hochschulfeld.

### **5.5.1.1 Auf dem Weg 'nach ganz oben' zwischen Abgrenzungen und Akzeptanzsuche**

Der Blick auf die empirischen Daten zeigt eine auffällige Aufstiegsstrategie bei den Fällen 'Rüya Atan' und 'Sevgi Öymen', die beide Rechtswissenschaften studieren und keine akademische Familientradition vorweisen können. Für ihre Beschreibung hat sich *aufstiegsanstrebende Bildungsorientierungen* als zentrale Kategorie herausgestellt. Beide Fälle verbinden eine zielgerichtete Perspektive auf die Zukunft und ein unbedingter Aufstiegs-wille, der mit 'Blockierungserfahrungen in der Schulbildung' maßgeblich zusammenhängt. Wenn auch in unterschiedlicher Weise kommt in den biografischen Selbstkonstruktionen beider Fälle eine ausdrucksstarke Figur der Blockierung zum Tragen. Die Erfahrung des Blockiertwerdens scheint deshalb ein passender Arbeitsbegriff zu sein, weil er am besten zu umschreiben vermag, dass in den biografischen Selbstdarstellungen die schulischen Entwicklungsmöglichkeiten und das Vorankommen in der Schule mit Erfahrungsräumen in Verbindung gebracht werden, die die Akteurinnen 'ausgebremst' und dabei 'blockiert' haben, ihren Anspruch auf Schulbildung und einen Bildungsaufstieg einzulösen. Blockiertwerden steht im Zusammenhang mit erlebter Fremdbestimmung und dem Verlust der Kontrolle

über die eigenen Bildungsprozesse und -ambitionen. Hier ansetzend möchte ich im Folgenden die schulischen Blockierungserfahrungen genauer betrachten, die als zentraler biografischer Sozialisationsrahmen für die Herausbildung von aufstiegsanstrebbenden Bildungsorientierungen gelten.

### **Biografische Bedingungen der aufstiegsanstrebbenden Bildungsorientierungen**

#### **a) Fallbeispiel ‘Sevgi Öymen’**

Im Fall ‘Sevgi Öymen’ zeigt sich die Blockierung am Übergang auf die weiterführende Schule. Am Ende der Orientierungsstufe artikuliert sie den Wunsch, das Gymnasium zu besuchen und positioniert sich damit bezüglich ihres Bildungsweges als besonders ambitioniert. Allerdings erhält sie eine Realschulempfehlung (2/61-66: *und ähm (.) dann hatt=ham die sich halt die Lehrer überwiegend dafür entschieden dass ich auf die REALschule gehen soll (Stimme geht nach oben) (1) ich war TOTAL dagegen ich wollte das irgendwie nicht ich [...] und (1) ja und dann ähm (2) halt kannten=ham=ham sich meine Eltern AUCH überreden lassen*). Mit dieser Schulempfehlung wird die Akteurin mit der Zuschreibung eines ‘eingeschränkten und entwicklungsunfähigen Begabungspotenzials’ versehen, das zur Teilnahme an gymnasialer Bildung nicht befähigt. Die Zuweisung auf den Schultyp der Realschule wird nicht als neutrale Entscheidung wahrgenommen, der die Akteurin widerspruchsfrei folgen würde. Eine zentrale Voraussetzung dafür, die Möglichkeit wahrzunehmen, sich der ausgesprochenen Realschulempfehlung gegenüber widerständig zu positionieren, kann darin gesehen werden, dass sich die Akteurin mit ihrem bisherigen Einsatz für die Schule von den Schulautoritäten nicht in ausreichendem Maße wertgeschätzt fühlt. Aus der Position einer ‘Ausländerin’ heraus, werden dabei Vergleiche mit der Lebenssituation von ‘deutschen Schülern’ gezogen. Dies geschieht mit dem Ergebnis, dass die Schule die intensiven Anstrengungsleistungen der Akteurin zur Bewältigung von Schulaufgaben, bei der sie nicht auf die fachliche und sprachliche Unterstützung der Eltern zurückgreifen können, regelrecht ignoriert.

wenn ein DEUTSCHER (1) halt ‘n DEUTSCHER SCHüler d=dessen Eltern in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und die deutsche Sprache SEHR gut beherrscht können die ihn VIEL VIEL besser unterstützen als mich meine Eltern, AUCH wenn sich meine Eltern viel mehr (.) äh (.) EINT halt (.) ähm, keine Ahnung (1) viel mehr EINsetzen das wird NIE so gut sein wie (.) äh die DEUTSCHEN so gesagt sich einsetzen können [...] äh ausländischer Schüler VIEL mehr einsetzen für die (.) Sachen halt damit man die überhaupt lernen kann [Sevgi Öymen: 8/378-384; 8/390-391]

Die reflektierten Wissensbestände über die eigenen Lernvoraussetzungen und die zur Verfügung stehenden Ressourcen im familiären Umfeld machen nicht nur auf implizite enttäuschte Erwartungen im Sinne moralischer Verletzungen aufmerksam. In ihnen spiegeln sich zugleich gestörte Anerkennungsstrukturen in der Beziehung zur Schule wieder. Erkennbar wird ein leistungsbezogenes Selbstbild, welches sich nicht alleine durch die Schulnoten definiert, sondern die Familienbedingungen als Fundament der individuellen Lernvoraussetzungen sowie die aufgebrauchten Anstrengungen unter erschwerten migrationsgesellschaftlichen Bedingungen miteinschließt. Der für den formellen Zugang nicht ausreichende Notendurchschnitt wird nicht als ein Abbild individueller Eigenschaften und schon gar nicht als ein individuelles Versagen, sondern in der Rahmung migrationspezifischer Benachteiligung interpretiert. Die in der Schule erfahrenen Zuschreibungen werden damit als ungerecht beurteilt und fordern zum Kampf um leistungsbezogene Anerkennung unter ungleichen Ausgangsbedingungen heraus (2/71-73: *und das kam mir dann irgendwie ganz blöd vor weil ähm (.) ja ich wusste dass ich das eigentlich kann ich wusste das ich vielleicht die Kapazität dafür hab vielleicht auf's Gymnasium zu gehen*). Die Realschulempfehlung wird deshalb angezweifelt, weil die Akteurin schließlich bis zum Ende der sechsten Klasse ihre Schulkarriere in vollständiger Selbstverantwortung gestaltet hat. Dies zog Selbstwirksamkeitserfahrungen nach sich und setzte enorme Autonomiepotenziale frei. Dem Schulsystem bzw. den Schulautoritäten wird pädagogische Professionalität abgesprochen. Dies erscheint mir ein wichtiger Aspekt zu sein, aus dem die Akteurin ihre Kraft schöpft, sich gegen die Realschulempfehlung aufzulehnen. Die Schule erfüllt nicht die in sie gesetzte Erwartung, die Akteurin beim Kompetenzerwerb unter migrationspezifischen Bedingungen angemessen zu unterstützen. Daher kommt es zu einer Distanzierung vom Schulsystem und damit zusammenhängend seiner Definitions- und Entscheidungsmacht. Darin zeigt sich eine Verschiebung von Kompetenz, bei der die Akteurin eine überlegene Position einnimmt, denn schließlich ist sie zu einer Expertin für ihre Lernprozesse unter Bedingungen von Ignoranz ihrer spezifischen Lernbedürfnisse herangewachsen.

Angekommen an der Realschule, wird der Akteurin noch klarer, dass ihr die Realschule nur begrenzte Berufsmöglichkeiten bietet (2/66-71: *und dann bin ich ein halbes Jahr (.) auf die Realschule gegangen und das aus diesem Grund weil (1) ich bin halt dort nicht hingegangen und dann dachte ich OKAY (.) mir gefällt die SCHULE langsam nicht und ich hab dann langsam halt (1) ähm wahrgenommen was ich danach überhaupt alles machen KANN und NICHT machen kann*). Auf der Suche nach Möglichkeiten, die der Akteurin helfen, sich aus der Fremdbestimmung über ihre Berufsperspektiven herauszuarbeiten, geht sie in

eine erneute Verhandlung mit dem Klassenlehrer über ihre Schulplatzierung. Es gelingt ihr auszuhandeln, dass sie den Wechsel auf das Gymnasium vollziehen kann, wenn sie imstande ist, im Halbjahreszeugnis einen bestimmten Notendurchschnitt nachzuweisen. Mit der Zielperspektive eines Schulwechsels beschließt Sevgi Öymen mit großer Willensstärke, Lernanstrengungen auf sich zu nehmen, um ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Im Halbjahreszeugnis übertrifft sie den vereinbarten Notendurchschnitt. Doch anders als vereinbart hält sich der Lehrer nicht an sein Versprechen und spricht sich gegen einen Wechsel auf das Gymnasium aus, was er damit begründet, dass Sevgi Öymen an den hohen Anforderungen scheitern würde. Damit findet eine Entkopplung von Leistung und Zugang zum Gymnasium statt. Der Zugang zum Gymnasium bleibt für Sevgi Öymen in der Figur einer 'mehrfach erlebten Blockierung' repräsentiert.

und ähm (1) danach halt hab ich mich in diesen sechs Monaten so gesagt HOCHgearbeitet (lachend) und (.) ähm (.) die meinten dann halt ich soll 'nen NOTENDURCHSCHNITT unter zwei Komma null haben (1) und dann dachte ich OKAY, also wenn die's unbedingt haben will dann schaffe ich das auch hab ich dann in (.) diesen sechs MONATEN (.) ein NC von eins ACHT bekommen zum Glück (auflachend), ja (.) und ähm (.) dann wollt ich halt ja dann kommt so 'n kleines Problem halt so 'n Abschnitt in meinem Leben, äh (.) das wollten die Lehrer nicht da sind halt ganz große Probleme halt entstanden (1) ähm (1) halt mein Klassenlehrer vor allem war TOTAL dagegen ähm (.) ich weiß noch und das ist 'n Zitat von ihm (amüsiert) das könnt ich HEUTE ihm noch sagen und er bestätigt das auch ähm (.) er meinte halt und WENN ich auf's Gymnasium geh dann werd ich nach 'nem halben Jahr wieder DORT sein (amüsiert) (.) also auf's=auf der Realschule und (.) das fand ich ziemlich HART dass ich das von meinem Lehrer zu hören bekomme (Stimme geht nach oben) (.) meine Eltern fanden das sehr HART das mein Klassenlehrer mir SO etwas sagt anstatt dass er mich unterstützt (.) ähm das fand ich nicht okay dann hab ich so 'n paar Monate lang halt mit ihm diskutieren müssen, streiten müssen und ich meinte ich hab die NOTEN dafür ich hab auch die VorAUSSETZUNGEN dafür eigentlich MÜSSTE ich das können (1) und er war total daGEGEN irgendwie und ähm (1) dann hab ich gesehen dass das irgendwie nicht WEITERkommt wir werden die ganze Zeit diskuTIEREN und es ist am=am Ende MEIN Leben und ich muss was dafür tun (.) bin ich zum Schuldirektor gegangen [Sevgi Öymen: 2/73-95]

Sevgi Öymen wendet sich nun an den Schuldirektor, womit sie die schulinstitutionelle Autorität des Klassenlehrers in Frage stellt. Der Schuldirektor unterstützt Sevgi Öymen beim Übergang auf das Gymnasium, zumal sie die formellen Voraussetzungen für einen Schulwechsel nachweisen kann. Angekommen am Gymnasium bleibt ihre Position instabil, denn mit der Aussprache einer sechsmonatigen Probezeit ist der Besuch des Gymnasiums für Sevgi Öymen mit der

alltäglichen Anforderung verbunden, 'Beweisarbeit' zu leisten, um ihre Platzierung zu legitimieren (2/102-103: *äh dann war ich sechs Monate auf PROBE (.) auf'm Gymnasium*). Trotz des zusätzlichen Aufwandes, der im Nacharbeiten vieler Inhalte aufgrund des an einer anderen Schulform verbrachten letzten halben Schuljahres besteht, gelingt es ihr, die Leistungsanforderungen auf dem Gymnasium zu erfüllen. Die Erfahrungen der Schulzeit sind durch die fortwährende Aufforderung gekennzeichnet, nachzuweisen, die höhere Schulform berechtigt zu besuchen. Die unermüdliche Beweisführung für die unbeeinträchtigte 'Intelligenz' wird zum zentralen Anliegen in der Schulbiografie.

Die hier von Sevgi Öymen vertretene Position, die fremdbestimmte Platzierung im Schulsystem als inakzeptabel zu erkennen und im dauerhaften Prozess zurückzuweisen, ist an zwei spezifische Bedingungen geknüpft, die sich in dieser Form in den Biografien der Lehramtsstudentinnen nicht zeigt. Die erste Ressource verweist auf ein 'leistungsbezogenes Besonderungskonzept' des Selbstbildes, welches mit der Position 'anpassungsfähiges Migrantenkid' verknüpft ist. Die Akteurin deutet ihren Eintritt in den Kindergarten der Dominanzgesellschaft als einen Leistungserfolg. Das Nicht-Scheitern an den monolingualen Erwartungen im Kindergarten wird als ein beeindruckender Leistungserfolg verbucht, der eine 'leistungsbezogene Überlegenheitsposition' schafft und damit zum positiven Selbstbild führt (siehe hierzu auch den Fall 'Jolanta Kaminski'). Trotz nicht vorhandener Kenntnisse in der legitimen Sprache gelingt es ihr, im Kindergarten die monolingualen Spracherwartungen soweit zu übertreffen, dass sie ein Jahr vorher eingeschult wird (1/33-36: *das ich früher anfangen weil ich halt die (.) deutsche Sprache ganz gut konnte (1) und ähm (.) dann hab ich halt mit der ersten Klasse ANgefangen und das (.) ist bis jetzt heut, also bis heute noch so dass ich immer die JÜNGSTE bin*).

Als zweite zentrale Ressource zur Auflehnung gegenüber dem Schulsystem konnte die Verinnerlichung einer 'familiären Aufstiegsorientierung' herausgearbeitet werden, welche sich auf das familiäre Migrationsprojekt, das zur Verbesserung der soziostrukturellen Position verhelfen soll, zurückführen lässt (vgl. siehe hierzu auch Juhasz & Mey 2003, S. 298). Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Migrationsgeschichte der Familie können die erfahrenen und erlittenen Entbehrungen wahrgenommen werden. Darüber stellt sich ein Bewusstsein über die gesellschaftliche Positioniertheit der Familie ein, die mit Benachteiligungen einhergeht. Zentral ist dabei, dass das Aufstiegsprojekt in den lebensweltlichen Bezügen der Familie 'gelebt' wird. Das bedeutet, dass sich alle Familienmitglieder an dem familiären Aufstiegsprojekt aktiv beteiligen. So ist auszumachen, dass Sevgi Öymen gemeinsam mit ihren Cousinsen

bspw. monatelang an einer Fotocollage arbeitet, die den eigenständigen Bau der Eigentümshäuser der Familie dokumentieren soll. Mit der Fotocollage werden die Errungenschaften der Elterngeneration für alle jederzeit sichtbar gemacht und prägen das kollektive Familiengedächtnis. Die Akzeptanz des familiären Auftrages zum sozialen Aufstieg zeigt sich als eine Voraussetzung dafür, eine zukunftsorientierte Perspektive auf die eigene Bildungsteilnahme einzunehmen, einen akademischen Bildungswunsch formulieren zu können und sich dementsprechend nicht durch die Verwehrung des Zugangs zum Gymnasium irritieren zu lassen.

JA wir sitzen dann einfach alle zusammen und das Gef=wir gucken uns vor allem auch in letzter Zeit alte VIDEOS aus unserer KINDHEIT an und (.) wir haben halt alle (.) äh HÄSUER hier und ähm (.) unsere Häuser wurden halt nicht von irgendeiner Firma gebaut sondern von unserer eigenen FAMILIE (.) mein A=halt EIN JAHR LANG wurde nur an unserem Haus gebaut zum Beispiel ist nur mal unser Onkel und so alle zu UNS gekommen (1) und WIR das sind SO SCHÖNE VIDEOS entstanden und die Videos beARBEITEN wir zum Beispiel heute noch mit unseren ganzen Cousinen und machen dann 'n ganz großes PROJEKT daraus gegangen [...] ja und (.) das ZEIGEN wir dann unseren Eltern und den gefällts ganz Gut weil die sehen was von der Entwicklung das alles ist und vor allem (.) wie unsere Eltern sich auch beruflich geSTEIGERT haben und wie wir unsere (.) LAUFBAHN so in (.) guten Bereich bekommen haben [Sevgi Öymen: 21/1022-1033]

In der Analyse zeigt sich ein interessanter Befund hinsichtlich der Wahrnehmung und des Umgangs mit den schulischen Blockierungserfahrungen. Sevgi Öymen klagt Strukturen institutioneller Diskriminierung nicht direkt an und verwendet daher auch keine Begriffe wie 'Diskriminierung' oder 'Rassismus'. Die Erfahrungen werden mit Worten wie *das fand ich ziemlich HART* (2/85-86) und *meine Eltern fanden das sehr HART* (2/87) beschrieben. Da in der Argumentation auf Kategorien wie 'ausländische vs. deutsche Schüler' zurückgegriffen wird, werden die Erfahrungen mit Blockierungsstrukturen in den Bezugsrahmen migrationsgesellschaftlicher Differenzlinien gestellt. Bei Sevgi Öymen ist allerdings zu beobachten, dass sie ihre Erfahrungen zwar als zentrale, jedoch als singuläre und personalisierte Erfahrungen präsentiert. Insgesamt gelingt es ihr, die erfahrenen Missachtungsverhältnisse in Selbststärke und Selbstvertrauen auf Basis der eigenen Leistungsfähigkeit zu transformieren, nicht zuletzt deshalb, weil ihr der Zugang zum und der erfolgreiche Verbleib auf dem Gymnasium gelingt und sie Anschluss an 'deutsche Schülerinnen' findet. Im Rückblick betrachtet sie nicht das Schulsystem als diskriminierend, sondern in erster Linie das Verhalten ihres ehemaligen Lehrers, der ihr den Zugang zum Gymnasium verwehren wollte. Mit der 'Herausarbeitung aus der zugeschriebenen Defizitcharakterisierung',

die durch den Nachweis des gymnasialen Abschlusses erreicht wird, begibt sich Sevgi Öymen nun aus einer überlegenen Position heraus in einen 'Racheakt'. Sie sucht ihren ehemaligen Lehrer auf und demonstriert ihm ihren Schulerfolg, indem sie ihm ihr Schulzeugnis vorlegt. Darin wird deutlich, dass Rassismuserfahrungen haften bleiben und sogar nach vielen Jahren der Wunsch besteht, die eigene Leistungsfähigkeit nachträglich ins richtige Licht zu rücken.

LANGsam kann ich's ihm beweisen ich hab mein ABITUR und (.) das hab ich auch gemacht halt nachdem ich mein Zeugnis hatte und meine Bestätigung dass ich auf's=auf=auf dem Gymnasium BLEIBEN darf (.) bin ich nochmal zu ihm ZURÜCK gegangen auf die Schu=KLAR (.) ich wurde sehr provoziert von ihm das mache=das lasse ich mir nicht geFALLEN (.) dann bin ich zu ihm halt HINGEGANGEN hab dann gesagt, ähm (.) halt das ich mein Zeugnis habe und das er sich nicht in allem sicher sein soll was er sagt [Sevgi Öymen: 6/32-7/39]

Die Strategie der 'nachträglichen Beweisführung' der eigenen Leistungsfähigkeit zur Bewältigung erlebter Blockierungserfahrungen ist auch bei einer anderen Akteurin im Sample zu beobachten. Allerdings ist der Akt des Zurückschlagens bei Yeliz Beşok im Unterschied zu Sevgi Öymen kein wohl überlegter Akt, sondern ergibt sich aus einer zufälligen Situation heraus.

und dann, pass auf, und dann hab ich sie einmal, ich hab sie danach NIE WIEDER gesehen (haut mehrmals auf den Tisch) beim Arzt hab ich sie einmal gesehen, da war ich in der Abiphase, da war ich siebzehn glaub ich, und da hat sie mich angeguckt, ich hab sie angeguckt, und sie hat ja nie gedacht dass ich Abi mache oder so, ne? (.) Ich hab gesacht guten Morgen Frau (X), guckt sie mich so an, so wer sind sie denn? Ich hab gesagt ich bin Yeliz Beşok wissen Sie noch? Sie so ach ja wie gehts Ihnen? Da hab ich gesacht ganz gut, ja und was machen Sie? Ich mach grade mein Abi (.) und dann hat sie so geguckt echt? Mhm freut mich, ja, weißt du und dann konnt ichs ihr zeigen, hey guck mal ich mach mein Abi du dachtest wohl ich bin DOOF oder meine Eltern sind DOOF (.) du Olle, ne? [Yeliz Beşok: 19/871-881]

### **b) Fallbeispiel 'Rüya Atan'**

Die Figur der Blockierung in der Schullaufbahn zeigt bei der zweiundzwanzigjährigen Jurastudentin Rüya Atan aufgrund anderer biografischer Voraussetzungen eine andere Ausprägung. Die Blockierungserfahrungen als biografisches Schlüsselereignis stehen dabei im Zusammenhang mit der Migration aus der Türkei nach Deutschland. Rüya Atan kommt in einer ländlichen Umgebung der Türkei zur Welt und wird altersgerecht in die Grundschule eingeschult. Besondere

Aufmerksamkeit in der biografischen Erzählung erfährt die eigene Leistungsfähigkeit, die – ähnlich wie bei Sevgi Öymen – in der Rahmung einer Besondere konstruiert wird. Rüya Atan wird von ihrem Lehrer als eine Schülerin mit besonderer Leistungsstärke wahrgenommen. Sie zeigt eine hohe Kompetenz im Umgang mit schulischen Anforderungen. Nicht nur von ihrem Lehrer, sondern auch von ihrem vertrauten Hausarzt bekommt Rüya Atan die Empfehlung ihre Schullaufbahn fortzusetzen, was angesichts der professionellen Stellung dieser Autoritäten eine besondere Relevanz gewinnt. Ebru Tepecik (2011, S. 260) betont für die Aufstiegsorientierung von Schüler\*innen, die in abgelegenen dörflichen Regionen der Türkei leben und deren Eltern geringe Schulbildung aufweisen, dass gerade Ärzt\*innen und Lehrer\*innen „sowohl durch ihre Tätigkeit als auch durch ihre ausschließliche Präsenz hoch respektierte und geehrte Personen [darstellen], die Vorbildcharakter für die berufliche Orientierung besitzen“. Die Empfehlungen der beiden Autoritäten sind deshalb relevant, weil der Zugang zur weiterführenden Schule zu dieser Zeit in der Türkei nicht allen Schüler\*innen selbstverständlich offen steht. Denn die gesetzliche Pflichtschulzeit beträgt zu dieser Zeit fünf Jahre, und die Schulpflicht ist daher mit Abschluss der fünften Grundschulklasse erfüllt. Rüya Atan wird von den Autoritäten eindeutig eine hohe Leistungsfähigkeit zugeschrieben, die sie berechtigt, mithilfe schulischer Bildung eine gesellschaftlich hohe berufliche Position anzustreben.

ich hatte auch sehr GUTE Noten gehabt in äh (.) in der Türkei (.) und also (1) also zum Beispiel das war ja genau in der FÜNFTEN wars, und wir hatten äh (.) irgendwas mit (.) ja, Verkehrsregeln und so weiter hatten wir im Unterricht über Verkehrsregeln und wie man sich verhalten sollte und so weiter (.) und ähm (2) da war ich eigentlich auch sehr GUT, ich konnte die REGELN auch sehr gut und ähm (.) hab ich auch immer MITGEMACHT (.) und dann hat mein Lehrer mich gefragt (.) ja und was willst du später MACHEN (.) ja ich hab gesagt im MOMENT ähm (.) will ich ja nichts machen, also äh (1) ich geh ja auch nach DINGS, nach äh [...] da hat er gesagt so (.) im Moment, also nach der Fünften mach ich nichts (.) aber erst SPÄTER (.) und Lehrer meinte so die ganze Zeit (.) nee, du sollst nicht SO sein, also du bist doch eigentlich eine sehr gute SCHÜLERIN, du sollst weitermachen auch HIER, warum denn nicht HIER, du sollst das bis zum Ende MACHEN (.) und dann war er auch extra (.) hat er später auch seine Dings gesagt ähm (1) von der ähm (1) beim Senatorin für Bildungs und äääähm (.) Erziehungswissenschaft (.) hat er auch ähm (.) zu den einen Freunden äh Freund von ihm gesagt äh (.) ja ich hab so eine Schülerin die ist sehr gut und ähm (1) aber die will irgendwie nicht WEITERMACHEN (.) die will irgendwie erst nach äh (.) die will nach Deutschland fahren und dann äh (.) vielleicht macht sie DA weiter (1) und dann meinte, dann kam er zu mir ich hab auch zu meiner Freundin gesagt und der fand das eigentlich auch sehr schade dass du nicht hier WEITERMACHST [Rüya Atan: 17/874-18/869]



und dann meinte er zu mir so ähm (1) so wie ICH jetzt dich bis jetzt kennengelernt habe bist du 'ne sehr gute, äh also (.) du bist ja eigentlich sehr intelligent und so weiter (.) und dann hat er gesagt und was willst du machen (.) und dann hab ich gesagt so JA ich mach im Moment NICHTS (.) (lacht auf) erst nach DINGS ich fahr ja nach DEUTSCHLAND und dann (.) ÄH später (1) und ER meinte so (1) äh ich fänds schade wenn du später NICHT machen würdest (1) wenn äh (.) ich hoffe dass wir uns später SEHEN und dass du vielleicht auch 'n Ärztin bist (.) meinte er so (.) 's, das war schon äh (1) von Anfang an irgendwie bestimmt dass ich nicht (1) als 'n HAUSFRAU äh (.) als Hausfrau arbeiten werde oder irgendwie 'ne NORMALE Arbeiterin also bei mir war's schon auf 'ner schulischen Ebene ähm (.) bestimmt [Rüya Atan: 18/876-886]

Die beiden Interviewsequenzen verdeutlichen, dass sich die Zukunftspläne von Rüya Atan nicht mehr auf die Türkei, sondern aufgrund eines familiären Migrationsprojektes auf Deutschland konzentrieren. Die Akteurin strebt nach der fünften Klasse der Grundschule keine weiterführende Bildung in der Türkei an, weil sie fest damit rechnet, ihren Lebensmittelpunkt jederzeit nach Deutschland zu verlagern. Der Lehrer scheint mit der Unterbrechung der Schullaufbahn nicht einverstanden zu sein. Er erkennt ihr hohes Potenzial und ermuntert sie, die Schule in der Türkei bis zur Migration fortzuführen. Dies setzt sie jedoch nicht um, denn das Leben nach der Grundschule ist durch das Migrationsprojekt bestimmt, denn Wege außerhalb des Migrationsprojektes werden nicht zugelassen. Allerdings werden die Migrationspläne der Familie unerwartet durchkreuzt, sodass insgesamt drei Jahre vergehen, bis Rüya Atan nach Deutschland migriert und wieder in die Schule gehen kann (1/27-36: *ich hab in der Türkei nur bis zur fünfte Klasse Schule gemacht (.) und da äh aufgehört (.) weil da=damals die Schulpflicht nur bis zur fünfte ging (1) und ähm (1) ja hab da drei Jahre Pause gemacht und kam dann mit fünfzehn Jahren hier her (1) und (.) hab dann in der Vorbereitungs-klasse angefangen [...] und nach einem Jahr kam ich in die REALSCHULE, in die neunte Klasse (1) und das war natürlich ziemlich HART (1) nach drei Jahren PAUSE (lächelnd) (.) und dann ähm (.) dann fehlte natürlich der Stoff von der sechsten, siebten und achten Klasse*). In der Analyse ist festzustellen, dass diese Zeit für die Akteurin als eine belastende Lebensphase präsent bleibt. Sie benennt ihre Enttäuschung zwar nicht explizit, doch sie stellt sich aufgrund länger andauernder, vom Arzt als *stressbedingt* (18/875) diagnostizierter Kopfschmerzen als Leittragende dieser Umstände in den Vordergrund und macht damit auf ihre besonders schwere Lebenssituation aufmerksam. Der verhinderte Schulbesuch wird als eine Zeit des fremdbestimmten Eingriffs in die Schullaufbahn und verwehrter Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten erlebt.

Besonders deutlich fällt ins Auge, dass Rüya Atan schon früh in ihrer Biografie ihr eigenes Weiblichkeitskonzept jenseits von Hausarbeit und gering qualifizierter Erwerbsarbeit entwirft. Ablesen lässt sich ein diffuses Bild eines sozialen Aufstiegs, der deutlich mit der Distanzierung vom dörflich geprägten Herkunftsmilieu im Zusammenhang steht. Der Erfolg innerhalb institutioneller Bildungsstrukturen wird dabei in einer Kontrastierung zu zwei Negativfolien, nämlich der *HAUSFRAU* (18/884) und der *NORMALEN Arbeiterin* (18/885) aufgespannt. Die diffuse Aufstiegsorientierung erweist sich als biografisch besonders strukturwirksam, nicht nur im Rahmen einer späteren Entscheidung für eine akademische Platzierung, sondern auch in ihrer starken schulischen Leistungsorientierung, mit Hilfe welcher sie einen formellen Erfolg in Bildungsinstitutionen anstrebt. Dieser wird als ein zentraler Zwischenschritt zur Erreichung einer Statustransformation angesehen.

### **Positionierung auf der gymnasialen Oberstufe**

Die biografischen Erfahrungen mit Blockierungsstrukturen bei den beiden vorgestellten Fällen haben einen reflexiven Prozess der Vergegenwärtigung der eigenen Lebensgeschichte angeregt. Dies mit dem Ergebnis, dass nun ein klares Bewusstsein der eigenen sozialen Herkunft und des eigenen Standortes im gesellschaftlichen und geopolitischen Raum entstehen konnte. Die Perspektiven der Akteurinnen sind als *positionierte* Perspektiven zu betrachten, denn sie sind sich darüber bewusst, dass sie strukturell benachteiligt sind. Ihre benachteiligte Position konnten sie nur durch ihr individuelles Streben, ihren Fleiß und auf sich genommene Entsagungen überwinden mit der Absicht, sich an das Bildungssystem anzupassen. Dies erscheint ihnen als einzig mögliche Orientierung, um die benachteiligte Position im migrationsgesellschaftlichen Gefüge zu verlassen. Gerade deshalb, weil sie wissen, dass ihr Bildungsweg sie enorm viel Anstrengung, Ehrgeiz und Energie hinsichtlich der schulischen Leistungserbringung gekostet hat und die Platzierung auf dem Gymnasium oder an der Universität sogar eine mühevoll, gegen Schulautoritäten erkämpfte Position darstellt, wird die Platzierung in Räumen höherer Bildung als eine Art 'Schatz' gehütet. Es wird nichts unternommen, was die schwer erarbeitete Platzierung in Räumen höherer Bildung gefährden könnte.

Nach dem mühsamen und leidvollen Erreichen der angestrebten Platzierung in Räumen höherer Bildung, versuchen sich die Akteurinnen mit einer Strategie einzurichten, die sich durch eine doppelstrukturelle Grenzmarkierung auszeichnet. Diese ist in der Bewegung zwischen Anschlussuche und Abgrenzungsbemühungen im Sinne einer Anpassung aufgespannt. Aus dieser Perspektive heraus werden auf der gymnasialen Oberstufe Freundschaften eingegangen,

die mit der Erwartung verknüpft sind, dass die potenziellen Schulfreunde die Orientierung am starken Leistungsstreben teilen, mittragen oder fördern, aber nicht anhalten oder gar gefährden. Beim Eingehen schulischer Freundschaften ist die Vermeidung einer – wie dies Sevgi Öymen formuliert – ‘totalen Begrenzung’ richtungsweisend, womit eine klare Abgrenzung zu einem ‘türkisch’ und ‘ausländisch’ markierten Kollektiv verfolgt wird. Da die migrantisch positionierten, aufstiegsanstrebenden Akteurinnen um Entwicklung bemüht sind, werden die Schulfreundschaften über Unterschiede in den Kompetenzen, also mithilfe der Leistungsdifferenz, hierarchisch strukturiert. Dabei werden Kontakte mit Mitschülerinnen der gleichen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit als weniger unterstützend in der Schullaufbahn eingeschätzt, eben deshalb weil sie nicht als die eigene Persönlichkeit verändernd oder bereichernd wahrgenommen werden.

also ich seh dass das manche (1) Mitschüler sich total beGRENZEN das heißt das sie (.) NUR sagen wir mal wenn ich äh (.) ‘ne Türkin bin dass ich nur Kontakt mit TÜRKINNEN an der Schule hab und vor allem auch in der Klasse und (1) ich denke das zieht einen total RUNTER und ich hatte die Erfahrung NICHT ich war (.) halt immer DAGEGEN und (.) ich habe sogar (2) MEHR Kontakt mit Deutschen geHABT als mit (.) äh halt AUsländischen Schülern und das hat mir immer gut GEFALLEN weil (.) das war auch äh (.) einerseits eine ganz gute Unterstützung und das war etwas NEUES weil (.) ich lern NICHTS von äh (.) türkischen Mitschülern was ich nicht schon KENNE [Sevgi Öymen: 22/1143-1151]

auch letztens mit [...] ‘n Freundin von mir haben wir auch uns darüber unterhalten (.) und sie hat auch gelacht sie meinte (.) wenn ich mir die ganze REIHE angucke da sitzen wirklich nur türkische MÄDELS (.) im Studium jetzt, und ähm (.) ich=sie meinte jetzt ja warum bist DU denn nicht so (.) du hängst ja mehr mit den DEUTSCHEN ab [...] wenn ich mit einer TÜRKIN abhänge (1) weiß ich genauso viel wie SIE also ich weiß ja auch wie sie dann LEBT und ich weiß ja auch, ich lern dadurch nichts ANDERES [Rüya Atan: 11/500-509]

ich versuche auch, also wenn ich jetzt ähm (1) wenn ich mit einer TÜRKIN abhänge (1) weiß ich genauso viel wie SIE also ich weiß ja auch wie sie dann LEBT und ich weiß ja auch, ich lern dadurch nichts ANDERES, aber wenn ich jetzt mit einer DEUTSCHEN äh abhänge (.) bekomme ich immer mehr MIT also ich weiß zum Beispiel (1) was ER denn in seiner Freizeit macht (.) also von den Türken brauche ich ja nicht so viel zu erwarten meistens sind die entweder zu HAUSE oder bei einer VERWANDTEN (.) und (.) die Deutschen erleben ja SCHON viel mehr (.) also die Türken, oder auch ähm (1) wenn ich dann mit RUSSEN oder mit POLEN dann (.) zusammen bin (.) dann lerne ich schon, also was für ‘ne ähm (1) Lebenseinstellung die haben, wie die denn LEBEN, was für ‘ne RELIGION sie haben und (.) das INTERESSIERT mich SCHON mehr so mehr Kulturen zu lernen (1) und (.) bei den anderen ist das NICHT so glaube ich die sind eher so (.) also ich will mich nicht äh (.) ABGRENZEN, ich will mich nicht AUSSCHLIESSEN [Rüya Atan: 10/497-11/510]

Mit Anne Juhasz & Eva Mey (2003, S. 323) lässt sich die hier vorgefundene Abgrenzungsstrategie gegen Gruppen mit marginalisierter Position als eine „Schließung nach unten“ „auf dem Weg nach oben“ nachvollziehen. Daran anschließend lässt sich ausmachen, dass die Bewegung, sich in Abgrenzung zur eigenen natio-ethno-kulturellen Gruppe zu positionieren, mit funktionaler Notwendigkeit in Verbindung steht. Die Abgrenzung bietet daher eine Lösung für eine Situation bzw. eine Problemstellung. Die Frage ist hier, für welche? Gerade dann, wenn die Gruppe innerhalb der Bildungsräume über negative Zuschreibungen diskursiv repräsentiert ist, scheint die Abgrenzung zu dieser von Bedeutung zu sein. Ein Bildungsaufstieg wird damit als eine Statusverschiebung nach oben wahrgenommen, die ein Gefühl des Überholens von ‘Schwächeren’ und damit die Errichtung von symbolischen Grenzen funktional notwendig macht.

Aus den vorliegenden Analysen geht hervor, dass die Abgrenzungsstrategie – anders als dies Anne Juhasz & Eva Mey (2003) herausarbeiten – nicht für sich alleine betrachtet werden kann. Sie geht mit der gleichzeitigen Betonung der aktiven Suche nach Nähe zu Repräsentant\*innen der Dominanzgesellschaft einher, die als ‘Etablierte’ in Räumen der höheren Bildung gelten. Darin deutet sich eine Etablierten-Außenseiter\*innen-Figuration an. Die Markierung dieser Suche als bewusster Strategie zeigt dabei an, dass hier eine Entscheidung in einer für sich wahrgenommenen Problemsituation vorliegt. Freundschaftsbeziehungen zu ‘deutschen Mitschüler\*innen’ sind demgegenüber durch das tragende Moment der Idealisierung gekennzeichnet. Als ‘Etablierte’ werden sie über das Bild der ‘Welterfahrenen’, ‘Wissenden’ und ‘Leistungsstarken’ in die Erzählungen eingeführt, die dabei helfen können, nicht nur den eigenen ‘Horizont zu erweitern’, sondern auch die Schulaufgaben zu bewältigen. Sie stehen für das kulturelle und symbolische Kapital, an dem die Akteurinnen im Bildungsaufstieg teilhaben möchten, um zur Erweiterung der eigenen Wissensbestände beizutragen und längerfristig das verfolgte ambitionierte Aufstiegsprojekt zu unterstützen. Mit der Idealisierung von ‘Deutschen’ wird ein Ausstieg aus dem Negativbild des Kollektivs der ‘türkischen Mädchen’ möglich, was zu einer symbolischen und wohl auch einer materiellen – durch Prozesse der Kapitalakkumulation – Stuserhöhung verhilft. Deutlich wird, dass zwischen der eigenen Position und den ‘Deutschen’ eine Differenz besteht, die es durch die Suche nach Akzeptanz und Anschluss an die ‘Deutschen’ und die Wahrnehmung von Entwicklungsanlässen in eigener Verantwortung zu überwinden gilt.

Die Vorteile einer solchen Freundschaft werden aus der Sicht der Akteurinnen auf beiden Seiten verortet, denn die ‘Etablierten’ bekommen die Möglichkeit, eine ‘türkische Kultur’ kennenzulernen. Das Prinzip des wechselseitigen Gebens

und Nehmens, welches in Freundschaften relevant ist, wird hier direkt angesprochen. Dabei nimmt die Akteurin eine potenzielle Fremdpositionierung durch Mitschüler\*innen als ‚Andere‘ vorweg. In Anlehnung an migrationsgesellschaftliche Othering-Diskurse wird die natio-ethno-kulturelle Differenzsetzung zur wichtigen Erfahrungsdimension in der Freundschaftsbeziehung, die als begehrenswert anzubieten gilt. Sevgi Öymen erzählt, dass sie ihre neuen Schulfreundinnen insbesondere mit *türkischem Essen* für sich gewinnen konnte (23/1128-1129: *vor allem hat das den‘ gefallen dass wir uns bei MIR treffen weil (lachend) das türkische Essen denen immer gefallen hat (amüsiert), das war ganz gut*). Aus einer rassismustheoretischen Perspektive betrachtet, wird deutlich, dass es beim Kontakt mit den ‚Etablierten‘ um den Wunsch nach Annahme und Akzeptanz der Differenz in migrationsgesellschaftlichen Dominanzräumen und damit der Sicherung einer Zugehörigkeit über das anerkannte ‚Andere‘ geht. Wenn eine Freundschaft – wie hier von Sevgi Öymen angedeutet – so verstanden wird, dass beide Parteien ‚etwas‘ in die Freundschaft einzubringen haben, stellt sich aus der Perspektive einer migrationsgesellschaftlich marginalisierten Position die Frage, was sie für eine Freundschaft mit ‚etablierten Deutschen‘ ‚anzubieten‘ habe, wenn sie über Ressourcen der ‚Weltgewandtheit‘ nicht in gleichem Maße verfügt. Die ethnisierte Konstruktion des ‚türkischen Essens‘, welches in seiner Differenz einen Teil der ‚Andersartigkeit‘ symbolisiert, wird mit Genuss von der dominanten Gruppe verspeist. Dies geschieht mit der Konsequenz eines Begehrens nach mehr, womit sich ein Verhältnis einer Bindung an das Differente andeutet. Das als different konstruierte Nahrungsmittel erregt die Lust am Unterschied und bleibt als besonders positives Bild zurück. Über das Bild der migrationsanderen Nahrung zeigt sich Sevgi Öymen in einer Position, die den Multikulturalismuskurs mit seiner Metapher von Bereicherung durch Vielfalt und ‚Andersartigkeit‘ in positiver Absicht aktualisiert, mit der Bemühung, Begehrlichkeit bei den ‚Etablierten‘ zu wecken und sich somit einen festen Platz innerhalb der Gruppe zu verschaffen. Die über die Differenz der Leistungsstärke hergestellte Hierarchisierung innerhalb der Schulfreundschaft wird nun aufgeweicht. Mit ihrer höflichen Geste (Kochen für Schulfreundinnen) kann sich Sevgi Öymen in eine Normalität einer normativen Geschlechterordnung einreihen und gleichzeitig die migrationsandere Differenz als Kapital einsetzen, womit es ihr gelingt, an anerkannte soziale Ressourcen zu gelangen. Die Akzeptanzerfahrungen im schulischen Umfeld sind im Rückblick für das Verständnis des migrationsgesellschaftlichen Rassismus prägend. Aufgrund ihrer positiv bilanzierten Erfahrungen kommt Sevgi Öymen zu dem Schluss, dass ‚Deutsche‘ keine bewusste Haltung

der ‘Ausländerfeindlichkeit’ verfolgen. Mit der Strategie der ‘Umkehr der Verhältnisse’ spricht sie davon, dass *es wirklich genau andersrum IST*, was sie allerdings nicht weiter ausführt (23/1158-1162: *also (.) bei meinen MITSCHÜLERN hab ich glaub ich das gelernt und erlebt ähm (2) das es=das immer diese (.) ähm VORSTELLUNG das man nicht (.) das es halt ausländerfeindlich ist und so und das=das hab ich gar nicht GESEHEN, das also das hat mir beWIESEN das es wirklich genau andersrum IST ich mein die das ist so (1) ich hatte SEHR guten Kontakt mit denen*).

Die Positionen im Verhältnis zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen werden damit akzeptiert und auf dieser Grundlage das Bild einer ‘integrierten Anderen’ entfaltet, mit dem eine Zugehörigkeit zur Gruppe der ‘Etablierten’ hergestellt werden kann. Aus diesen Ausführungen lassen sich zwei Aspekte weiter ableiten. Zum einen wird deutlich, dass das Einnehmen einer sicheren Position im Aufstiegsprozess von der Anerkennung durch relevante Akteurinnen im Bildungsraum getragen wird. Zum anderen wird ein zentraler Punkt für das Funktionieren von schulischen Freundschaften angesprochen, dass nämlich implizite Reziprozitätserwartungen in sozialen Peerzusammenhängen zu erfüllen sind. Daran schließt sich die Frage an, welche Erwartungen an die Mitglieder der Gruppe im Migrationskontext bestehen und was passiert, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden (können/wollen), wo die Verbindung zueinander nicht über eine gemeinsame soziale Position bestimmt ist, also wenn sie asymmetrisch angelegt ist, wie sich dies für den Fall ‘Sevgi Öymen’ abzeichnet.

### 5.5.1.2 Stabile Unterstützungsstrukturen

In Zuge der Datenauswertung konnte ein weiterer Punkt herausgearbeitet werden, welcher in den Kontext von Schulfreundschaft mit ‘Etablierten’ gestellt werden kann. Im Fall von Sevgi Öymen kann eine relative Stabilität in der gymnasialen Oberstufe deshalb hergestellt werden, weil die Akteurin bei der Bewältigung schulischer Aufgaben auf die Unterstützung ihrer Cousine zurückgreifen kann. Es besteht das Wissen darum, sich auf die Unterstützung durch andere aus dem familiären Netzwerk verlassen zu können. Neben der aktiven und selbstständigen Gestaltung der eigenen Schullaufbahn präsentiert sich die Akteurin als auf Hilfestellungen bzw. auf zuverlässige Unterstützung beim Bildungsaufstieg durch signifikante Andere angewiesen. Unter Bedingungen normalisierter Missachtungsstrukturen der Schule, die der Akteurin bildungsbezogene Unterstützungen verweigern, trägt die externe Hilfestellung die Funktion der

Sicherheitsvermittlung.<sup>8</sup> Hinzuweisen ist darauf, dass ein explizit formulierter Wunsch nach Hilfestellung lediglich bei Akteurinnen mit aufstiegsanstrebenden Bildungsorientierungen vorgefunden werden konnte. Zwar wird in den Rekonstruktionen von Erzählungen anderer Akteurinnen im Sample der Unterstützungsbedarf in Räumen höherer Bildung offensichtlich, doch sie wird von ihnen nicht direkt gefordert. Das Nicht-Ansprechen-Können notwendiger Unterstützung bringt dabei die ungebrochene Identifikation mit den bzw. die Wirksamkeit der spezifischen 'Spielregeln' im Bildungsfeld des Gymnasiums und der gymnasialen Oberstufe zum Ausdruck. Eine klare Formulierung des eigenen Unterstützungsbedarfs im gymnasialen Bildungsfeld bedeutet damit, dass sich die Akteurinnen mit der Annahme auseinandersetzen müssen, nicht am richtigen Ort in der Migrationsgesellschaft zu sein.

das ist schön dass ich so 'ne Cousine hab und (.) äh die Unterstützung war auch vor allem so ähm (.) auch wenn sie mitten in der Klausurphase war konnte sie sich Zeit nehmen zu mir kommen und unser ReferAT mit mir zusammen machen und (.) ich glaube (.) das ist 'n Vorteil von einer Cousine als (.) halt es ist 'n Unterschied zwischen einer Cousine und einer Freundin [...] eine FREUNDIN würde dich nur bis zu einer bestimmten STELLE unterstützen auch wenn sie sagen würde ich würde SO VIEL für dich machen, sie wird nie SO (.) viel sich einsetzen können wie eine Cousine=al=also eine Person aus der Familie das machen würde und (1) also ich weiß es zu SCHÄTZEN [Sevgi Öymen: 9/448-457]

In der obigen Textsequenz wird die Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten, auf die sich die Akteurin im familiären Netzwerk verlassen kann, wertschätzend herausgestellt. Aufgrund der engen Beziehung zur Familie kann eine selbstverständliche Solidarität bei der Bewältigung schulischer Aufgaben erwartet

---

<sup>8</sup>Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an die qualitative Evaluationsstudie eines Mentoring-Projektes, welches den Bildungsaufstieg im Migrationskontext unterstützt (Wojciechowicz 2010). Unter Rückgriff auf den Begriff der „verlässlichen Verfügbarkeit“ wird aufgezeigt, dass die Erfahrung bei dringendem Bedarf, das Unterstützungspotenzial eines Bildungskoach mobilisieren zu können, die Zuversicht unterstützt, den Bildungsaufstieg bewältigen zu können. Die in der Studie befragten Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe sprechen davon, dass sie im Laufe ihrer Teilnahme am Bildungsmentoring „ein bisschen ruhiger“ (ebd., S. 110) werden. Ob die Schülerinnen tatsächlich die Unterstützung des Bildungskoaches aus dem Projekt in Anspruch nehmen, ist nebensächlich. Es geht hier stärker um das Wissen darum, dass in der Not (z. B. schwere Hausaufgaben) eine vertraute Person kontaktiert werden kann. Dieses Wissen lässt die immer wiederkehrenden Zweifel am Erfolg des eigenen Bildungsaufstiegs sich zerstreuen.

werden. Es besteht die beruhigende Gewissheit, dass Familienmitglieder bei dringendem und unvorhersehbarem Bedarf an Unterstützung eine absolute Solidarität zeigen, während freundschaftliche Kontakte trotz anfänglicher Versprechungen diese nicht einhalten (können). In einer hier formulierten Enttäuschung offenbart sich die angenommene Überzeugung, dass mit der Zugehörigkeit zur schulischen Peergruppe Ressourcen zur Bewältigung von schulischen Schwierigkeiten nach Bedarf mobilisiert werden können, was sich allerdings nicht bestätigt. Damit wird ein Aspekt angezeigt, der erstens auf eine strukturelle Verknüpfung von Schulfreundschaften und dem Fehlen schulischer Unterstützung hinweist und zweitens die Hilfebedürftigkeit hinsichtlich schulischer Aufgaben als Freundschaften überfordernd benennt. Solidarität in Bezug auf die Unterstützung schulischer Lernprozesse kann in informellen Beziehungen nicht erwartet werden. Daran schließen sich sowohl für die Schulpädagogik als auch für die Bildungswissenschaften die folgenden beiden Fragen an: Was passiert mit Akteurinnen, die einen situativen Bedarf an Hilfestellung formulieren, die allerdings nicht verfügbar ist? Wie kann ein Unterstützungssystem in Räumen höherer Bildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen sichergestellt werden bzw. wie müssen sich die Strukturen der gymnasialen Oberstufe modernisieren, wenn der Bildungsaufstieg von Akteurinnen aus Familien mit Migrationsstatus und benachteiligten sozioökonomischen Lebensverhältnissen nicht verhindert werden sollen?

Rüya Atan spricht im Interview eine andere Form der schulischen Unterstützung an. Diese besteht in motivierenden Worten ihres familiären und schulischen Umfeldes, auf die die Akteurin auf dem Bildungsweg 'nach oben' angewiesen ist. Ins Auge fällt dabei eine immer wiederkehrende Formulierung, die fast schon wie eine sprachliche Gewohnheit bzw. Affirmation wirkt. Insgesamt wird vierzig Mal das Wort *schaffen* verwendet (12/583: *wenn du das willst schaffst du*). Die Akteurin erzählt davon, dass ihr insbesondere bei Rückschlägen in der Schule (z.B. nicht bestandene Klausuren) mit Worten wie *du wirst das schaffen* (3/111) begegnet wurde, was ihr geholfen hat, sich nach dem Misserfolg 'aufzuraffen', an ihrer Zielperspektive festzuhalten und diese weiter zu verfolgen. Wie ist die Narration des 'Schaffen-Könnens' zu verstehen? Das Angewiesensein auf eine motivierende Haltung signifikanter Anderer zeigt an, dass der Bildungsaufstieg den Akteurinnen ein hohes Maß an Anstrengung abverlangt und sie an Grenzen ihrer Belastbarkeit bringt. Mit den motivierenden Worten der signifikanten Dritten versichern sich die Akteurinnen der Erreichbarkeit und Angemessenheit ihres Bildungsziels.

also sehr sehr viel unterstützt wurde ich auch von meiner TANTE (1) und meine Tante [...] und sie hat mich immer unterSTÜTZT und (1) ähm (1) hat dann immer gesagt du WIRST das schaffen, warum denn nicht, du wirst das, und mach



äh=ZIEH das DURCH (1) ist ha=war an Tagen wo ich geheult hab oder weil ich das nicht schaffen werde oder so (.) oder (.) wenn irgend'ne Klausur schlecht geLAUFEN war oder (.) manchmal (.) äh gibt es TAGEN wo alles auf einmal KOMMT (.) und manchmal gibt'S dann halt TAGE (.) wo alles PERFEKT läuft (1) und deshalb an den Tagen wo ALLES so aufeinander gekommen war und ich (.) nicht mehr KONNTE hat sie (.) immer mich unterSTÜTZT hat sie gesagt (.) du wirst das schaffen warum sollst' denn NICHT schaffen (.) was haben die Leute denn MEHR als du (1) außerdem du hast die SPRACHE gelernt und soweit (.) hat sie mich SEHR viel unterstützt [Rüya Atan: 2/98-3/113]

ich wurde von meinem Lehrern bisher auch unterSTÜTZT (1) auch von ANFANG AN (.) ähm in der Vorbereitungsklasse hatte ich 'ne türkische Lehrerin gehabt ähm (.) die auch HIER studiert hatte aber die war HIER geboren (.) und die hat mich auch immer unterSTÜTZT die hat gesagt wirst du SCHAFFEN wenn du LERNST wenn du deinen (.) äh du bist ja FLEIßIG und äh (.) ZIELSTREBIG wirst du auf alle Fälle schaffen (1) das war eigentlich äh (.) für mich 'ne sehr gute (.) Hilfe gewesen (1) und äm (1) ja in der Zehnten hat ich auch ja auch ähm (.) meine Klassenlehrerin und auch Klassenlehrer die haben mich AUCH unterstützt (1) die haben (2) also okay von der NOTEN her haben die vielleicht nicht BERÜCKSICHTIGT dass die=dass ich die Sprache nicht beherrschte, aber ähm (.) so (.) die haben mich motiviert (1) auch wenn 'ne Klausur schlecht gelaufen war oder so wurde ich von denen motiviert [Rüya Atan: 2/83-98]

Auch die dreiundzwanzigjährige Lehramtsstudentin Mila Baj unterstreicht mit Nachdruck die zentrale Bedeutung der elterlichen Haltung, die ihren Schulweg maßgeblich beeinflusst hat. Wie sich an der nachfolgenden Textsequenz ablesen lässt, deutet Mila Baj das Verhalten ihrer beiden Elternteile als widersprüchlich. Auf der einen Seite haben die Eltern hohe Bildungserwartungen an ihre Tochter, die sie auch klar formulieren (*die sagen mit ständig ich soll LERNEN*). Sie möchten, dass Mila Baj die außerschulische Zeit mit der Bearbeitung der Schulaufgaben verbringt, um gute Leistungen zu erzielen. Auf der anderen Seite zeigen sich die Eltern *distanziert*, wenn Mila Baj tatsächlich gute Noten bekommt. Die Haltung der Eltern ist nicht als eine gleichgültige zu verstehen, denn schließlich reagieren sie mit einem *yeah* auf die guten Noten. Doch Mila Baj sieht diese Reaktion auf die investierten Anstrengungen als nicht ausreichend an. Sie hätte sich gewünscht, ihre Eltern würden *so richtig ABGEHEN* und ihre Freude über die erreichten Erfolge ihrer Tochter in ausdrucksstarke Worte des Stolzes kleiden. An dieser Erwartungshaltung der Akteurin wird sichtbar, dass der Bezug zur gymnasialen Schulbildung unter Bedingungen enormer Anstrengungen hergestellt wird, die einer aufwändigen Entlohnung bedürfen. Demnach sind Bildungsaufstiege auf eine zugewandte Begleitung der Eltern und Akte feierlicher Aufmerksamkeit und Ehrung angewiesen.

ich hab meine GANZE Schulzeit (.) ALLES alleine gemacht (.) ich hab NIE Hilfe bei den Hausaufgaben bekommen (.) ALLES (.) MEINE (1) MEIN VERDIENST, SO (.) und ähm (.) irgendwann (.) dachte ich so (.) ha (seufzend, ausatmend) ich kann mich einfach nicht mehr SELBER motivieren [...] die sagen mir ständig ich soll LERNEN (.) und wenn ich gute Noten nach Hause bringe dann kommt nur so ein (1) yeah (.) so voll (.) keine wirkliche EUPHORIE und (.) irgendwie (.) WEIß ich nicht, so als (1) irgendwann, also manchmal wenn die =wenn die Eltern so ‘n bisschen (1) so ‘n bisschen (.) dis=distanziert sind dann möchte man (.) möchte sie STOLZ machen und nach Hause kommen so, “GUCK MAL, ich hab das und das geschrieben” und (.) dann will man so (.) das die richtig ABGEHEN und so “jaaa, oh mein KIND, oh du bist so klug” und irgendwie sowas halt (.) und ja, seht, mein Kind hat wieder so ‘ne tolle Note geschrieben so (.) so (.) hat man irgendwie (.) dann so im Kopf weil (.) wenn man auch HÖRT wie die anderen Kinder so erzählen wie deren Eltern REAGIEREN und (.) was die alles BEKOMMEN wenn die ihr Zeugnis nach Hause bringen und so (.) denkt man nur so (1) hm (.) irgendwie (.) freuen sich meine Eltern NICHT so (.) und äh (.) ja (.) irgendwann dachte ich so (1) okay (.) wenn meinen Eltern das SO egal ist was für Noten ich schreibe [...] dann, irgendwann dachte ich dann so okay ich hab kein Bock mehr und dann (.) zwölfte und dreizehnte Klasse (.) also ich hab äh (.) mit dreizehn Jahren Abi gemacht (.) hatte ich irgendwie (.) ja, die LUFT raus und (1) ich also (.) viele haben halt so ihr TIEF, aber die kommen halt irgendwie rechtzeitig wieder raus und (.) ich bin halt NICHT rechtzeitig wieder raus gekommen [Mila Baj: 11/490-512]

### 5.5.1.3 Bildungsorientierungen der Mehrfachzugehörigkeit

Eine andere Strategie, mit der eine Zugehörigkeit zum Feld höherer Bildung erarbeitet wird, zeigt sich in der spezifischen Affinität der eigenen Bildungsorientierungen zu vielfältigen Wissensgegenständen, die sich um Bezüge zu den ‘Herkunftsländern’ zentrieren. Die bestehenden Bildungsorientierungen können hinsichtlich einer Positionierung der natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit ausdifferenziert werden. In den Fällen ‘Agata Krawczyk’ und ‘Sevgi Öymen’ – beide Jurastudentinnen – kann die Hinwendung zu diesen spezifischen Wissensbeständen nur deshalb umgesetzt werden, weil die gymnasiale Oberstufe mit dem Angebot der Unterrichtsfächer Polnisch und Türkisch hierfür die strukturellen Möglichkeiten zur Verfügung stellt. Die zur Verfügung-Stellung institutioneller Gelegenheitsstrukturen ist hierbei entscheidend. Die Bildungsangebote halten innerhalb des dominanten Bildungsraumes Anerkennungsstrukturen bereit, innerhalb welcher sich die Akteurinnen mit ihrem biografisch relevanten und habituell wirksamen Vermögen einbringen und als handlungsfähig begreifen können (vgl. Mecheril 2003, S. 169). Im Rahmen des schulinstitutionellen Angebotes erhalten die Akteurinnen nicht nur einen Zugang zur umfassenden Vertiefung ihrer Handlungsfähigkeit in der ‘Herkunftssprache’, sondern darüber hinaus wird ihnen ein Raum für eine problembewusste Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen

und historischen Verhältnissen in den ‘Herkunftsländern’ eröffnet. Das schulische Angebot stößt auf ein großes Bildungsinteresse, das weit über die schulischen Inhalte hinausgeht. In ihrer Freizeit beginnen sich die Akteurinnen mit klassischer und moderner Literatur der ‘Herkunftsländer’ zu beschäftigen. Unter diesen Umständen kauft sich Agata Krawczyk nach einer schulverbindlichen Lektüreliste alle Bücher und die dazugehörigen Interpretationshilfen, die von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe im polnischen Bildungssystem als verpflichtender Kanon gelesen werden und arbeitet die Bücher nacheinander durch.

und dann hab ich mir die ganzen gekauft, ich hab glaub ich (.) fünfzig Stück, und (.) mir bleiben noch zehn, also viele Bücher sind toll, also ich mag Bücher zu lesen, und (.) da hab ich sehr viele gelesen von denen, (schluckt) die sind auch so erstaunt dass ich sowas gelesen hab, FREIWILLIG (lacht) [Agata Krawczyk: 7/321-325]

Bei der neunzehnjährigen Sevgi Öymen bleibt die an der Geschichte der Türkei ausgerichtete Bildungsorientierung nicht auf die Beschäftigung mit Literatur beschränkt, sondern äußert sich auch über erlebnisbezogene Bildungsaspekte. Dabei werden bspw. mehrwöchentliche Rundreisen in der Türkei unternommen. Weiter zeigt sich bei Sevgi Öymen, dass sie ihre Bildungsorientierung auch nach dem Übergang in die Universität verfolgt. So nimmt sie schon im ersten Semester an einem universitären Bildungsangebot teil, welches sich dem Ziel widmet, das osmanische Türkisch zu lernen sowie sich mit historischer Literatur vertieft auseinanderzusetzen. Besonders erwähnenswert ist, dass sich die Akteurinnen dieses kulturelle Kapital selbstständig erarbeiten und nicht von ihrem familiären Umfeld über Sozialisationsprozesse vermittelt bekommen. Damit erhält das Feld der kulturellen Bildung einen Charakter der Distinktion, mit dem Abstand zum Familienhaus eingeleitet werden kann und wird. Allerdings unterstützen die Eltern die Bildungsorientierungen der Mehrfachzugehörigkeit, indem sie die finanziellen Kosten für die Teilnahme an den vielfältigen Aktivitäten übernehmen. Die Interessen werden zwar von der Schule angestoßen, doch repräsentieren sie im weiteren Schulverlauf ein schulunabhängiges Themenfeld.

im Abitur hab ich auch so drei Jahre Türkisch gehabt (.) also TÜRKISCHunterricht (.) das hat mir SEHR gut gefallen muss ich sagen weil ähm (.) davor hat ich gar keine Ahnung von der türkischen LiteraTUR oder von der Grammatik [Sevgi Öymen: 5/209-213]

und dann bin ich alleine in die Türkei geflogen (2) hab ich halt bei so ‘ner Reise mitgemacht (.) äh das war dann (.) ÄHM (.) in West (.) die ganze West-Türkei bin ich dann halt mit so ‘nem Reisebus und so (.) ja das war ganz gut [Sevgi Öymen: 29/1441-1444]

ich hab jetzt angefangen (.) ähm (1) das ist so=so gesagt äh ALT ARABISCH  
 (.) hab ich jetzt angefangen zu lernen das ist so im Osmanischen Reich hat man  
 so gesagt ein (.) MISCH aus Türkisch und Arabisch gesprochen [Sevgi Öymen:  
 15/759-762]

In Anlehnung an Pierre Bourdieu (1982) und seinen Begriff des „Geschmacks“ als Ausdruck eines Lebensstils in Abhängigkeit mit sozialer Position können die spezifischen, an der Geschichte der ‘Herkunftslander’ ausgerichteten Bildungsorientierungen als ein *Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit* kontextualisiert werden, welches im Zusammenspiel von Aufstiegsbemühungen und Migrationsstatus möglich wird. Durch die eigenständige Suche nach und die Erarbeitung von alternativen Wissensbeständen gegenüber der Dominanzgesellschaft bringen die Akteurinnen ihren Geschmack zum Ausdruck, welcher eine migrationspezifisch und sozio-strukturell bedingte Form ästhetischer Bewertung von Bildungsgegenständen darstellt. Mit Hilfe von formellen Lernsettings, Interpretationshilfen und der Erweiterung der mehrsprachlichen Handlungsfähigkeit bilden die Akteurinnen die Fähigkeit aus, klassische Literatur zu *genießen*. Die Bildungsorientierungen sind dabei nicht an den Erwerb von Zertifikaten gebunden, die für den Arbeitsmarkt eingesetzt werden sollen. Sie weisen stattdessen ein uneigennütziges, intellektuelles Bildungsverständnis auf. Zu verzeichnen ist dabei, dass der Erwerb dieses kulturellen Kapitals nicht über Anstrengungen erworben wurde, die für einen Bildungsaufstieg charakteristisch wären.

An den kulturellen Wissensbeständen Polens und der Türkei ausgerichtete Bildungsorientierungen und damit zusammenhängend die Aneignung eines souveränen Umgangs mit umfassenden geschichtlichen und gesellschaftlichen Wissensbeständen des ‘Herkunftslandes’, welche an eine umfassende sprachliche Handlungsfähigkeit gekoppelt sind, können hier als ein ‘migrationspezifisches kulturelles Kapital’ gefasst werden. Dieses Kapital trägt einen symbolischen Wert in der Migrationsgesellschaft und wird als eine Möglichkeit zur distinktiven Aufwertung der eigenen Position in Verhältnissen der natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten genutzt. Es verhilft zu einer Statuserhöhung in Zuständen migrationsgesellschaftlicher Hierarchie, die als distinktive Ressource fungieren kann. Die Distinktion wendet sich dabei nach innen, also gegen die eigene natio-ethno-kulturelle Gruppe in Deutschland (Agata Krawczyk, 3/121-124: *ich verstehs auch nicht wenn man den Kindern (.) Polnisch nicht beibringt zu Hause, also den Kleinkindern (.) weils (.) sowas sollte man beibringen, es ist besser für das Kind auch mehrere Sprachen zu können*). Insbesondere innerhalb der Familie im Herkunftsland erfahren die ambitionierten Bildungsorientierungen eine regelrechte Bewunderung, womit der Wert der Bildungsaktivitäten mit symbolischen

Kapital aufgewertet wird (Agata Krawczyk, 9/324-325: *die sind auch so erstaunt dass ich sowas gelesen hab, FREIWILLIG*).

In Fall ‘Sevgi Öymen’ ist weiter die Besonderheit auszumachen, dass sie zum Ende der gymnasialen Oberstufe vermehrte Lernanstrengungen auf sich nimmt, um ihre erworbenen Kenntnisse einer Prüfung zu unterziehen. Sie fliegt nach Ankara, um eine staatliche Prüfung abzulegen, die ihr einen Zugang zum Hochschulsystem in der Türkei eröffnet. Das gleichzeitige Üben für Abiturprüfungen in zwei unterschiedlichen nationalstaatlichen Kontexten ist dabei als leidvolle Anstrengung beschrieben, denn die verlangten Wissensbestände unterscheiden sich voneinander sehr und sind an zwei unterschiedliche Sprachsysteme gebunden. Bei der Bewältigung von Lernaufgaben geht die Akteurin bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit. Auch wenn die Prüfung nicht mit dem Ziel verbunden ist, in der Türkei zu studieren, wird sie mit enormem Ehrgeiz verfolgt und als Anlass wahrgenommen, um die an einen anderen nationalen Kanon gebundenen Wissensbestände unter Probe zu stellen. Die positiven Ergebnisse dieser Prüfungen werden als wichtiger Erfolg verbucht, welcher eine antreibende Kraft für den Bildungsaufstieg schenkt.

das war (.) ZIEMLICH hart auch (amüsiert) also das ist auch ganz verrückt ich weiß nicht wie ich's geschafft habe ich hab (.) äh (.) zwei Monate halt für mein Abitur (.) gelernt und (1) im Frühjahr und mit daneben hab ich auch sag ich mal wenn ich MORGENS für's Abitur gelernt hab hab ich's für die Uni-Zulassung für die Türkei ABENDS gelernt und das war total VIEL irgendwie (lachend) ich glaub jetzt würd ich's gar nicht mehr SCHAFFEN (1) und ähm (.) hab ich halt auch paar Monate für diese Prüfung gelernt [Sevgi Öymen: 4/166-172]

also es gab schon oft Situationen wo ich gesagt hab nee ich KANN nicht mehr (.) und Deutsches und Polnisches Abi gleichzeitig WAR auch bisschen viel muss ich sagen [Oliwia Wenzel: 2/97-3/99]

Auch wenn die hier skizzierten Bildungsinteressen nicht mit der Logik verfolgt wurden, beruflich verwertbares Wissen zu akkumulieren, entfalten diese eine richtungsweisende Wirkungskraft bei der Konkretisierung der Studienfachwahl in Richtung transnationaler Berufsperspektiven, woraus zu schließen ist, dass der Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit einen Zuwachs an Handlungsmacht bedeutet und Handlungsräume eröffnet. Demnach soll gerade das Jurastudium zu einem mehr oder weniger klar umrissenen Handlungsfeld führen, mit welchem berufliche Perspektiven mit einer transnationalen Verortung in Zusammenhang gebracht werden. Während Sevgi Öymen zukünftig in der juristischen Abteilung eines internationalen Unternehmens arbeiten möchte, welches mit der Türkei kooperiert, betrachtet Agata Krawczyk das Jurastudium als ein Feld, das

ein Berufsbild eröffnet, welches sich durch Flexibilität auszeichnet. Gerade für Agata Krawczyk, deren Familie einen transnationalen Lebensentwurf verfolgt und einen Zweitwohnsitz in Polen hat, ist die mit dem Jurastudium verfolgte transnationale Berufsorientierung anschlussfähig.

#### **5.5.1.4 Gegendiskurse und Sicherheit in geschützten Räumen**

Um Zugehörigkeit zum neuen Handlungsfeld höherer Bildung herzustellen, erweisen sich Prozesse der Selbstpositionierung als relevant, die über migrationsgesellschaftliche Differenzbeziehungen eingeleitet werden. Um die Distanz zum bildungsinstitutionellen Kontext zu überwinden, begeben sich die Akteurinnen auf die Suche nach Gruppenzusammenhängen, in denen möglichst ähnliche Erfahrungsräume entlang der natio-ethno-kulturellen Mehrfach-Positionierung im Migrationskontext angenommen und geteilt werden und damit eine lebensweltliche Vertrautheit hergestellt werden kann. Die Definition eines gemeinschaftlichen Referenzrahmens bezieht sich also auf lebensweltliche Gemeinsamkeiten in der Migrationsgesellschaft, womit die Herstellung einer statusgleichen Position untereinander erfolgt. Die Akteurinnen nehmen sich untereinander als vergleichbar wahr. Diese Strategie konnte in vier Fällen ('Agata Krawczyk', 'Fatma Kavuk', 'Jolanta Kaminski', 'Nuray Ercan') beobachtet werden. Über die Einführung der Gruppen '*Kreis Polen*', '*türkisch-muslimische Freunde*', '*Ausländer*' und '*vier türkische Mädchen*' werden natio-ethno-kulturell spezifische Peerzusammenhänge in Bildungsräumen angezeigt. Den Fällen ist gemeinsam, dass die Studentinnen erstens die Position der Statussuchenden im Migrationskontext einnehmen und zweitens nicht auf die Ressource des 'unbedingten Aufstiegswillens' – wie sie für Positionen mit aufstiegsanstrebenden Bildungsorientierungen nachgezeichnet wurde – zurückgreifen können.

Die Strategie der Positionierung über grenzziehende Differenzierungen ist dabei an biografische Missachtungserfahrungen im Kontext migrationsbedingten Rassismus geknüpft und geht aus Verletzungen aufgrund von Stigmatisierungen und Verwehrung von Zugehörigkeit hervor. Der Verfolgung dieser spezifischen Aufstiegsstrategie kommt eine zweifache Funktion zu. In Anlehnung an Kien Nghi Ha (2000) ist zum einen darauf zu verweisen, dass diese gerade in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft Akteurinnen, „ein positives Selbstbild [ermöglicht], indem die eigene ethnische Herkunft vom Zeichen der Minderwertigkeit und Unterlegenheit zum identitätsstiftenden Privileg umgewertet wird“. Zum anderen fungiert die migrantisch positionierte Gruppe als Schutzort, indem nicht nur Zusammengehörigkeit hergestellt werden kann, sondern Solidarität und Unterstützung bei der Entwicklung von Handlungsfähigkeit erfahren wird, die

zur Bewältigung von Alltagsrassismen unentbehrlich sind. Gerade für diejenigen Positionierungen, die ihre eigenen Prozesse der Unterwerfung unter bzw. Verstrickung in dominante Normalitätstsvorstellungen erkannt haben und nun die bisher verfolgte Anpassungsstrategie ‘ablegen’ wollen – wie dies am Fallbeispiel ‘Fatma Kavuk’ verdeutlicht werden konnte –, sind Schutzräume von zentraler Bedeutung. Den Akteurinnen werden hier neue Perspektiven der Deutung von migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen angeboten. Widerstandsfähige Gruppenkontexte zeigen sich in der Lage, die mit dem ‘Austritt’ aus der bisher verfolgten Anpassungsstrategie bedeutsame Veränderung, die mit tiefgreifenden Verunsicherungen des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses einhergeht, aufzufangen. Die Orientierung an einer Gruppe mit migrantischen Perspektiven erleichtert nicht nur das Ankommen im unvertrauten Raum der Hochschule. Zugleich können ihr selbstbildstärkende und stabilisierende Funktionen zugeschrieben werden, die die Konzentration auf das Hochschulstudium erleichtern.

Am Fallbeispiel ‘Nuray Ercan’, die ähnlich wie die Mehrheit der befragten Studentinnen im Sample mit der akademischen Platzierung einen Bildungsaufstieg wagt, lässt sich eine weitere Dimension der Bedeutung von natio-ethno-kulturell spezifisch markierten Gruppenzusammenhängen verdeutlichen. Die zweiundzwanzigjährige Jurastudentin führt aus:

ich wollte f= (.) ganz früher in (eine Stadt in Nordrhein-Westfalen) studieren (.) immer, weil (eine Stadt in Nordrhein-Westfalen) (1) eine schöne STADT ist und (.) DA viel TÜRKISCH und vor allem (.) von meiner HEIMAT ganz viele Leute sind (.) FAMILIÄRE, so (.) Cousins von meinem Papa und so (1) und weil’s dort auch ‘n bisschen (.) türkischer war und ich mich da WOHLER gefühlt hab (1) ich wollt immer dort studieren (1) also so, ich sag das immer so als Scherz da waren halt so da sind immer so viele SCHWARZköpfe genauso wie ich das WOLLTE, ich hab (.) ich bin zum Beispiel, ich bin ein Mensch, ich bin TOTAL integriert ich hab auch nichts gegen DEUTSCHE oder so (.) ÜBERHAUPT nicht ich lebe in diesem Land, es ist meine HEIMAT so gesehen (1) aber mir fehlt IMMER (2) meine HEIMAT so gesehen, die TÜRKEI [Nuray Ercan: 3/116-126]

In der vorliegenden Sequenz wird die Frage nach dem Studienfach als Frage nach dem geeigneten Studienort verhandelt. Über die Aufrufung einer Ordnung sozial-räumlicher Repräsentationen in der Bezugnahme auf die Kategorie *TÜRKISCH* (3/118) wird eine Sozialraumorientierung sichtbar, die für den Übergang an die Hochschule als Ressource generiert werden soll. Da es keine Hochschule in der unmittelbaren Nähe des Wohnortes der Jurastudentin gibt, setzt sie sich intensiv mit der Frage nach dem zukünftigen Studienort auseinander. Als zentral und

anstrebenswert wird der Zustand des ‘Sich-Wohlfühlens’ in einer neuen Stadt herausgestellt, welchen die Akteurin zu erreichen glaubt, wenn sie ein Hochschulstudium in Nordrhein-Westfalen aufnimmt. Die geografische Entfernung zum Elternhaus zum Zweck des Studiums kann also dann bewältigt werden, wenn die Akteurin regionale Bedingungen vorfindet, die es ihr erlauben, sich über die Kategorie der natio-ethno-kulturellen Position dem städtischen Kontext zugehörig zu fühlen. Den regionalen Kontext in Nordrhein-Westfalen entwirft sie dabei als *TÜRKISCH* (3/118) und *FAMILIÄR* (3/119). Die betonende Akzentuierung schafft eine Parallelität zwischen den beiden Begriffen. Dadurch dass die ‘türkische’ Zugehörigkeit keine Ausnahme in dieser spezifischen Region darstellt, sondern eine Normalität, kann ein ‘familiäres’ Wir-Gefühl generiert werden. Mit dem verwendeten Begriff *viele SCHWARZköpfe* (3/122) macht die Akteurin auf migrationsgesellschaftliche Blickverhältnisse in Deutschland aufmerksam, die zu unterschiedlicher Sichtbarkeit aufgrund natio-ethno-kultureller Zuordnung führt. Die Wahl für einen spezifischen Studienort zeigt den Wunsch der Akteurin an, in eine lokale Umgebung eingebunden zu sein, in der sie nicht als auffallende Abweichung sichtbar wird.

#### **5.5.1.5 Fachlich begründete Zugehörigkeit zur Schule**

Im Auswertungsprozess hat sich gezeigt, dass bei Befragten, die aus Familien kommen, die über wenig schulinstitutionelles Bildungskapital sowie sozioökonomisches Kapital verfügen, eine Bezugnahme auf Bildungsräume über fachliche Aspekte erfolgt. Dabei scheint mir wichtig, den Hinweis darauf zu geben, dass sich die stark fachlich fokussierten Bildungsorientierungen viel früher in der Schullaufbahn ausmachen lassen als erst an der gymnasialen Oberstufe. Die Resource, sich fächerübergreifend positiv auf die Schule beziehen zu können, wie sie bei den anderen Fällen zu betrachten ist, steht diesen Akteurinnen nicht zur Verfügung. Die Teilnahme an institutioneller Schulbildung ist nicht in der Rahmung einer alle Schulfächer umfassenden oder aufstiegsanstrebbenden Bildungsorientierung repräsentiert. So lässt sich an den Fällen ‘Fatma Kavuk’ und ‘Mila Baj’ – zwei Lehramtsstudentinnen mit naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, die über die Realschule zur gymnasialen Oberstufe kamen – aufzeigen, dass die Schulbildung in der biografischen Selbstkonstruktion bereits seit der Sekundarstufe I mit ausschließlich naturwissenschaftlichen Fächern im Zusammenhang stand. Das leistungsbezogene Selbstbild der Akteurinnen ist dabei schon früh in der Schullaufbahn durch die Begabungsideologie determiniert, welche das Bild einer individuell naturbedingten und fachlich klar beschränkten Fähigkeit vermittelt. Beschränkt deshalb, weil hier eine frühzeitige Perspektive verinnerlicht wird, die einen Mangel an ‘Begabung’ für andere Disziplinen als



naturegeben und damit automatisch zuschreibt, aus der sich die Akteurinnen mit eigenen Kräften nicht herausarbeiten können. Die Akteurinnen sind von der Orientierung geleitet, sie hätten fachlich begrenzte Leistungsdispositionen, die nicht mehr veränderbar seien (Fatma Kavuk, 2/74-75: *ich bin eher so mathematisch [...] naturwissenschaftlich (lachend gesprochen) begabt, so Deutsch, Geschichte liegt mir überhaupt nicht*).

Die Analyse der Daten lässt darauf schließen, dass das Verhältnis zu institutionellen Bildungsangeboten bereits in der Grundschule als ein distanziertes zu beschreiben ist, da die Akteurinnen Schwierigkeiten zeigen, sich im schulischen Umfeld zurechtzufinden, und zwar nicht nur auf der leistungsbezogenen, sondern zugleich auf der emotionalen Ebene. So wird bspw. der Übergang von der Grundschule auf die Orientierungsstufe durch eine Irritation begleitet, die sich darin äußert, dass die Beziehungen zu pädagogisch Professionellen als grundlegend verändert wahrgenommen werden. Während sich die Beziehungen zu pädagogisch Professionellen in der Grundschule durch eine besondere Nähe auszeichnen, die durch den Akt des ‘In-den-Arm-Nehmens’ an eine familiär emotionale Wärme erinnern, sind die Beziehungen zu pädagogisch Professionellen in der Orientierungsstufe durch ‘Strenge’ und ‘Förmlichkeit’ und die starke Fokussierung auf fachliche Inhalte charakterisiert. Lehrpersonen werden nunmehr als Autoritäten wahrgenommen, die scheinbar unerreichbar sind und eine Distanz in der Beziehung zu sich fordern (Mila Baj, 1/40-44: *dann kam die Orientierungsstufe und (1) OH GOTT, dann waren die alle so STRENG und man durfte (.) das war so geil weil (lacht) (.) die Lehrerin so, “SO hier wird nicht umarmt!” und ich so “wuuuuh oh nein” (wimmernd) und hatte voll der (.) das war ganz schlimm für mich*). Möglichkeiten einer positiven Anknüpfung an schulische Inhalte in der Sekundarstufe I kommen insbesondere deshalb zum Tragen, weil in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern ein spezifisch anwendungsbezogener Zugang angeboten wird. Bei den naturwissenschaftlichen Fächern erhält die abstrakt-theoretische Wissensvermittlung keinen wichtigen Raum, sondern sie zeichnen sich stärker durch handlungsorientierte Ansätze aus, die die Vermittlung von Fachinhalten über Anschaulichkeit der thematischen Gegenstände und die Einbindung in ein praktisches Tun bevorzugen. Mila Baj erhält einen Zugang zu Schulinhalten, wenn sie im Unterricht selbst aktiv werden kann und etwas zum ‘Anfassen’ bekommt (3/98: *ich krieg ‘n BUNSENBRENNER nimmt man da (.) hier messen*).

Als eine Gemeinsamkeit der spezifischen Zugehörigkeit der Befragten zu schulinstitutionellen Räumen kann weiter herausgestellt werden, dass schon früh in ihrer Schulbiografie eine Distanzierung zu Räumen der gymnasialen Bildung vorliegt, womit die eigene leistungsbezogene Positionierung im schulinstitutionellen Mittelfeld gesehen wird. Bei Mila Baj geht die Distanzierung mit

Abgrenzungsbestrebungen ‘nach oben’ einher, also gegenüber dem Gymnasium, welches als ein Ort konstruiert wird, an dem ausschließlich abstrakt theoretische Wissensbestände vermittelt werden (2/95-3/98: *nicht nur THEORIE in den Kopf (. ) äh reinzubekommen sondern auch irgendwie zu wissen (1) wie man das auch in der Praxis irgendwie umsetzt und (. ) das man das auch macht und ANFÄSST*). Auch auf der gymnasialen Oberstufe bleibt eine Distanzierung insbesondere zu denjenigen Schüler\*innen, die exzellente Noten aufweisen, erhalten. ‘Einserschülerinnen’ wird ein Auswendig-Lernen unterstellt (5/235-236: *also ich war nicht so (. ) AUSWENDIG lernen, AUSkotzen und äh (. ) das WAR’s, so, ne (. ) das hat mich (. ) wie man Bulimielernen (. ) das hab ich NIE gemacht*).

Auch bei dem Fall ‘Fatma Kavuk’ lässt sich ausmachen, dass eine Distanzierung zu Räumen höherer Bildung bewahrt wird. Eine Annäherung an den Bildungskontext erfolgt weniger über einen argumentativen Zugang als vielmehr über die Anzeige des emotionalen Zustands der ‘Angst’. Als die Akteurin in der Orientierungsstufe eine Realschulempfehlung erhält, sprechen sich ihre Eltern dafür aus, dass sie erst einmal auf Gymnasium gehen soll, um auszuprobieren, ob sie nicht doch die Leistungsanforderungen erfüllen kann. Fatma Kavuk weist den elterlichen Wunsch zurück. Es wird eine klare Distanz zum Schulkontext der gymnasialen Bildung ‘ gespürt’, denn Fatma Kavuk wird von Angst ergriffen (19/879-881: *meine Eltern wollten SCHON gern dass ich auf Gymnasium gehe und einfach mal das VERSUCH (. ) wenn’s nicht klappt dann einfach Realschule aber ich hatte ANGST*). Auch beim Übergang auf die gymnasiale Oberstufe wächst die Distanz zu Räumen höherer Bildung regelrecht weiter. In einer problembezogenen Rahmung verweist Fatma Kavuk darauf, dass nicht nur ihre Freundinnen, sondern auch pädagogisch Professionelle ihr die Fähigkeit absprechen, den schulischen Leistungsanforderungen gerecht zu werden. Damit wurde versucht, die Akteurin von der gymnasialen Bildung fernzuhalten (20/947-948: *also meine Freundinnen, die sind, also ich hatte schon davor gesagt dass ich auf (Name des örtlichen Gymnasiums) will (2) ins Gymnasium, und die meinten du SCHAFFST das nicht und so, und auch meine Lehrerinnen haben das gesagt (. ) das es viel zu schwer für mich wäre*). Auf der gymnasialen Oberstufe angekommen, erlebt Fatma Kavuk den sozialen Schulkontext als einen, der Differenzen im sozioökonomischen Status erzeugt und dem sie sich selbst nicht zugehörig empfindet, weil sie in der Hierarchie sozioökonomischer Verhältnisse herkunftsbedingt eine Position in den unteren Milieus des Sozialraums einnimmt (33/1552-1553: *und auf Gymnasium war das so, die waren alle so (. ) cool, ich bin der beste, und alle so (. ) das war’n auch viel mehr REICHE (2), die kamen aus’m besseren Verhältnissen; 33/1556-1558: das war, ich bin jetzt nicht so (. ) Mittelstand sag ich jetzt mal*). Hinzu kommt, dass im Raum höherer Bildung migrationsgesellschaftliche Repräsentationsverhältnisse unausgewogen sind, was das

Gefühl einer Nicht-Zugehörigkeit verschärft bzw. mit einer Verdopplung der Nicht-Zugehörigkeit einhergeht (33/1563-1565: *ja und auf Gymnasium da waren auch nicht so viele Schüler mit MIGRATIONSHINTERGRUND*). Die Zugehörigkeit zur Gruppe der ‘Schüler mit Migrationshintergrund’ erhält in diesem Bildungsraum Relevanz und wird als eine Diskrepanz zur spezifischen Schulumgebung erlebt.

Wenn die Zugehörigkeit zum Handlungsfeld der höheren Bildung über Nicht-Zugehörigkeit auf der Ebene sozialer Beziehungen bestimmt ist bzw. eine Zugehörigkeit aufgrund einer doppelten Nicht-Zugehörigkeit nicht hergestellt werden kann und zudem das leistungsbezogene Selbstverständnis vorliegt, den schulischen Normalitätserwartungen nicht genügen zu können, dann scheint eine fachliche Verengung auf naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer bzw. die Herausbildung von *naturwissenschaftlichen Bildungsorientierungen* nachvollziehbar. Mit der Hinwendung zu naturwissenschaftlichen Fächern deutet sich zugleich eine zunehmende Distanzierung gegenüber anderen Schulfächern an. Für die Studienfachentscheidung hat dies insofern eine Bedeutung als bereits früh in der Biografie eine Tendenz der Distanzierung von schulsprachlastigen Unterrichtsfächern erfolgt (Fatma Kavuk, 2/75: *Deutsch, Geschichte liegt mir überhaupt nicht*). Vor dem Hintergrund dieser biografischen Schulerfahrungen ist es nachvollziehbar, dass nicht so viele Möglichkeiten der Verknüpfung von eigenen Voraussetzungen mit dem Hochschulkontext zur Verfügung stehen und zwar deshalb, weil sie schon früh schulbiografisch ausgeschlossen wurden, woraufhin sich eine Fokussierung auf das vermeintlich ‘Schaffbare’ herausgebildet hat. Die klaren Grenzen der Zugehörigkeit zu Räumen der höheren Bildung haben zur Folge, dass eine Distanzierung hiervon angestrebt wird. In beiden Fällen zeigt sich die Gemeinsamkeit, dass die Akteurinnen eine Platzierung im Handlungsfeld der dualen Berufsausbildung anstrebten oder umgesetzt haben. Während Fatma Kavuk ihren Wunsch, eine Berufsausbildung zu machen, aufgrund von Missachtungserfahrungen im beruflichen Praktikum, ändert, absolviert Mila Baj eine Berufsausbildung als medizinische Fachangestellte, in der sie ihre naturwissenschaftlichen Fähigkeiten einbringen und weiter ausbauen kann. Erst im Anschluss an die Berufsausbildung entscheidet sie sich für ein Hochschulstudium.

Beiden Fällen ist gemeinsam, dass der performativen Konstruktion von normativer Weiblichkeit innerhalb der biografischen Selbstdarstellung eine hohe Relevanz zugesprochen wird. Die alltäglichen Praxen außerhalb der Schule stellen eindeutig geschlechtlich differenzierte Praxen dar, in denen es darum geht, weiblich konnotierte Handlungen explizit herzustellen. So ist bei Mila Baj zu beobachten, dass sie bereits seit der siebten Klasse in unterschiedlichen Tanzvereinen eingebunden ist. Die Aktualisierung und aufwendige Inszenierung der Geschlechterkategorie findet insbesondere im Zusammenhang der Lateintänze

in einer Standardformation statt (Schminken, figurbetonte Kleider, hohe Absätze, Styling der Haare etc.) (8/381-383: *da gab'S diese Formation schon, und (.) oarh ich wollt so GERNE weil (1) die Lateinformation da fing's halt an mit den (.) mit den Glitzerkleidern und TURNIERE und (.) uuh, das war ganz TOLL; 47/2204-2206: das dauert dann halt immer total LANGE bis dann (.) die ganzen Damen geschminkt sind und (.) fertig gemacht sind, weil (1) also auf'm Turnier brauchen wir auch da STUNDEN für*). Bei Fatma Kavuk werden die Geschlechterverhältnisse in der lebensgeschichtlichen Erzählung ebenfalls zum Thema, indem sie ihr kindliches Ich in der Figur einer 'hübschen Prinzessin' einführt und später ihre weibliche Attraktivität über die Sichtbarkeit und Länge ihrer Haare verhandelt.

### 5.5.1.6 Verpasster Anschluss mit der Konsequenz des Ausstiegs

in ENGLISCH (schaufend) (.) ja ich hatte schon heftige Leute im LK und dachte so (.) hi, ich sag lieber nichts! (glucksend) (.) das war schon 'n bisschen heftig, der EINE war (.) ein Jahr in AMERIKA der konnte alles so aus'n (.) aus'n Fingern saugen und (.) der musste sich gar nicht VORBEREITEN, der konnte einfach drauf LOS legen (Stimme geht nach oben) (.) und äh (.) ja, (L-JUNGENNAME), der sowieso (1) (A-JUNGENNAME), oh Gott (.) und (L-MÄDCHENNAME) oh mein GOTT (lacht auf) (.) du SABT da nur und dachtest so (.) BOAH sind das alles BRAINS, und du SITZT hier und kannst GAR NICHTS irgendwie [Mila Baj: 11/519-12/527]

und (.) in DEUTSCH genau das gleiche (Stimme geht nach oben) (.) also ich hatte da so (.) ab und zu so THemen wo (.) wo ich gleich so konnte, lalala, hab dann äh (.) auch viel GESAGT und so, aber sonst (.) hatte ich immer so krasse Leute bei der ich so (.) OH GOTT, ich kann GAR NICHTS, ey, dann war man schon so, hatte man schon so seine depressive Phase, üüüü (imitiertes wimmern) ich kann das nicht! [Mila Baj: 12/532-536]

Einen Kontrastfall im Sample bildet der biografische Selbstentwurf von Mila Baj, einer Lehramtsstudentin mit den Unterrichtsfächern Mathematik und Physik. Wie an der Interviewsequenz abzulesen ist, wird die Teilnahme an der gymnasialen Bildung in Prozesse des Erleidens (*depressive Phase*) eingebunden und über idealisierende Bewunderung von Mitschüler\*innen im Englisch- und Deutschunterricht verhandelt, die von der Herstellung einer Leistungsdifferenz gekoppelt an sozialen Status getragen wird. Die Mitschüler\*innen werden als souveräne Sprachgewandte entworfen, die die mündlichen Leistungsanforderungen auf höchstem Niveau erfüllen. Die Leistungsstärke der Mitschüler\*innen im Englischunterricht basiert dabei auf Auslandserfahrungen in englischsprachigen Ländern. Diese fungieren wiederum als ein statustragendes Merkmal, welches die

Mitschüler\*innen aus sozioökonomisch privilegierten Familienverhältnissen mit distinktiver Kraft in der Position erhabener Welterfahrener in Erscheinung treten lässt. Mila Baj war bisher noch nie in einem englischsprachigen Land. Ihre Auslandsaufenthalte beschränken sich auf längere Familienbesuche auf Bauernhöfen in Polen, bei denen sie in landwirtschaftliche Arbeit eingebunden wird. Insbesondere die mündlichen Situationen, bei denen die eigene Abweichung von der Kursgruppe direkt spürbar wird, stellen eine permanente Beschämung dar, die einen Selbstbewertungsprozess nach sich zieht.

Da das Verhältnis zu den Mitschüler\*innen durch soziale Distanz bei gleichzeitiger Idealisierung markiert ist, die ebenfalls eine Unerreichbarkeit der Mitschüler\*innen andeutet und daher Schamgefühle aktiviert, erscheint es für die Akteurin unmöglich, sich in soziale Kontexte an der gymnasialen Oberstufe einzufügen. Die Strategie, mit der eine Zugehörigkeit zum bildungsinstitutionellen Feld herzustellen versucht wird, zeigt sich in der Suche nach Unterstützung durch pädagogische Professionelle, die aber erst in der Folge nicht bestandener Klausuren nachgefragt wird. Nach einer gescheiterten Klausur zeigt sich der Geschichtslehrer bereit, in einem persönlichen Gespräch mit Mila Baj die Klausur durchzugehen. Mithilfe der Metapher 'zwei Seiten einer Medaille' macht er sie darauf aufmerksam, dass die soziale Wirklichkeit mindestens von zwei Seiten her betrachtet werden kann. So ist auf der einen Seite ein für alle sichtbarer, weil an der Oberfläche liegender Zugang zur Wirklichkeit möglich und auf der anderen Seite ein unsichtbarer Zugang greifbar, dessen Offenbarung allerdings erst durch ein kritisches Hinsehen und bewusstes Hinterfragen möglich ist (16/642-643: *und nicht so die ALLGEMEINEN Sachen die man auch immer so in Schulbüchern mal aufzählt sondern auch so Sachen, die man halt mal NICHT so weiß*). Mila Baj hilft dieses persönliche Gespräch, ihre Perspektive auf inhaltliche Gegenstände zu erweitern, sodass sie dieses Ereignis als einen zentralen Wendepunkt in ihrem (Schul)Leben markiert, von dem aus sie begonnen hat, durchdachtet die lebensweltlichen und schulischen Gegenstände zu betrachten (17/662: *so DARAUF hat praktisch dann mein Leben neu ANGEFANGEN*). Hier zeigt sich ein Angewiesen-Sein auf Unterstützung durch Pädagog\*innen, die sie an schulische Themen individuell heranführen. Der Schritt auf den Geschichtslehrer zuzugehen, ist dabei an spezifische Bedingungen gebunden. Mila Baj traut sich deshalb den Lehrer anzusprechen, weil er zuvor eine Nähe über die Aufrufung natio-ethno-kultureller Differenz hergestellt hat (12/570-571: *und er STAND SO AUF POLEN, ne und er WUSSTE DANN, dass ich AUCH so (.) POLIN bin; 576-577: das war so GEIL, und er so ja AH JA, ich LIEBE POLEN*). Auch wenn die Differenzherstellung mit Ambivalenzen besetzt ist, zeigt sich, dass 'die Polen' eine 'beliebte Migrantengruppe' bei dem Geschichtslehrer sind. Mila Baj nutzt die Affinität ihres

Geschichtslehrers zu ‘Polen’, um mit ihm gemeinsam ihre Leistungen in der nicht bestandenen Klausur zu reflektieren. Wichtig ist also dabei, dass sich die Akteurin in einer hilfebedürftigen Position versteht und nach Unterstützung sucht, wenn sie das Gefühl hat, diese innerhalb pädagogischer Beziehungen in der gymnasialen Oberstufe auch *äußern zu können*.

Dadurch dass individuelle Unterstützungsstrukturen im Feld der gymnasialen Bildung fehlen, potenzieren sich die schulischen Versagenserfahrungen im Verlauf des Schulbesuches und können nur bedingt aufgearbeitet werden. Die Differenzenerfahrungen werden als eigene Unzulänglichkeit und damit als ein eigenes Versagen gedeutet. Die gescheiterte Herstellung von Zugehörigkeit zum Feld der gymnasialen Bildung führt schließlich zur Distanzierung von demselben, sodass keine Studienperspektiven entwickelt werden. Nach dem Abschluss der gymnasialen Oberstufe beginnt Mila Baj eine Berufsausbildung zur medizinischen Fachangestellten, wodurch sich die Möglichkeit bietet, praktische Erfahrungen in einem fachspezifischen Arbeitsumfeld zu sammeln. Auf der Grundlage der Figur der ‘polnisch-bäuerlichen Familienherkunft’ und der daraus hervorgegangenen praktischen Tüchtigkeit mit zupackender Art gelingt es Mila Baj, an die Ausbildungsanforderungen biografisch anzuschließen und unter den Kolleg\*innen in positiver Weise hervorzustechen.

das war bei V-Frauennamen so (1) V-Frauenvorname war (.) sehr LANGSAM und (.) oahr ich weiß auch nicht, ich war das irgendwie so geWOHNT, ich bin halt Arbeit immer geWOHNT gewesen und (.) es muss SCHNELL gehen und (.) zack=zack=zack und so (.) und dann, wenn man dann in POLEN war und so (.) hat man dann auch immer so auf dem Bahnhof mitgeholfen und (.) die ERNTE und (.) DIES und JENES und (.) dann ESSEN für einhundert Leute machen und so [...] oahr V-Frauenvorname (1) obwohl ihre Eltern aus RUSSLAND kommen, ne (1) oahr die war so LAHM [Mila Baj: 21/988-996]

### 5.5.1.7 Übernahme institutioneller Verantwortungsrollen

Im empirischen Material war es auch möglich, kontrastierende Fälle auszumachen, bei denen die teilweise mühevoll gestaltete Zugehörigkeitsarbeit zum Institutionskontext höherer Bildung entfällt. Damit stellt sich die Frage, wodurch sich das Verhältnis zu Räumen höherer Bildung in den Fällen stattdessen auszeichnet, bei denen die schulinstitutionellen Strukturen nicht als verunsichernd erlebt werden. Auf der Grundlage der Analyse lassen sich zwei Gruppen ausmachen, die nicht im studienfachabhängigen Zusammenhang stehen.

Bei zwei Fällen ‘Oliwia Wenzel’ und ‘Yeliz Beşok’, denen gemeinsam ist, dass sie aus Familien mit hohem Bildungskapital und akademischen Bildungsabschlüssen kommen, zeigt sich die Suche nach Zugehörigkeit auf der gymnasialen Oberstufe als *kein* bedeutungsvolles Thema. Viel stärker lässt sich eine

selbstverständliche Überzeugung der Akteurinnen von einer sozial gehobenen, weil bildungsnahen Existenz ausmachen, die mit der Selbstkonstruktion einhergeht, sich auf dem Gymnasium am richtigen Platz zu befinden und über ein hohes Leistungsvermögen zu verfügen (Yeliz Beşok: 2/74-75: *da hab ich mich auch echt wohl gefühlt*). In der Selbstkonstruktion zeigt sich in beiden Fällen ein harmonisches Passungsverhältnis zwischen ihren schulischen Leistungen und den gestellten Leistungsanforderungen, womit sich die Akteurinnen als der schulischen Norm entsprechend erleben und sich selbstsicher im gymnasialen Schulfeld bewegen (können). Leistungseinbrüche sind genauso wenig ein Thema wie ein Verständnis von höherer Bildung – wie dies bei den Akteurinnen mit aufstiegsanstrebbenden Bildungsorientierungen auszumachen ist –, welches mit der Vorstellung von individueller Verausgabung und Mühe verbunden ist. Da sich die Frage nach der Erarbeitung von Zugehörigkeit zu Räumen höherer Bildung für diese Fälle nicht stellt, wird der Raum der gymnasialen Oberstufe über die Konstruktion der ‘Leistung aus Genuss und Leidenschaft’ hergestellt, mit der eine Leichtigkeit im Umgang mit Leistungsanforderungen und Begeisterung für die gelernten Inhalte präsentiert wird. Für diese Akteurinnen stellt eine Studienperspektive ein selbstverständliches Ziel dar.

Dadurch dass der Raum der gymnasialen Bildung als ein passender Handlungskontext erfahren wird, werden biografische Erzählungen zu diesem spezifischen Themenfeld über die Erweiterung des eigenen Handlungsspielraumes konstituiert. Demzufolge wird das Gymnasium zur Selbstentfaltung in spezifischer Weise besetzt bzw. zur Ausbildung von Handlungsfähigkeiten in außerunterrichtlichen Bereichen in Anspruch genommen. Dieses Phänomen bezeichne ich an dieser Stelle als eine ‘lebensweltliche Professionalisierung institutioneller Tätigkeiten’. Die Erfahrungsmodalität verweist darauf, dass sich die Akteurinnen als wichtig für die Schulgemeinschaft erfahren. In dieser Perspektive lässt sich für den Fall ‘Oliwia Wenzel’ ausmachen, dass sie ihre Handlungsspielräume in der Schule erweitert und sich in unterschiedlichen Rollen erlebt. Mit dreizehn Jahren tritt sie in einen katholischen Jugendverband ein, welcher mit ihrer Schule – einem katholisch-jesuitischen Gymnasium – kooperiert. In ihrer Rolle als langjährige Mentorin trägt Oliwia Wenzel die Verantwortung für eine Kleingruppe von Kindern. Ihre Aufgaben reichen von der Hausaufgabenbetreuung über Diskussionskreise, in denen Alltagsprobleme vor dem Hintergrund religiöser Wertorientierungen besprochen werden, bis hin zu Sportaktivitäten in den Ferien. Oliwia Wenzel engagiert sich zugleich in der Gremienarbeit des katholischen Jugendverbandes, wo sie sich in einer organisatorischen und leitenden Position erlebt, die zudem eine repräsentative Funktion hat.

Insgesamt zeigen die biografischen Selbstkonstruktionen eine Anbindung an eine akademische Zugehörigkeit, die über den Status der Familie hergestellt wird. So werden schon zu Beginn der lebensgeschichtlichen Erzählung über die Anzeige von beruflichen Erfolgen in der Familie Momente eines distinktiven Differenzbewusstseins aktiviert (1/41-42: *meine Oma (1) die ist nämlich STAATSANWÄLTIN in Polen (.) GEWESEN jetzt, mittlerweile aber (.) ja relativ erfolgreich*). Damit verortet sich die neunzehnjährige Oliwia Wenzel nicht nur innerhalb eines akademischen Milieus, sondern zugleich innerhalb einer juristischen Familientradition. Oliwia Wenzel kommt bereits nach der vierten Grundschulklasse auf ein katholisch-jesuitisches Privatgymnasium, welches sie bis zum Abitur besucht. Sie nimmt damit schon früh in ihrer Schullaufbahn in Bezug auf die Schulform die höchste Position im Bildungssystem ein und kann das Selbstverständnis ausbilden, zur Bildungselite zu gehören. Das private Gymnasium zeichnet sich durch einen Exklusivitätscharakter aus, weil es sich von staatlichen Regelschulen gerade dadurch unterscheidet, dass es nicht von einer 'durchschnittlichen Masse' der Schülerschaft besucht wird. Die Mitgliedschaft ist mit einer gesellschaftlichen Separierung zugunsten einer leistungsfähigen Elite gekoppelt und geht mit katholischer Religionszugehörigkeit einher. Das katholische Gymnasium ist nur eins von vielen distinktiven Handlungsfeldern, innerhalb derer Oliwia Wenzel eine ganzheitlich kulturelle Bildung genießen kann. Die über die Schule hinausgehenden Bildungsbezüge beziehen sich dabei auf das Ballett-Tanzen und Cello-Spielen im Orchester, die kontinuierlich über mehrere Jahre hinweg verfolgt werden. Neben der Regelschule besucht Oliwia Wenzel von der zweiten bis zur dreizehnten Klasse eine polnische Konsulatsschule und schließt diese mit einem polnischen Abitur erfolgreich ab. Vor diesem Hintergrund kann in diesem Fall von der Möglichkeit zur Ausbildung exklusiver Bildungsorientierungen gesprochen werden.

Hinsichtlich migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse lässt sich schließen, dass sich in der schulischen Sozialisation von Oliwia Wenzel überaus wirkmächtige Differenzerfahrungen finden lassen. Doch anders als bei den vorgestellten Referenzfällen führen diese nicht zu verunsichernden Brüchen in der Schullaufbahn oder zu Verletzungen, die sich in das Selbstbild einschreiben würden. Beide Differenzdimensionen, die im familiären Sozialisationsumfeld zentral verhandelt werden, also die polnisch-katholische Familientradition und die polnische Positionierung, die in einem interdependenten Verhältnis miteinander verwoben sind, finden in den besuchten Bildungsinstitutionen bestätigende Anerkennungsstrukturen, womit sie selbstverständlich als ein positiver Bestandteil des



natio-ethno-religiösen Selbstverständnisses weitertradiert werden können. Als ein struktureller Moment des passungsharmonischen Anschlusses von den familiären Voraussetzungen an die Schulkultur zeigen sich – zumindest für die polnische Nachmittagsschule – überaus positiv konnotierte Erfahrungsmomente mit Lehrer\*innen. Lehrer\*innen werden nicht als übermächtige Schulautoritäten wahrgenommen, zu denen Distanz gewahrt wird. Vielmehr werden Lehrer\*innen als wichtige Freunde der Familie erlebt (2/89-90: *also die eine Lehrerin ist 'ne sehr gute Freundin meiner Mutter und (...) die Direktorin das ist ähm (...) ja, wie 'ne Familie eigentlich, ist richtig SCHÖN*).

Als eine Besonderheit des katholischen Gymnasiums kann die spezifische Zusammensetzung der Schülerschaft betrachtet werden, denn die Schule wird als eine *ganz multikulturelle* (2/60) ausgewiesen. Die Abwesenheit von 'deutschen' Schüler\*innen im Schulalltag verändert die Dynamiken migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse. Die Verhältnissetzung zu 'deutschen' Mitschüler\*innen äußert sich als eine distanzierte, weil eine statistische Relation anzeigende Beziehung (*ist die Deutschlandrate so n' bisschen niedriger*). Insbesondere im schulischen Peerzusammenhang sind Adressierungen durch natio-ethno-kulturelle Differenzsetzungen zentral angelegt. Während die katholische Religionszugehörigkeit gekoppelt mit der bildungsbezogenen Exklusivität als ein schuldiskursives Gemeinsamkeitskriterium zur Herstellung einer kollektiven Schulidentität führt, gewinnen Kriterien natio-ethno-kultureller Herkunft als exotisierende Differenzmarkierungen an Bedeutung für eine abgrenzende Einzigartigkeit unter den Schüler\*innen. Die Aufrufung der Differenzposition als 'Polin' dient hier als Markierung von distinktiver Absonderung gegenüber anderen natio-ethno-kulturellen Kollektiven unter den Peers, deren Thematisierung – ob in Form einer Selbst- oder Fremddifferenzierung – explizit gewünscht ist. Differenz ist etwas, woraus sich im Umfeld der Schule Kapital im Sinne zugeschriebener Besonderung schlagen lässt und wird deshalb sichtbar gehalten. Die Position der Differenten verlangt dabei nach Authentizitätsbeweisen des 'Anderseins', die ich als ein 'Zelebrieren einer natio-ethno-kulturellen Identitätsinszenierung' benennen möchte. Dadurch dass Oliwia Wenzel eine polnische Konsulatsschule besucht und dort fortwährend neue Wissensbestände erwirbt, die sie zur Differenzherstellung einbringen kann, aber auch dadurch, dass sie in Lebensverhältnissen aufwächst, die sie als *ganz POLNISCH (...) komplett* (1/22-23) ausweist, ist sie in der Lage, die notwendigen Authentizitätsbeweise zur Besonderung einzubringen. Auch im Interview bleibt die Herstellung der polnischen Zugehörigkeit ein

relevantes Thema, wenn sie die erworbenen Wissensbestände mit einer Selbstverständlichkeit einbringt (2/96-97: *und wieder 'n Aufsatz schreiben, und der blöde Mickiewicz (belustigt)*<sup>9</sup>; 8/350: *kommunistisches Polen*).

also ganz viele Polen auch, und ähm (1) ganz multikulturell, so also es war richtig SCHÖN (2) war natürlich wenige DEUTSCHE auch (.) klar, wenn dann so viele aus anderen Ländern kommen dann=dann ähm (2) ist die Deutschlandrate so n' bisschen niedriger aber (2) das war immer schön [Oliwia Wenzel: 2/60-62]

wir waren (2) genau (.) MULTI (.) KULTI also es (.) unglaublich (.) wir waren ganz viele Polen (.) also Hälfte der Klasse war auf jeden Fall polnisch und Hälfte der Stufe dementsprechend auch [Oliwia Wenzel: 12/561-563]

Insgesamt lässt sich resümieren, dass das harmonische Passungsverhältnis zwischen familiären Strukturen und institutionellen Instanzen mit seinem langjährigen Kontinuitätscharakter einen Raum sozialisierender Zugehörigkeitsordnungen bereitstellen, auf dessen Basis das internalisierte Distinktionsbewusstsein der Familie eine Stabilisierung bzw. keine Störung erfährt. Dies ist deshalb von überaus wichtiger Bedeutung, weil die Mutter von Oliwia Wenzel mit der Migration nach Deutschland ihr Jurastudium in Polen und damit die Linie der juristischen Familientradiation unterbrochen hat, in Deutschland in einem unqualifizierten Tätigkeitsfeld beschäftigt ist und zudem seit Oliwias fünftem Lebensjahr geschieden und alleinerziehend ist und kein Kontakt zu dem Vater der Tochter besteht. Das Distinktionsbewusstsein kann daher in der Migration von der Mutter nicht lebenspraktisch gelebt werden, dafür aber – mit zentraler Unterstützung der Bildungsinstitutionen und der Fokussierung auf den Erwerb von umfassendem, über den schulischen Kanon hinausgehendem, kulturellem Kapital – stellvertretend von der Tochter.

Die sieben Varianten von Positionierungen im Kontext von Bildungsaufstiegs-erfahrungen und Migration werden in der folgenden Übersicht zusammengefasst. Die Abgrenzung der drei vorgefundenen Typen von Bildungsorientierungen voneinander lässt sich anhand von zehn Vergleichsdimensionen (siehe Tabelle 5.1) ablesen.

---

<sup>9</sup>Adam Mickiewicz (1789-1855) war ein wichtiger Vertreter der polnischsprachigen Romantik in einer jahrhundertlang andauernden Zeit der geografischen Nichtexistenz eines polnischen Nationalstaats bzw. der ‚Verteilung‘ des polnischen Volkes auf Russland, Preußen und Österreich. Sein Werk zeichnet sich durch die Verbindung von Poesie, katholischer Religiosität und politischen Themen aus, in der die Besinnung auf die nationale Vergangenheit im Vordergrund steht und das Nationalbewusstsein des polnischen unterdrückten Volkes stärken sollte. Seine Literatur wurde zur wichtigen Stiftungsquelle der natio-ethno-kulturellen Identität der ‚Polen‘.

**Tabelle 5.1** Übersicht über Bildungsorientierungen in Räumen höherer Bildung

<b>BILDUNGSORIENTIERUNGEN</b>			
<b>Vergleichs-dimension</b>	<b>AUFSTIEGSANSTREBEND</b>	<b>FACHGEBUNDEN</b>	<b>EXZELLENZORIENTIERT</b>
<b>vorausgehende Schulform</b>	Gymnasium, Realschule	Realschule, beabsichtigt war eine Platzierung im System der dualen Berufsausbildung	Privates Gymnasium mit religiösem Profil
<b>Bezug zu Leistungsanforderungen</b>	fachunabhängige, akribische Anstrengungen und Anspannung	fokussiert auf naturwissenschaftliche Fächer; Anstrengung, Anspannung, Zurückhaltung	umfassende Exzellenz, Leichtigkeit, Sicherheit und Souveränität
<b>Unterstützung</b>	wird eingefordert, Wunsch nach Gesehenwerden in der hohen Anstrengung und Erschöpfung	wird dringend gebraucht, doch nicht angesprochen aufgrund von Scham	ist nicht notwendig, Unterstützung wird anderen angeboten
<b>Schulbezogenes Selbstkonzept</b>	flexible Anpassung an neue Anforderungen, Expertin für die eigene spezifische Lernsituation	eine schon früh ausgebildete Überzeugung einer 'fachlich begrenzten Begabung'	Interesse an Gegenständen 'hochkultureller Bildung'
<b>Bezug zur 'eigenen ethnischen Gruppe'</b>	vorhanden im Schulkontext, Abgrenzung, weil sonst Stigmatisierungsgefahr	kaum vorhanden im Schulkontext, Erfahrung der Vereinzelung	in der Mehrzahl im Schulkontext vorhanden, 'Zelebrierung der nation-ethnokulturellen Differenz'

(Fortsetzung)

**Tabelle 5.1** (Fortsetzung)

<b>BILDUNGSORIENTIERUNGEN</b>			
<b>Vergleichs-dimension</b>	<b>AUFSTIEGSANSTREBEND</b>	<b>FACHGEBUNDEN</b>	<b>EXZELLENZORIENTIERT</b>
<b>Bezug zu 'Etablierten'</b>	Suche nach Akzeptanz und Anschluss mit Einsatz der 'nationalo-kulturellen Differenz'	gym. Oberstufe als Mittel- und Oberschicht-Institution, sich nicht zeigen können, Bewusstsein über ein 'Anders-Sein', unüberwindbare Distanz, weil keine Ähnlichkeiten, Abgrenzungen 'nach oben'	kaum vorhanden im Schulkontext; die Gruppen in der Schule werden nicht in einer hierarchischen Beziehung zueinander gedacht ('multikulti')
<b>Bezug zu Lehrer*innen</b>	aufgrund der kritischen Sicht auf Schule ein distanzierendes Verhältnis	Lehrer*innen in der Figur unerreichbarer Schulautoritäten	Lehrer*innen in der Figur eines familiären Kollektivs
<b>Freizeitaktivitäten</b>	Betonung der Konzentration auf das Schulische, Fotografie, 'Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit', teilw. Freundschaften mit Mitschüler*innen aus der Schule	religiöse Bildung, Unterstützung jüngerer Geschwister bei Schulaufgaben, Lateinische Formationen, keine/kaum Freundschaften mit Mitschüler*innen aus der Schule	ganzheitliche Bildung mit distinktiven Bezügen (Ballett, Cello spielen, religiöse Bildung), 'Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit', Bezugsgruppe sind Mitschüler*innen aus der Schule
<b>Studienperspektive</b>	vorhanden, aber kein konkretes Studienfach, konkrete Vorstellungen über die zukünftige Position in der Gesellschaft ('nach oben')	zum Zeitpunkt der Oberstufe gibt es keine Studienperspektive; Unsicherheit, inwiefern ein Studium umsetzbar ist	Seit der Kindheit vorhandener Wunsch, Jura zu studieren.
<b>Vorbereitung auf das Studium</b>	am 'Schnupperstudium' teilgenommen mit dem Ziel, einen Einblick in das juristische Feld zu erhalten, freiwillige Praktika in der gym. Oberstufe	Gespräche mit und Orientierung an signifikanten Anderen	am 'Schnupperstudium' teilgenommen mit dem Ziel, eine eigenständige Begründung für das Jurastudium in Abgrenzung zur Familie zu entwickeln.

### 5.5.2 'Systemmisstrauen'

Die Analyseergebnisse lenken den Blick auf die Schlüsselkategorie des Misstrauens gegenüber dem Bildungssystem, die bei den drei Fällen 'Jolanta Kaminski', 'Sevgi Öymen' und 'Yeliz Beşok' in unterschiedlicher Ausprägung vorgefunden wurde. Die Kategorie des Systemmisstrauens wird hier als ein spezifischer Relationsmodus gedacht bzw. als ein Ausdruck einer Interaktionsgeschichte zwischen den Akteurinnen und dem schulischen Bildungskontext aufgefasst. Eine Haltung des Misstrauens gegenüber der Schule zu hegen, wirft die grundlegende Frage auf, wie sich die Lernenden zum Bildungssystem in Beziehung setzen und genauer danach, wie das Bildungssystem organisiert ist, in dem ein Misstrauen erwachsen kann und worauf das Misstrauen, verstanden als ein begründeter Umgang mit der Schule, antwortet. Die Kategorie macht deutlich, dass die Teilnahme am Unterricht bzw. das 'Sich-Einlassen-Können' auf die schulischen Inhalte und pädagogische Beziehungen ein (implizit mitlaufendes) Vertrauensverhältnis gegenüber dem Bildungssystem und seiner Funktionalität voraussetzt.

Doch zunächst möchte ich die Frage aufwerfen, was genau aufgrund der geführten Interviews als Misstrauen verstanden werden kann? Misstrauen kann in Abgrenzung zum Vertrauensbegriff konturiert werden, denn gerade durch den in der empirischen Analyse identifizierten Vertrauensbruch wird deutlich, dass dem Bildungssystem und den Schulautoritäten zuvor durchaus Vertrauen entgegengebracht wurde. In Anlehnung an Niklas Luhmann (2000/1967, S. 18) lässt sich Vertrauen als ein Mechanismus zur Verringerung sozialer Komplexität beschreiben, wobei im Akt des Vertrauens ein sicheres Verhältnis zur (zukünftigen) Welt geschaffen wird. „Wer Vertrauen erweist, nimmt Zukunft vorweg. Er handelt so, als ob er der Zukunft sicher wäre“ (ebd., S. 9). Sein Vertrauen einer staatlichen Organisation zu schenken, bedeutet etwas anderes als persönliches Vertrauen in Freundschaftsbeziehungen fließen zu lassen. Hier wird zwischen interpersonalem Vertrauen und Systemvertrauen unterschieden, wobei beide Formen nicht strikt getrennt voneinander betrachtet werden können, da Organisationen erst über interpersonale Interaktionen mit ihren Repräsentant\*innen greifbar werden (vgl. ebd., S. 80ff.). Mit seiner komplexitätsreduzierenden Funktion schafft Systemvertrauen stabile Rahmenbedingungen für Entscheidungs-, Handlungs- und Interaktionsprozesse. Die Vertrauenden sind davon entlastet, sich fortwährend Informationen zum System zu verschaffen und sich abzusichern. Mit Vertrauen werden die Erwartungen stabilisiert, die mehr Möglichkeiten des individuellen Erlebens und Handelns bieten (vgl. ebd., S. 8). Damit fungiert Vertrauen als eine Art WahrnehmungsfILTER, durch welchen die Vorwegnahme von zukünftigen Ereignissen möglich wird. Ein „Vertrauen in das Vertrauen anderer“ (ebd., S. 89)

ist insbesondere in asymmetrisch strukturierten Situationen bedeutsam, in denen eine Abhängigkeitsbeziehung und damit ein Angewiesen-Sein auf andere besteht. In den Interviews äußert sich das Systemvertrauen im Modus einer „stillschweigend begleitenden Ressource, d.h. als die unthematisch bleibende Hintergrundvoraussetzung sozialen Handelns und sozialer Beziehungen“ (Endreß 2008, S. 6). Ein bestehendes habitualisiertes Systemvertrauen zeigt sich darin, dass Aspekte von Offenheit, Mitgehen-Wollen, Loyalität und Konsens angesprochen werden und das meritokratische Leistungsprinzip als eine verlässliche Identität des deutschen Bildungssystems als selbstverständlich angenommen wird.

Wie kommt es überhaupt zu einem Vertrauensverlust unter Migrationsbedingungen? Was verändert sich nun an dem Verhältnis zur Schule, wenn Misstrauen auftritt? Und wie äußert sich das Systemmisstrauen in den biografischen Erfahrungskontexten? Misstrauen bedeutet dabei nicht das bloße Fehlen von Vertrauen, sondern stellt ein „funktionales Äquivalent“ (Luhmann 2000/1967, S. 92) zum Vertrauen dar. Die vormals als selbstverständlich gegebene positive Sicht auf Schule schlägt ins Negative um.

Wie bereits in den empirischen Analysen aufgezeigt, erfahren die Interviewpartnerinnen Blockierungen ihrer schulischen Laufbahn, die sie vom Aufstieg im Bildungssystem abhalten. Diese Blockierungspraxen, die in den vorliegenden Fällen als plötzliches und drastisches Eintreten von Leistungsver schlechterung, Aufkündigung der Schulmitgliedschaft und Verwehrung des Zugangs zum Gymnasium in Erscheinung treten, werden mit unterschiedlichen Strategien und allen zur Verfügung stehenden Ressourcen zu beheben versucht. Die Akteurinnen gehen also sehr wohl und auch mit der Unterstützung ihrer Eltern gegen die erfahrenen Blockierungen vor, doch handeln sie dabei innerhalb eines doppelten Machtverhältnisses, das sich zum einen an ein meritokratisches Leistungsprinzip anlehnt und zum anderen davon ausgeht, dass es keinen Rassismus in der Schule gibt – mit der Folge, dass die unzähligen Widerstandsversuche letztendlich scheitern. Dies wird als kritisch, von außen bestimmt und als nicht mehr kontrollierbar erlebt. Die Akteurinnen erfahren eine starke Einschränkung ihrer Handlungs- und Entscheidungsspielräume und den Entzug der Definitionsmacht über den eigenen Bildungsweg. Zum Vertrauensverlust gegenüber dem Schulsystem kommt es in Folge eines Rassismusverdachts oder Rassismusvorwurfs.

Die Analyse zeigt, dass sich das Misstrauen stärker herausbildet und in einen Rassismusvorwurf übersetzt werden kann, je offensichtlicher die Hinweise auf die erlebte Blockierung sind, also insbesondere dann, wenn also konkrete natio-ethno-kulturelle Kategorisierungen aufgerufen werden, was angesichts der Entsprachlichung, also der Normalisierung institutioneller Rassismus-/Diskriminierungsstrukturen eher eine Ausnahme darstellt. Massive,

fremdbestimmte Veränderungen im Schulverlauf wie z.B. ein Schulwechsel machen ebenfalls sichtbar, dass Rassismus vorliegt. Da sich die Akteurinnen in der Schule innerhalb einer Definitionsmacht bewegen, die Rassismus negiert und vom meritokratischen Leistungsprinzip überzeugt ist, wird ein ausgesprochener Rassismuskritik von Schulautoritäten meist zurückgewiesen. In Auseinandersetzungen mit der Schule lernen die Akteurinnen, dass Rassismus als Erklärungsfolie für Blockierungen nicht angeführt werden kann, weil dies mit der Definitionsmacht der Schule nicht vereinbar ist. Eine Perspektive zu vertreten, die die Bildungsinstitution als einen diskriminierenden Ort deutet, führt zu Zurückweisungen und erneuten Missachtungserfahrungen. Auch unter der Bedingung, dass Rassismus durch Schulautoritäten negiert wird, verdichtet sich ein bei den Akteurinnen vorliegender Rassismuskritik zu einer mehr oder weniger klareren Perspektive, wenn ein Bildungserfolg trotz der erfahrenen, massiven Blockierungen im Schulverlauf umgesetzt werden kann.

Die empirische Analyse konnte zeigen, dass der Vertrauensbruch Irritationen und Veränderungen auf zwei Ebenen einleitet. Erstens kann die Vorstellung einer bisher angenommenen sozialen Ordnung der Schule, die sich über ein demokratisches Selbstverständnis definiert, nicht mehr aufrechterhalten werden. Mit dem Vertrauensbruch werden die alltagsweltlichen Deutungsroutrinen unterbrochen, womit das meritokratische Leistungsprinzip der Bildungsinstitution und damit zusammenhängend die Interessen der sozialen Praxen der Beurteilung, Platzierung und Selektion von Schülerinnen in Frage gestellt werden. Die Haltung gewohnter Vertrautheit und zweifelsloser Sicherheit im Bildungssystem wird durch die plötzlich eintretenden, fremdbestimmten, als undurchschaubar und als willkürlich erlebten Abläufe erschüttert. In die Haltung des Misstrauens ist nun eine Ungewissheit eingeschlossen, die mit der Überzeugung einhergeht, dass die Einhaltung demokratisch organisierter Regelungen nicht mehr gegeben ist und Abweichungen hiervon auf der institutionellen Ebene nicht sanktioniert werden. Dies bedeutet auch: Die Schule mit ihren Logiken ist nicht mehr durchschaubar und damit in intransparente Handlungsbedingungen eingebettet, womit ihr nun keine Glaubwürdigkeit mehr zugeschrieben werden kann. Sie erscheint als eine mächtige Instanz, deren Strukturen darauf ausgerichtet sind, ‚nicht-deutsche‘ Schüler\*innen in subtiler Art und Weise zu benachteiligen. Zweitens können stabile Beziehungen zu Schulautoritäten nicht mehr aufrechterhalten werden, weil nicht mehr erwartet wird, dass diese in einer positiven Weise auf die eigene Person reagieren bzw. keine verdeckten Diskriminierungsstrategien verfolgen. Die bisher gepflegten, vertrauensvollen Beziehungen verwandeln sich in distanzierte Beziehungen, die einer Kontrolle erfordern. Insbesondere wenn von Lehrer\*innen, mit denen eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit

bestand, keine Unterstützung bei erfahrenen Blockierungen in der Schule ausgeht, wird dies als Verrat erlebt. Die Verhaltensinkonsistenz der Lehrer\*innen wird als Bestätigung der Annahme gelesen, dass die Schule in 'geheimer Komplizenschaft' der Lehrer\*innen Migrationsandere diskriminieren möchte. Insgesamt wirken die Erfahrungen deshalb verunsichernd, weil die Akteurinnen anfangs davon ausgehen, dass es an einem Bildungsort wie Schule keine Diskriminierung geben kann.

Wenn Misstrauen bedeutet, dass die Urteile des Bildungssystems und ihrer Repräsentant\*innen als nicht vertrauenswürdig zu erachten sind, dann wird es umso dringender, neue Umgangsweisen mit dem Bildungssystem zu erarbeiten. Niklas Luhmann (2000/1967, S. 97) beschreibt, dass ein Vertrauensbruch zumeist mit einem Abbruch des Kontaktes verbunden ist. Doch wie stellt sich dies für den Schulkontext dar? Schließlich kann der Kontakt mit der Schule gerade bei einem angestrebten Bildungsaufstieg oder beim verfolgten Statuserhalt über akademische Bildung nicht abgebrochen werden. Im empirischen Datenmaterial konnte nun nachvollzogen werden, dass eine (erfolgreiche) Teilnahme an schulischer Bildung von Kontrollstrategien begleitet wird. Demzufolge zeigt sich die misstrauende Position darin, dass erstens die erhaltenen Benotungen mit 'Kontroll- und Überwachungsstrategien' permanent problematisiert und überprüft werden. Zweitens werden mögliche Risiken hinsichtlich schlechter Benotung oder befürchteter Exklusion mit 'Praxen der Erbringungen zusätzlicher Leistungen' in präventiver Absicht ausgeschlossen. So zeigt sich beim Fall 'Jolanta Kaminski' ein Zweifel an den Beurteilungskompetenzen ihres Politiklehrers. Sie stellt zunächst sein Urteil und seine Benotungspraxis in Frage, die verordnete Note kann sie nicht annehmen. Sie holt sich schließlich eine zweite Meinung bei einem anderen Politiklehrer zu ihrer Klausur ein, was als 'Strategie der externen Nachprüfung' bezeichnet werden kann. Am neuen Gymnasium angekommen, trifft Jolanta Kaminski mit ihren neuen Lehrer\*innen die Vereinbarung, dass *NationALSÖZIALISMUS und Zweiter Weltkrieg* (8/383-384) keine Themen der Abiturprüfung sein werden. Trotz dieser Sonderregelung vertraut sie ihren neuen Lehrer\*innen nicht und bereitet das Thema vorsichtshalber dennoch für die Abiturprüfung vor (8/394-398: *jeder wusste ja (.) wie ich nach (Stadt B) gekommen bin unter welchen (.) VerHÄLTNISSEN (1) und ich hab natürlich mein Bestes geGEBEN hab das auch gelernt trotz (.) der Vereinbarung man kann sich ja nicht 'ma so drauf verlassen was die Lehrer sagen*).

Auch im Fall 'Yeliz Beşok' kommt eine Überwachungsstrategie zum Einsatz, insbesondere bei Prüfungs- und Bewertungspraxen. Ihre Schularbeiten – zumindest im Fach Mathematik – werden von ihrem Vater zu Hause kontrolliert und



beim Verdacht einer Falschbewertung angeklagt. Da nun das selbstverständliche Sicherheitsgefühl entfällt, zeigen sich in den Praxen des Misstrauens Momente der emotionalen Angespanntheit und Verkrampftheit, die deutlich machen, dass Misstrauen die Verarbeitung in einer Form strukturiert, die viel Kraft kostet, weil sie fortwährende Wachsamkeit benötigt. „Wer sich nun weigert, Vertrauen zu schenken, stellt die ursprüngliche Komplexität der Geschehensmöglichkeiten wieder her und belastet sich damit. Solches Maß an Komplexität überfordert aber den Menschen und macht ihn handlungsunfähig“ (Luhmann 2000/1967, S. 93). Die kräftezehrenden Kontroll- und Überwachungsstrategien ziehen die Aufmerksamkeit ab, die im schulischen Kontext besser dem Erwerb neuer Wissensbestände zugutekommen sollte. Daran anknüpfend scheint es mir daher angemessen zu sein, von Misstrauensarbeit zu sprechen. Dies geschieht, um deutlich zu machen, dass die Akteurinnen zur aktiven Arbeitsleistung aufgefordert werden, wenn sie sich mit erfahrenen und antizipierten Benachteiligungen und den dahinter liegenden Rassismusstrukturen in der Bildungsinstitution konfrontiert sehen.

### 5.5.2.1 Bezug zum juristischen Hochschulfeld

Was bleibt hinsichtlich der Konsequenzen des Systemmisstrauens festzuhalten? Was sind die Folgen für die forschungsleitende Frage nach dem Studienfachzugang? Zunächst zeigen die Daten, dass das Misstrauen gegenüber dem Bildungssystem beim Übergang in die akademischen Räume als handlungsleitende Orientierung ‘mitgenommen’ wird. Dabei zeigt sich am Fallbeispiel ‘Jolanta Kaminski’, dass die erhaltenen Leistungsrückmeldungen nicht vollständig angenommen werden können. Es bleibt ein Moment der Ungewissheit, inwieweit die Benotungen der eigenen Studienleistungen tatsächlich ihre Richtigkeit haben bzw. der Wahrheit entsprechen und nicht aufgrund des migrationsanderen Namens durch Dozierende negativ beeinflusst wurden. Es zeigt sich eine Überlegung, die hinter den Benotungspraxen der Hochschule eine Diskriminierung vermutet (13/617-620: *also (.) manchmal wenn ich (.) zum Beispiel auch so durch Klausuren durchfalle dann (.) weil meine Freunde ja (.) Deutsche sind dann und dann die bestehen dann überlege ich mir ja gut vielleicht hat's doch daran gelegen dass du nicht deutsch bist?*). Jolanta Kaminski beweist auch in dieser Situation Handlungsfähigkeit und engagiert sich an ihrer Universität für die Einführung anonymisierter Prüfungsverfahren. Da es keine Möglichkeit gibt, die Benotungspraxen auf ihre tatsächliche Richtigkeit zu überprüfen, richten sich die Kontrollstrategien darauf, in der ‘Andersartigkeit’ unsichtbar zu bleiben.

### 5.5.2.2 Bezug zu Schulpraktika des Lehramtsstudiums

Im Fall ‘Yeliz Beşok’ dokumentiert sich eine andere Ausprägung des Umgangs mit dem Systemmisstrauen. Eine Besonderheit besteht darin, dass sich das Misstrauen gegenüber dem Bildungssystem in der ersten, schulpraktischen Studienphase einstellt und die Suche nach Zugehörigkeit zur pädagogischen Profession als angehende Lehrerin grundlegend bestimmt. Dabei dominiert ein Moment der Ungewissheit, in Bezug auf zukünftige Berufsperspektiven. Das Thema kreist dabei um das ‘Irgendwie-Nicht-Dazu-Gehören’ zum schulischen und kollegialen Berufsumfeld. Das Misstrauen aktiviert sich im Studium, als Yeliz Beşok in schulpraktischen Ausbildungsphasen ihren Blick auf migrationsgesellschaftliche Repräsentationsverhältnisse richtet und die Beobachtung macht, dass die professionellen Positionen von Repräsentant\*innen der Dominanzgesellschaft besetzt werden (7/314-316: *ich hab keinen ausländischen Lehrer immer gesehen (2) und dann denkst du auch hm, warum sollen die mich dann annehmen?*). Yeliz Beşok glaubt, dass sie aufgrund ihrer Position als ‘Ausländerin’ nach dem Studium keinen Zugang zu bestimmten Schulen erhalten wird. Überlagert wird diese Erfahrung dadurch, dass sie glaubt, als muslimisch positionierte Lehrerin nicht über die Berechtigung zu verfügen, christlich sozialisierte Schüler\*innen über das Christentum zu unterrichten. Yeliz Beşok reagiert darauf zum einen mit der biografisch bereits bekannten Strategie der Erbringung zusätzlicher Leistungen, indem sie ein drittes, zusätzliches Studienfach belegen möchte, um sich für das Berufsfeld ‘attraktiver’ zu machen. Zum anderen formuliert sie den Wunsch, das nächste Praktikum an einer Schule zu absolvieren, die sie als eine *Asi-Schule (lachend gesprochen) (9/400)* ironisierend etikettiert, *wo nur Ausländer sind (9/401)*. Damit verbindet sich gleichzeitig die Vorstellung, an einer solchen Schule *mehr klarzukommen (9/404)*. Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses wird damit mit Bezügen zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverhältnissen verhandelt und ist als eine Antwort auf schulpraktische Erfahrungen zu betrachten, die unter prekären Rahmenbedingungen stattfinden. Die erst begonnene Suche nach dem eigenen Platz innerhalb des professionellen Berufsfeldes scheint mit der Hinwendung zur ‘Ausländer-Schulen’ bereits am Ende des ersten Semesters eine relativ klare Richtung aufzuweisen. Diese Orientierung fasse ich als eine Form der Selbstexklusion, die auf eine antizipierte Fremdexklusion reagiert. Widergespiegelt werden darin spürbare Grenzen im professionellen Berufsfeld entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnung. Mit der biografischen Perspektive wird ermöglicht, zu sehen, inwiefern der schulische Raum in der eigenen schulbiografischen und der im Kontext des Lehramtsstudiums in anderer institutioneller Rolle erlebte schulische Raum die gleichen Relations- und Umgangsmuster hervorrufen (zur weiteren Besprechung dieses Fallbeispiels in

Bezug auf die Frage der pädagogischen Professionalisierungsprozesse siehe Wojciechowicz 2016).

### 5.5.2.3 Bezug zum Übergang an die Hochschule

Eine weitere für den Zusammenhang mit dem Studienfachzugang zentrale Komponente kann bestimmt werden. Gerade für den Fall 'Jolanta Kaminski' lässt sich nachzeichnen, dass der Vertrauensbruch mit dem Schulsystem ein krisenhaftes Lebensereignis darstellt, das eine grundlegende Transformation der Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion herbeiführt (vgl. Koller 2011, S. 17). Während Jolanta Kaminski zuvor auf der Ebene der Gleichaltrigenbeziehungen als Migrationsandere adressiert wurde und dies zwar als *nicht mehr so schön* (2/56) empfand, diese Erfahrungen ihre Schullaufbahn jedoch nicht unmittelbar bedroht haben, werden die Blockierungserfahrungen in der Schule nun als ein strukturelles Problem betrachtet und unmittelbar als bedrohlich eingestuft. Mit dieser neuen Deutungsperspektive, einer Perspektive des schulstrukturellen Rassismusverdachts, erscheint die Realität problematischer, widersprüchlicher, komplexer. Rassismus als ein gesamtgesellschaftliches Problem zu begreifen, macht Angst, verunsichert und macht die Ausbildung neuer Strategien des Umgangs mit der Schule notwendig. Die Situation der Verunsicherung wirkt sich auf die bestehende Orientierungslosigkeit beim Übergang Schule – Hochschulstudium verschärfend aus. Es kommt damit zu einer 'doppelten Anforderung' beim Übergang an die Hochschule. Mit dem Eintritt dieses kritischen Lebensereignisses und den einhergehenden Prozessen seiner Verarbeitung kommt es zu einem Verlust der Gültigkeit bisheriger Orientierungen. Die schulische Umwelt wird nun anders als bisher verstanden. Der Blickwinkel auf die Wirklichkeit verändert sich dahingehend, dass sich nun die Aufmerksamkeit von Jolanta Kaminski stärker auf migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse richtet. Sie zeigt eine hinterfragende Haltung und 'untersucht', wie Bildungsräume entlang natio-ethno-kultureller Repräsentationsverhältnisse strukturiert sind und wer dabei welche Positionen besetzt. Sie stellt auch 'Nachforschungen' in ihrem Wohnort an, indem sie die ihr bekannten Familien über die Schulverläufe ihrer Kinder befragt und nach Bestätigung ihrer neuen Wahrheitsbestimmung sucht bzw. sich mit institutionellem Rassismus auseinandersetzt. Eine Art kriminalistischer Spürsinn zeigt sich auch im Interviewsetting als Jolanta Kaminski an meiner Schulbiografie interessiert ist und direkt nach meinen Erfahrungen in der Schule fragt. Damit werde ich in die Dynamik der Sichtbarmachung von Rassismus in der Schule mithineingezogen und soll die Existenz der sich unklar zeigenden Diskriminierungspraxen bestätigen. Der Akt der Interessenbekundung verweist darauf, dass marginalisierte Positionen auf Anerkennung ihrer Perspektiven (zumindest in der Phase der ersten krisenhaften

Irritation) angewiesen sind, die ihnen hilft, das Erlebte zu bestätigen bzw. zu verdeutlichen und sich von der Existenz von Rassismus zu überzeugen.

### 5.5.3 'Geständnis- und Bekenntnisarbeit'

In der Analyse des Datenmaterials wurde deutlich, dass das auf die Entfaltung von Lebens- und Bildungsbiografien ausgerichtete Interviewsetting von den Interviewpartnerinnen als ein Rahmen aufgefasst wird, der einen Rechtfertigungsdruck erzeugt und sie zu Geständnis- und Bekenntnisakten herausfordert. Während das Geständnis auf die „Mitteilung eines Motivs, einer Tat, eines Persönlichkeitszugs oder schließlich einer gesamten Identität [abzielt], die moralisch fragwürdig sind“ (Burkart 2006, S. 20), wird mit dem Bekenntnis ein Akt verstanden, mit dem sich die Person zu dominanten Normen bekennt. Das Geständnis und das Bekenntnis verstehe ich dabei nicht als zwei voneinander unabhängige, sondern als in einem Wechselverhältnis ineinandergreifende Momente. Sowohl das Geständnis als auch das Bekenntnis werden als Verhältnisse von Schuld und Verantwortungsübernahme thematisiert, bei denen sich die Akteurinnen in einen kontinuierlichen Prozess der Selbstproblematisierung begeben und zugleich die Intention verfolgen, 'sich zu bessern'. Es erscheint mir deshalb angemessen von Schuld zu sprechen, weil die biografischen Selbstkonstruktionen in eine spezifische Struktur wiederholter Rechtfertigungsschleifen eingebettet sind. Sie lassen den Eindruck entstehen, dass sich die Akteurinnen in der Defensive befinden, aus der sie durch das Anbringen von Begründungen zu entkommen versuchen, was wiederum darauf verweist, dass sie etwas 'angerichtet' haben. Bei der Entfaltung ihrer Lebensgeschichte im hochschulspezifischen Kontext fühlen sie sich als Angeklagte, die aufgefordert werden, ihre Daseinsberechtigung zu begründen, denn wer unschuldig ist, bedürfe keiner Rechtfertigung.

Mit der Übernahme einer Schuld bestätigen die Akteurinnen, dass ihr Verhalten inkorrekt ist. Die Akteurinnen zeigen sich in einer Selbsterkenntnis ihrer Schuld, für die sie nun auch Verantwortung übernehmen. Schuld mit Impulsen zur Wiedergutmachung als ein identifiziertes, zentrales Moment der Geständnis- und Bekenntnisarbeit spiegelt dabei das Verhältnis zwischen dem Selbst und der Welt wieder und zeigt eine negative Beurteilung des eigenen Selbst an, weil es bestimmten Anforderungen nicht genügt und bestimmte Maßstäbe verletzt (vgl. Majer 2013, S. 106). „Im Schuldgefühl wird sich ein Subjekt der Diskrepanz zwischen dem eigenen Verhalten und den vorgeschriebenen Normen bewußt. Schuld ist das Gefühl, durch eigenes Handeln für die Verletzung einer Norm verantwortlich zu sein“ (Neckel 1991, S. 51). Dies führt zu der Frage, für was und vor wem bzw. gegenüber welcher Instanz sich die Akteurinnen rechtfertigen wollen?

Ein Geständnis abzugeben, bedeutet damit ein Eingeständnis der eigenen Defizite, was voraussetzt, dass eine biografierrelevante Stigmatisierung als Bedingung der Selbstwahrnehmung verinnerlicht wurde. Die Schuld geht damit auf biografische Beschämungs- und Beschuldigungsakte zurück, die eine Stigmabelastung hervor brachten. In Anlehnung an Erving Goffman (1975/1967, S. 11) handelt es sich bei Stigmatisierungsprozessen um eine diskreditierende Zurücksetzung eines Menschen durch die Zuschreibung eines Merkmals aus einer dominanten Perspektive, welche als vollendet gilt, wenn die Subjekte selbst von ihrer Position der Minderwertigkeit/Unterlegenheit überzeugt sind. Über die Verinnerlichung des dominant beurteilenden Von-außen-Blicks nisten sich die Negativbilder von der eigenen Person in Form einer begangenen Schuld bzw. eines beschämenden Vergehens in das Subjekt ein, die nun die subjektiven Selbst- und Weltkonstruktionen durchziehen und zum Geständnis und zur Bekenntnis auffordern. Wichtig erscheint hier, dass das Stigma als eine individuell verursachte Schuld deklariert wird, also die Akteurinnen selbst die Schuld an ihren Defiziten zu tragen scheinen. In dieser Perspektive sind Rassismuserfahrungen nicht nur als eine Markierung als ‚anders‘ zu verstehen, mit der eine Defizituweisung zusammenhängt, sondern eben gleichzeitig als Schuldzuschreibungen. Rassismus in diesem Kontext kann als das Tragen einer belastenden Schuldlast aufgrund eines empfundenen ‚Defizits‘ oder ‚Makels‘ verstanden werden.

### 5.5.3.1 Schuldgeständnisse im Hochschulraum

Was bedeutet die Geständnis- und Bekenntnisarbeit, die hier als eine in Schuld verstrickte Rechtfertigungsfigur auftritt, wird sie als ein Erfahrungskontext im bzw. als eine Positionierung zum studienfachspezifischen Hochschulfeld unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse gelesen? Der Übergang an die Hochschule stellt die Akteurinnen vor die Frage, in welcher Beziehung zur Hochschule sie sich selbst denken können. Zunächst zeigt sich, dass für die Akteurinnen aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen, die in dominanter Weise durch Rassismus und damit einhergehend durch verinnerlichte Stigmatisierung strukturiert sind, ein spezifischer Zugang möglich ist, welcher sich durch schuldbehaftete Rechtfertigungen eröffnet. Das Verhältnis, in das sich die Akteurinnen zu den gewählten Studienfächern der Bildungsinstitution bringen, stellt weniger einen Kontext dar, auf den sie sich selbstverständlich einlassen können. Vielmehr wird der Hochschulort als ein Beschuldigungsanlass Anlass erlebt, bzw. als Anlass zur Herstellung des schuldbehafteten Stigmas, also der in dem spezifischen Bildungskontext unerwünschten Eigenschaft. Die *stigmatisierten Subjekte* – so lässt sich das Zusammenkommen von Individuum und Struktur in diesem Fall begrifflich fassen – kommen an die Hochschule mit der Vorstellung, dass sie es der Bildungsinstitution schulden, etwas anderes zu sein, als sie

es sind und gleichzeitig, sich dafür schämen zu müssen, was sie sind. In dem Augenblick, in dem sie ihre spezifischen Studienfächer antreten, machen sie sich schuldig. Sie haben sich bisher im System dieser Gesellschaft schuldig gemacht, weil sie bestimmten Normalitätserwartungen nicht entsprechen, mehr noch: Sie 'verfügen' über Merkmale, die in den spezifischen Studiengängen auf je unterschiedliche Weise problematisch sind.

Die Geständnis- und Bekenntnisarbeit stellt vor diesem Hintergrund ein Mittel dar, um sich von der Schuld des Stigmas zu distanzieren und eine Zugehörigkeit zum jeweiligen Studienfach herzustellen. Mit der Geständnis- und Bekenntnisarbeit versuchen die Akteurinnen, den verinnerlichten Negativfolien auf ihre Person zu entkommen, was notwendig ist, um sich im Handlungsfeld der akademischen Bildung überhaupt platzieren zu können. In dieser Perspektive ist gerade für die muslimisch positionierte Yeliz Beşok, die als angehende Religionslehrerin 'christlich sozialisierten Schülerin\*innen' Wissen zum Christentum beibringen wird, das Bekenntnis zu ‚deutschen‘ Normen und Werten als Voraussetzung zu betrachten, diese verantwortungsvolle pädagogische Aufgabe überhaupt übernehmen zu dürfen. Die Teilhabe an akademischer Bildung ist im Fall des Verdachts auf nicht ausreichende Deutschkenntnisse, wie dies als Selbststigmatisierungsbild von Agata Krawczyk verinnerlicht wurde, an die Abgabe eines Bekenntnisses zur Selbstoptimierungsarbeit gebunden. Die Geständnis- und Bekenntnisarbeit zeigt sich als hoch komplexer Vorgang und soll nun im Folgenden an zwei Fällen verdeutlicht werden, die in unterschiedlicher Akzentuierung im Material vorgefunden wurden.

#### **a) Das Geständnis 'sprachlicher Verfehlung' und das Bekenntnis zur Besserung**

Im Fall 'Agata Krawczyk', einer zweiundzwanzigjährigen Jurastudentin, ist deutlich zu beobachten, dass das zur biografischen Selbstkonstruktion auffordernde Interviewsetting als Rahmen interpretiert wird, welcher sie unter einen Rechtfertigungsdruck setzt, Akte eines Geständnisses zu produzieren. Über die eigene Platzierung im Jurastudium aus der Position einer als migrationsanders Geltenden sprechen zu sollen, wird als Aufforderung übersetzt, gestehen zu müssen, dass die eigene sprachliche Handlungsfähigkeit nicht den monolingualen Normalitätsvorstellungen hinsichtlich sprachlicher Anforderungen in Deutsch entspricht. Demnach gibt Agata Krawczyk gleich zu Beginn des Interviews das Geständnis ab, *immer noch Fehler* (1/30) in der legitimen Sprache zu machen. Im Verlauf des Interviews werden weiter sprachbezogene Aspekte in den Vordergrund gerückt (3/107-108: *also man merkt das schon dass ich Schwierigkeiten hab mit der deutschen Sprache*). Ein offensiver Umgang mit der Herausstellung und Hervorhebung 'sprachlicher Fehler' im Deutschen macht eindrucksvoll deutlich,

welch eine ausgesprochen wichtige Rolle soziale Normalitätsvorstellungen und damit die Vorstellung, was in Bildungsinstitutionen als ‘sprachlich normal’ gilt und angemessen ist, für sie spielen. Damit liegt eine Anerkennung und Unterwerfung unter die Definitionsmacht vor, die die Monolingualität an Bildungsorten zur Norm erhebt. In diesem Zusammenhang ist sicherlich die Spezifik des Jurastudiums zu berücksichtigen, da die Inhalte des Rechtssystems in besonderer Weise an das Sprachsystem anknüpfen. Aus der Sicht von Agata Krawczyk scheint es nötig zu sein, in dem spezifischen Interviewsetting mit mir als Repräsentantin der akademischen Bildungsinstitution die ‘sprachlichen Fehler’ von sich aus darzulegen. Im Sinne einer Selbstoffenbarung nimmt sie die antizipierten Kommentierungen von meiner Seite vorweg und vermeidet somit eine möglicherweise kritische Situation, um einer Beschämung zu entgehen. Das hier bestehende Schamgefühl ist als „Angst vor der sozialen Degradierung, oder, allgemeiner, vor den Überlegenheitsgesten anderer zu verstehen“ (Elias 1976, S. 397) und verweist damit darauf, dass das Interviewsetting, aber auch die eigene Position an der Hochschule, da hier gleichzeitig Erzählungen über die eigene Verhältnissetzung zum Jurastudium generiert werden, in sprachbezogene Über- und Unterordnungsverhältnisse eingebettet sind.

Doch was zeichnet sich darin konkret ab, wenn die Offenlegung der ‘sprachlichen Fehler’ als individuelles Schuldgeständnis gelesen wird? Es zeigt sich, dass die Platzierung im Jurastudium an die Geständnis- und Bekenntnisarbeit gebunden ist, mit der sich die Akteurin zur Migrationsanderen macht und sich als ‘sprachlich negativ anders’ begreift. Agata Krawczyk spricht eine zentrale Normierungsform im bundesdeutschen Bildungssystem an, nach der eine Berechtigung auf eine Platzierung in Räumen der höheren Bildung lediglich Personen zusteht, die eine native-speaker-Variante des Deutschen, also ein überaus ‘korrektes und perfektes Deutsch’ souverän beherrschen. In der Selbstkonstruktion als ‘sprachlich negative Andere’ sieht sich Agata Krawczyk dazu genötigt, zu dieser Norm Stellung zu beziehen und zwar deshalb, weil sie gegen die geltenden Normen innerhalb akademischer Bildungsräume *verstößt*. Dies macht die Platzierung in einem hoch anerkannten Feld des Jurastudiums fraglich. Die ‘Verfehlung’ offensiv anzusprechen, ist eine Strategie im Umgang mit dem ‘Makel’ und kann als eine in diesem spezifischen Bildungsrahmen sozial akzeptierte Strategie der Verantwortungsübernahme verstanden werden, mit der sich die inferiore Position im Studium eine Akzeptanz erhofft. Agata Krawczyk legt offen, dass sie noch nicht das sprachliche Niveau erreicht hat, welches sie legitimieren würde, an dem Ort der akademischen Bildung selbstverständlich teilzunehmen. Sie bittet um ‘Vergebung’ und gleichzeitig um die Gewährung einer Chance. Sie stellt zugleich aber deutlich heraus, dass sie eine Anpassung an sprachliche Normen anstrebt

und bereits an einer Selbstoptimierung arbeitet (3/111-113: *hier am Studium, da hab ich nur deutsche Freunde, das ist gut eigentlich für mich, weil dann sprech ich besser (3) ich lese auch viele Bücher, versuche auch die (.) besseren zu erwischen wie Thomas Mann (lacht) ich versteh nicht alles aber (.) schon viel*).

Eine zentrale Strategie im Umgang mit dem Geständnis, aufgrund der ‘sprachlichen Fehler’ ‘irgendwie’ nicht ganz richtig in die Institution akademischer Bildung zu passen, stellt die Abwertung anderer Jurastudierender dar, deren Position ähnlich wie die eigene über sprachrelevante Kriterien im Migrationskontext bewertet wird. Als eine vergleichswürdige Studierendengruppe erweisen sich *drei Russen* (3/137), die erst seit wenigen Jahren in Deutschland leben und deren Handlungsfähigkeit in der legitimen Sprache Agata Krawczyk als eingeschränkt wahrnimmt. Dass diese Studierendengruppe ein erfolgreiches Jurastudium in Russland abgeschlossen hat und damit über ein formal anerkanntes und sicherlich habitualisiertes Kapital der juristischen Wissens- und Erfahrungsbestände verfügt, blendet Agata Krawczyk aus. Mit dieser Wahrnehmungsvereinfachung wird der beurteilende Blick auf die sprachliche Handlungsfähigkeit noch deutlicher.

wir haben so drei Russen zum Beispiel, die HABEN äh- in Russland das schon studiert, Jura, aber es wurde nicht anerkannt (.) und die studierens von vornherein, nochmal, und (2) es klingt vielleicht bisschen hart aber ich glaube dass ich besser bin als die also in der deutschen Sprache, also wenn die es schaffen warum soll ich es nicht schaffen [Agata Krawczyk: 3/137-140 ]

Wenn sich also die eigene Position im Jurastudium durch einen prekären Charakter aufgrund des konkreten Inhalts ‘Bildungssprache’ auszeichnet und damit die Chancen, mit anderen Studierenden um dasselbe Ziel zu konkurrieren, als gering eingeschätzt werden, bedarf es zur Absicherung der eigenen Position einer Grenzziehung ‘nach unten’. Nur mit der Abgrenzung ‘nach unten’ bzw. mit dem Wissen, nicht ‘ganz unten’ in der Hierarchie der akademischen Sprachnormen zu stehen, wird das Aushalten der permanenten Legitimierungsnotwendigkeit im Hochschulstudium möglich. Zugleich kann damit auch das eigene beschädigte Selbstbild geschützt werden. Bezogen auf den Schuldbegriff zeigt sich, dass es die prekären Bildungsverhältnisse anderer Personen braucht, an die die Schuld der ‘sprachlichen Unvollkommenheit’ weitergegeben werden kann. Eine Schuld zu tragen, stellt eine Last dar, die sich schwer aushalten lässt. Die Situation der Schuld findet hier eine Umkehr, in dem andere beschämt und damit zu ‘sprachlich Schwächeren’ erklärt werden, woraus ein Gefühl der Überlegenheit geschöpft werden kann, um nicht in Gefühlen von sprachlicher Minderwertigkeit unterzugehen. Die biografische Fallrekonstruktion zeigt, dass sich die Strategie der Übertragung der ‘sprachlichen Fehler’ auf andere erst im Jurastudium, also



erst im Aufstiegsprozess herauskristallisiert und sie damit eine überaus notwendige Strategie der Befreiung aus dem Stigma zur Bewältigung der prekären Zugehörigkeit zum juristischen Hochschulfeld darstellt.

### **b) Das Geständnis der Distanzierung und das Bekenntnis der Kompatibilität**

Bei Yeliz Beşok, einer Lehramtsstudentin, die ihre Studienfachentscheidung mit der Hinwendung zum Unterrichtsfach Religionswissenschaften begründet, zeigt sich im Interview ein Rechtfertigungszwang. Dabei bekennt sich die Lehramtsstudentin *trotz* und *mit* ihrer muslimischen Religionszugehörigkeit ausdrücklich zu Deutschland. Die Möglichkeit zur Entfaltung biografischer Selbstkonstruktion, also Wissensbestände über sich selbst darzulegen, ist bei Yeliz Beşok an eine Bekenntnisarbeit im Zusammenhang mit muslimischer Zugehörigkeit gebunden. Die eigenen Bezüge zur familiär gebundenen muslimischen Religiosität sind in biografische Erfahrungshorizonte von Stigmatisierungsprozessen eingelassen. Der ‘Makel’, hier repräsentiert in der Figur der muslimischen Religionszugehörigkeit, stellt damit eine selbstverschuldete Verfehlung dar, die in dominanten Diskursen eine Diskreditierung erfährt.

Die thematische Bezugnahme auf die muslimische Religiosität im Interview kann nur im Zusammenhang einer verstärkten Rechtfertigungsverpflichtung erfolgen. Wenn also biografische Erfahrungskontexte, die mit der eigenen muslimisch positionierten Familie im Zusammenhang stehen, thematisch entfaltet werden, werden im gleichen Atemzug Praxen des sich ‘Ausweisens-Müssens’ eingebracht, worin das biografische Verhältnis zum Islam konkretisiert wird. Dies bedeutet, dass es spezifischer Anstrengungen bedarf, von der eigenen muslimischen Positionierung zu sprechen und dass es unmöglich ist, darauf flüchtig, nebenbei oder gar mit Leichtigkeit einzugehen. Die Geständnisarbeit fordert weiter dazu auf, sich zu einer Verurteilung des ‘islamischen Fundamentalismus’ – zumindest dessen, was als solcher in dominanten Diskursen wahrgenommen wird – zu bekennen. Da das dominante Islambild eine Negativfolie darstellt, besteht hier die Herausforderung, eine klare und kritische Distanzierung von derselben zu markieren, die eine positive Bezugnahme überhaupt erst ermöglicht. An der Fallrekonstruktion ‘Yeliz Beşok’ kann verdeutlicht werden, dass sich in dem Bekenntnis zur muslimischen Religiosität automatisch der Verdacht einer besonderen Nähe zu einer Gruppe der nicht-integrierten Migrationsanderen zeigt, die Deutschland schaden wollen (hier die Beispiele ‘Salafisten’ und Ablehnung des Schwimmunterrichts). Unter diesen stigmatisierenden Rahmenbedingungen des Generalverdachts ist die Bezugnahme auf muslimische Religiosität vor die Herausforderung gestellt, sich von diesen Anschuldigungen zu befreien und ein von den dominanten Bildern abweichendes, muslimisches Selbstverständnis auszubilden und darzulegen. Es

erscheint erforderlich, überzeugend die eigene Ungefährlichkeit zu beschwören und darüber hinaus ein Bekenntnis zu den Werten der Dominanzgesellschaft abzugeben.

In den Praxen der Befreiung von stigmatisierenden Diskursen bekennt sich Yeliz Beşok zu einer kritischen Haltung gegenüber dem Islam und beweist mit unzähligen Beispielen, dass sie und ihre Familie den Einflüssen des 'islamischen Fundamentalismus' 'entkommen' sind. Dies erfolgt mit der überzeugenden Darlegung eines Wandlungs- und Entwicklungsprozesses, welcher in der Rahmung des Modernitäts-Differenz-Paradigmas gefangen bleibt. Die Entwicklungsprozesse zeigen ein Moment der Selbstkritik, mit welchem die Aufforderung zum ständigen Hinterfragen der eigenen Religiosität und zur interessierten Hinwendung zu anderen Religionen in selbsterzieherischer Absicht verbunden ist. Mit der Studienfachentscheidung für Religionswissenschaften zeigt sich Yeliz Beşok als 'das beste Beispiel' für eine Person mit gutem, weil gemäßigtem Verhältnis zur muslimischen Religiosität. In dem Versuch, die stigmatisierende Negativfolie auf das muslimisch positionierte Selbstbild abzuschütteln, wird Yeliz Beşok zur Entblößung und Enthüllung genötigt, die die Grenze zur körperlichen Intimität dünn erscheinen lässt. So werden in ihrer Erzählung sogar ihre Essgewohnheiten rechtfertigend offengelegt (*Schweinefleisch*) und mit dem Hinweis auf einen *Bikini* als eine für den Strand von ihr und ihrer Mutter bevorzugte (Ent)Kleidungspraxis die Bereitschaft zur körperlichen Nacktheit, welche als Beweise für die 'Integration in Deutschland' stehen, zum expliziten Gegenstand gemacht. All diese Darlegungen sind zugleich als Spiegelbild dessen zu lesen, welche eine Wirkmächtigkeit Rassismen in der Lebensgeschichte und in den alltäglichen Lebenspraxen von Yeliz Beşok erlangen und dabei sogar ihren Körper kontrollierend in Besitz nehmen. Räume des Privaten und Grenzen zum Intimen werden unbestimmter, was zu der Frage führt, wie viel eine weibliche muslimische Position 'von sich enthüllen' muss, wie nackt sie ihren Körper präsentieren muss, um sich der Zugehörigkeit zu Deutschland als würdig zu erweisen bzw. aus ihrer 'Schuld herauszuwachsen'.

### c) 'Schutzmauer' durch Privatisierung

Mit dem Fallbeispiel 'Gül Karadaş' kann eine andere Möglichkeit aufgezeigt werden, den Rechtfertigungsdruck, der im Zusammenhang mit der Stigmatisierung muslimischer Zugehörigkeit entsteht, nachzuweisen. Im immanenten Nachfrageteil des Interviews stellte ich Gül Karadaş, einer neunzehnjährigen Lehramtsstudentin, die Frage nach der Bedeutung der Religion in ihrem Leben. Diese Frage erschien mir deshalb relevant, weil sich Gül Karadaş zuvor im Kontext ihrer Jugendband expliziert als Muslimin positioniert hat (4/134-139: *ähm in der Band (lacht) waren auch äh zwei jüdische (.) Jungs und (.) durch die hatten*

wir Kontakte zur jüdischen Gemeinde [...] und (.) ja, das war natürlich auch nicht GANZ so einfach das mit meinen Eltern zu klären weil (.) Muslime und Juden die sind jetzt nicht so (lacht) dicke aber (.) das hat dann doch geklappt). Narrativ entfaltete Erfahrungskontexte in direkter Bezugnahme zur Religion sind allerdings in der gesamten Haupterzählung sowie dem Nachfrageteil nicht aufgetreten. Auf meine Frage antwortet die Studentin:

ja auf jeden Fall, also- stimmt das hab ich gar nicht erwähnt [...] ja, aber ich hab für mich halt ähm (2) entdeckt, die (lachend gesprochen) Erkenntnis (.) gefunden dass ich das mehr so (.) privat mache ohne (.) mit irgendwem darüber zu reden also (.) jetzt (lachend gesprochen) das soll keine- kein Angriff sein oder sowas, natürlich verständlich dass du- dass du das fragst und (.) also ich rede nich SO gern mit anderen Leuten darüber auch nich mit meinem Freund oder so, der glaubt nämlich an gar nichts und dann (lachend gesprochen) versucht er mir immer irgendwas einzubläuen [Gül Karadaş: 20/894-911]

Meine Frage nach der muslimischen Religiosität wird als ein Eindringen-Wollen in die Privatsphäre markiert und dementsprechend eine Grenze des Besprechbaren im Interview gezogen. Die Frage nach der muslimischen Religiosität wird als ein Bereich ausgewiesen, welcher dem Privaten zugerechnet und zu dem keine Erzählbereitschaft besteht. Damit wird ein Anspruch auf Diskretion erhoben und ein widerständiger Umgang mit der Frage im Interview umgesetzt. Mit dieser bewussten Grenzziehung zwischen privat-religiösem und öffentlichem Bereich ist das Bewahren jener Erfahrungswerte verbunden, die Missachtungserfahrungen im Kontext muslimischer Religionszugehörigkeit zum Thema machen würden. Es verdeutlicht sich hier eine Strategie der 'Privatisierung der muslimischen Religiosität', die sich biografisch als notwendig erwiesen hat, um sich vor dem *Einbläuen* (20/911) nicht muslimisch Positionierter, das hier als Grenzüberschreitung verstanden wird, zu schützen. Die Religiosität wird nicht deswegen aus der Erzählung ausgeklammert, weil Religiosität generell dem privaten Bereich vorbehalten wäre. Vielmehr erfährt Gül Karadaş, dass ihre muslimische Positionierung von anderen problematisiert und nicht als eine gleichberechtigte Position 'stehen gelassen' wird. Mit der Strategie der Privatisierung wird eine bewusste Verschließung eines Teils der eigenen Identität umgesetzt, woraus die Funktion erwächst, sich nicht potenziell negativen Reaktionen auszusetzen und die alleinige Deutungshoheit über die biografischen Erfahrungen im Kontext muslimischer Religiosität zu beanspruchen. Es wird sichtbar, dass sich Gül Karadaş bewusst mit der Frage auseinandersetzt, inwieweit die muslimische Positionierung im Interview im Sinne einer Nach-Außen-Darstellung sichtbar sein soll. Dabei entscheidet sie sich zum eigenen Schutz für die Strategie der Nicht-Thematisierung.

### 5.5.4 Darstellungsfiguren von Rassismuserfahrungen

In dem theoretischen Teil der Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Untersuchung auch der Frage besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, wie unter dominanten Diskursverhältnissen, die Rassismen in den Bereich des Nicht-Thematisierbaren überführen, Missachtungserfahrungen in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen vermittelt werden können. Wie im Abschnitt 5.5.1 dieses Kapitels bereits erwähnt wurde, werden in den biografischen Erzählungen Missachtungserfahrungen in einer Weise vorgetragen, die sich keiner Skandalisierung als rhetorisches Mittel bedient, was angesichts der folgenreichen Konsequenzen für die Bildungsverläufe der Akteurinnen durchaus nachvollziehbar ist. Wenn Rassismuserfahrungen als lebensgeschichtliche Kontinuitätsbrüche, Krisen, Widerspruchsverhältnisse und als eine in sich getragene Scham und Schuld erfahren werden und angesichts diskursiver Bedingungen, die dem offenen und offensiven Aussprechen von Rassismus Grenzen setzen, stellt sich die Frage nach Artikulationsräumen dieser Erfahrungen. Mit dem hier gewählten methodischen Zugang als wenig strukturiertem Format war es möglich, nicht nur unmittelbare Äußerungen von Rassismuserfahrungen einzufangen, sondern darüber hinaus auch Ausdrucksformate zu bestimmen, die eine Suchbewegung nach Worten zur Beschreibung des Erlebten anzeigen und dabei in spezifischen Sinngebungen unter Verwendung rhetorischer Figuren ihre Lösung finden. Insgesamt können fünf Figuren ausgemacht werden, mit denen Rassismuserfahrungen narrativ mitgeteilt werden.

- 1) 'Figur des Zerteilens': Mithilfe der Figur der Zerteilung werden Erfahrungskontexte, die als besonders belastend erlebt wurden, nicht am Stück dargestellt, sondern in Stücke zerlegt und über die biografische Gesamterzählung verteilt. Charakteristisch zeigt sich dabei eine Ankündigung im Sinne einer Orientierungsmetapher, mit der auf das schwer besprechbare Erlebte explizit hingewiesen wird, um die Aufmerksamkeit darauf zu lenken (z. B. *und dann hat es angefangen*). Seine Funktion ist von besonderer Bedeutung, denn mit dem Zerteilen des Erlebnisses, mit welchem ein schnelles Verlassen des thematischen Feldes einhergeht, könnte der Eindruck erweckt werden, dass dieses für die Akteurin irrelevant sei. Eine solche Dezentrierung ermöglicht, eine (er) tragbare Annäherung an belastende Erfahrungen in einem unbekanntem Kontext des Interviews umzusetzen.
- 2) 'Figur überzogener Sachlichkeit': Bei diesem Modus der Thematisierung dominiert ein Erzählen mit expandierenden Detaillierungen und faktenbezogenen Konkretisierungen. Dadurch dass mit den verfügbaren Deutungsangeboten das Erlebte in das bisherige Selbst- und Weltbild nur in seiner Ambivalenz

verstehbar eingebettet werden kann, wird das Erlebte in aller Ausführlichkeit narrativ dargestellt. Eine Bemühung um eine möglichst 'objektive' Rekonstruktion der Geschehnisse wird eingeleitet. Insbesondere fällt dabei eine Diskrepanz zwischen der enormen Ausführlichkeit von Erfahrungen mit Rassismus und der relativen Kürze der Schilderung zu anderen Lebensbereichen auf. Bereits auf dieser strukturellen Textebene zeigt sich die Übermächtigkeit von Rassismuserfahrungen, die einen Großteil der Erzählung einnehmen. Mit der Detailschilderung wird die Atmosphäre von damals erneut inszeniert, worin auch das Gebrochene und Widersprüchliche narrativ eingebunden bleibt. Die Funktion der Ausführlichkeit besteht dabei darin, die Ordnungsstruktur der Geschehnisse für sich sprechen zu lassen bzw. zum Sprechen zu bringen. Die Bemühung um sachliche Einschätzung der Gegebenheiten lese ich weiter als einen Hinweis darauf, dass sich die Erzählenden in riskanten Verhältnissen bewegen. Gerade die Unsicherheit in der Deutung des Erfahrenen als Rassismuserfahrung, die mit gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen der Tabuisierung von Rassismus zusammenhängen, markieren heikle Zustände für die An- und Besprechbarkeit des Erfahrenen.

- 3) 'Figur des verdeckten Sprechens': Die Figur des verdeckten Sprechens äußert sich über Bemühungen um Anonymisierung, die hier eine Schutzfunktion trägt und verläuft dabei in zwei Richtungen. Zum einen wird während des Sprechens Anonymisierung von der Interviewerin gefordert: Wenn im Zuge der Erzählung persönliche Daten genannt wurden, erfolgt eine sofortige Unterbrechung der Erzählung und die explizite Bitte um Wegschneiden der 'aus Versehen' genannten persönlichen Angaben als dringend notwendig. Zum anderen wird Anonymisierung von Seiten der Interviewten umgesetzt, indem die erwähnten realen Orte über Phantasienamen eingeführt werden, womit dem Erzählten eine nahezu kriminalistische Brisanz vermittelt wird. Dieses Verhalten lässt sich dabei im Zusammenhang mit spezifischen Rassismuserfahrungen in Bildungsinstitutionen verstehen, die mit einem Verlust der Handlungsfähigkeit und Kontrolle über die eigene Schullaufbahn einhergingen. In dieser Perspektive wird mit dem Verlust an Anonymität ein erneuter Kontrollverlust befürchtet, dem sich die Akteurinnen nicht aussetzen möchten. Der Wunsch nach Anonymisierung verweist weiter auf eine bestehende Ahnung, dass an der besuchten Schule etwas massiv schief gelaufen ist. Die Erzählung kann damit als Kritik und als politisch verstandener Protest gegen die irregulären Strukturen der Schulinstitution verstanden werden. Mit der Teilnahme am wissenschaftlichen Interview kommt nicht nur ein bloßes Bedürfnis zur Mitteilung der Geschehnisse zum Ausdruck, sondern auch ein Wunsch, an der Produktion gesellschaftskritischer Wissensbestände beteiligt zu sein.

- 4) 'Figur des direkten Benennen-Könnens': Bei der Figur des direkten Benennen-Könnens wird Rassismus als eine die soziale Ordnung strukturierende Größe wahrgenommen, die in Alltagszusammenhängen permanent präsent bleibt. Dabei verfügen die Akteurinnen über ein gesellschaftskritisches Artikulationsrepertoire, welches ihnen ermöglicht, rassistische Mechanismen nicht nur wahrzunehmen, sondern auch konkret zu benennen und einer Kritik zu unterziehen. Mit der Figur des direkten Benennen-Könnens von Rassismus ist die Äußerung von Wut eng verbunden. Wenn Rassismus als Alltagsrealität erfahren wird und die normalisierten Missachtungsverhältnisse permanent in den Blick der Aufmerksamkeit geraten, dann ist dies nicht nur beängstigend, sondern vermittelt eine Ausweglosigkeit. Demnach lauert Rassismus überall und kann nicht außer Kraft gesetzt werden. Die affektive Wut, die in der Interviewsituation mit Yeliz Beşok durch lautes Sprechen und das Hauen auf den Tisch mit beiden Händen auch körperlich zum Ausdruck kommt, bedeutet eine Wertung und zugleich eine klare Stellungnahme gegenüber gesellschaftlichen Machtverhältnissen und fungiert daher als eine Form politischer Artikulation. Mit Wut kann nicht nur das Gefühl von Stärke (zurück)gewonnen werden, sondern mit wütend vorgetragenen Äußerungen wird ein Widerstand gegen Rassismen geleistet.
- 5) Figur des Auslassens': Auslassungen im Kontext lebensgeschichtlicher Haupterzählungen im Migrationskontext bedeuten gleichzeitig Beurteilungen, die im spezifischen Hochschulkontext des Interviews verortet werden müssen. Bei Auslassungen zentraler Lebenskontexte, die hier mit muslimischer Religiosität und ihrer Stigmatisierung zusammenhängen, wird davon ausgegangen, dass diese im Interview mit mir als einer Repräsentantin der Hochschulinstitution nicht interessieren (können). Dies scheint umso gravierender zu sein, wird vergegenwärtigt, dass die Einstiegsfrage beim Interview explizit das Interesse an der 'Lebensgeschichte' fokussierte. Erzeugt wird damit eine hierarchische Schichtung von thematischen Feldern des eigenen Lebens. An der Oberfläche liegt die unauffällige Schulidentität, die den Normen entspricht und als vorzeigbar empfunden wird und dahinter eine privatisierte, religiöse Positionierung, die der Interviewerin erst durch gezielte Nachfragen offenbart wird, also wenn ein offensichtliches Interesse bekundet wird. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen vermeintlicher Bedeutungslosigkeit durch die Nicht-Erwähnung in der Haupterzählung und der Präsenz des Themas, das im Nachfrageteil umfassend entfaltet wird und eine noch stärkere Relevanz erhält als die zuvor geschilderte Schulbiografie. Es trägt den Charakter einer Doppelbiografie.

In der vorliegenden Studie werden Studentinnenbiografien rassistuskritisch gelesen und dabei die *Zugangsbedingungen zum fachspezifischen Hochschulstudium im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse* rekonstruiert. Die biografischen (Um)Wege zum Lehramts- und Jurastudium sollen nachvollzogen werden, um zu einem erweiterten Verständnis von Studienfachzugängen beizutragen. Die empirische Grundlage der Studie bilden zehn Biografien von *Studienanfängerinnen des Lehramts und der Rechtswissenschaften*, wobei sich die Darstellung der Studie auf vier biografische Fallrekonstruktionen konzentriert. In Annäherung an ein Verständnis der Studienfachentscheidung als einem „biographisch kumulativ stufenweise aufgebauten“ (Wolter 2011, S. 19) Prozess wurde die Erhebungsmethode des biografisch-narrativen Interviews eingesetzt. Dabei beinhaltet der Erzählimpuls zu Beginn des Interviews die Frage nach der *gesamten Lebensgeschichte*. Mit dieser Orientierung war beabsichtigt, den Befragten einen möglichst breiten Artikulationsraum zu ermöglichen, um *Themen und Erfahrungskontexte, die sie biografisch bewegen*, in einer für sie angemessenen Erfahrungsqualität zur Darstellung zu bringen. Von besonderem Interesse war dabei zu analysieren, wie sich die Thematisierung der studienfachspezifischen Platzierung im Hochschulraum in den gesamtbiografischen Zusammenhang fügt. Über einen biografisch-fallrekonstruktiven Analysezugang wurden die Interviewtexte im Anschluss danach untersucht, (1) *ob und wie migrationsgesellschaftlich relevante Thematisierungen in den lebensgeschichtlichen Erzählungen aufscheinen* und (2) *in welchem Verhältnis diese zum Hochschulzugang und zur studienfachspezifischen Platzierung stehen*.

## 6.1 'Beschädigung der Leistungsfähigkeit' und 'Brechung von Ambitionen'

In der Analyse der Daten konnten *migrationsbedingte Differenzerfahrungen in der Schule als ein zentral wirksamer Strukturkontext für die biografische Entwicklung* benannt werden, dem ein hoher Stellenwert für die bisherige Biografie beigemessen wird, unabhängig davon, ob die befragten Studienanfängerinnen Lehramt oder Jura studieren. In ihrer Grundaussage fügen sich die Befunde damit in die Resultate zahlreicher Studien der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung ein, die herausarbeiten, dass der Erfahrung von Diskriminierung/Rassismus eine wichtige Bedeutung in Bildungsaufstiegsbiografien von Studierenden und Akademiker\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ zukommt (vgl. Hummrich 2002; Pott 2002; Ofner 2003; Juhasz & Mey 2003; Raiser 2007; Schmidt-Bernhardt 2008; Ruhland 2009; Tepecik 2011; Schwendowius 2015). Da sich die Differenzerfahrungen auf schulische Räume zentrierten, lassen sich daraus Aussagen zu Sozialisierungsprozessen *in* und *durch* den Erfahrungskontext einer ‚blockierenden Schule‘ ableiten, die ihren Niederschlag in den Bildungsorientierungen der Befragten finden.

Den Studienanfängerinnen ist gemeinsam, dass sie auf eine institutionelle Schullaufbahn zurückblicken, in der sie sich hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit und -ambitionen in Frage gestellt sahen. Die erlebten institutionellen Blockierungen stellen relevante Erfahrungen der Destabilisierung dar, die einen gravierenden Bruch in der biografischen Selbstkonstruktion zur Folge hatten. Sie treten in der *Figur zentraler Höhe- und Wendepunkte* auf und sind als *kritische Lebensereignisse in der Schulbiografie* repräsentiert. Die Ausprägung und Häufigkeit dieser Blockierungserfahrungen unterscheiden sich von Fall zu Fall, werden aber von allen in die Untersuchung einbezogenen Personen gleichermaßen als begrenzend erfahren. In den Interviews äußert sich dies über unmissverständliche Aussagen wie „das fand ich ziemlich hart“, „weil das auf einmal nicht sein konnte“ oder „das war die schlimmste Zeit für mich“, was die akute Belastung des situativen Erlebens versprachlicht. Blockierungserfahrungen in der Schule leiten eine Unterbrechung der bisherigen Deutungsperspektive ein, sodass an diese nicht nahtlos wieder angeschlossen werden kann und die gewohnten Problemlösungsstrategien nicht greifen. Aufgrund dieser Merkmale lässt sich bei Blockierungserfahrungen von einer Krisenerfahrung (vgl. Schuchardt 2004, S. 20) und zugleich von einem Bildungsanlass (vgl. Koller 2011, S. 17) sprechen. Dieses Ergebnis bietet einen grundlegenden Gedanken, nämlich, dass Erfahrungen des schulischen Alltagsrassismus unter Bedingungen der dominanten Sichtweise auf Rassismus



erstens potenziell eine krisenhafte Lebensphase auslösen und zweitens zur Transformation bisheriger Selbst- und Weltkonstruktionen beitragen können.

Mit Blockierungserfahrungen ist weder allein das Ergebnis einer singulär problematischen Zuschreibung als Migrationsandere, noch allein die Folge von punktuellen Ablehnungs-/Missachtungserfahrungen in der und durch die Schule gemeint, die einmalig erscheinen und kurz darauf wieder verschwinden. Mit dem hier gewählten Zugang einer gesamtbiografischen Perspektive konnte gezeigt werden, dass Blockierungserfahrungen in der Schule gerade in einer *Vervielfachung und Verkettung von Geschehensabläufen* im Sinne zeitlich ausgedehnter Prozesse greifbar werden. Mit der Verdichtung durch die Aufeinanderfolge verschiedener Situationen erfahren die Akteurinnen eine Reihe von impliziten und expliziten Defizitzuschreibungen, die migrationsgesellschaftliche Differenzkonstruktionen als Ausschlusskriterium enthalten, die erst in ihrer Summierung zu einer kritischen Verunsicherung führen.

Die institutionellen Blockierungserfahrungen teilen den Akteurinnen mit, dass ihnen eine Platzierung in Räumen höherer Bildung bzw. an der Spitze des hierarchischen Bildungswesens nicht zusteht. Sie enthalten zugleich eine *Formulierung der Zukunft(swege)* für ‚Ausländerkinder‘, denn akademisch ambitionierte Bildungs- und Berufsperspektiven liegen für sie nicht im Rahmen des Erreichbaren. Über die Zuschreibung nicht-akademischer Positionen mit geringer gesellschaftlicher Anerkennung an ‚Ausländerkinder‘ wird die Idee einer Zweiklassengesellschaft offenbart. Diese Erfahrungen haben gerade für Zugangssuchende eine besondere Gewichtung, denn sie sind daran interessiert, institutionelle Zugänge zur Statusveränderung zu finden. Gerade in der Verwehrung des Zugangs zum Gymnasium wird ihnen abgesprochen zu wissen, welcher Schul- und Lebensweg gut für sie ist.

Wie ist nun die hier angesprochene Verunsicherung aufgrund der schulischen Blockierungserfahrungen zu verstehen? Die Analyse der Daten zeigt, dass die Akteurinnen aufgrund des *Widerspruchs zwischen Versprechen und Realität* der Schule in eine tiefgreifend ambivalente Lage gebracht werden. Sie befinden sich in einem Dilemma, aus dem sie sich aufgrund struktureller Beschränktheit ihrer Handlungsfähigkeit nicht so leicht herausarbeiten können. Zum einen beginnt sich die Erkenntnis, dass sich die Schule den Akteurinnen gegenüber nicht wohlwollend, auch nicht neutral, sondern ausgrenzend verhält, langsam durchzusetzen. Das postulierte meritokratische Leistungsversprechen der Schule, das explizit vorgibt, sich von Diskriminierungspraxen zu distanzieren, verliert an Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit. Zum anderen verschleiern die normativen Leitbilder der Gleichheit und Gerechtigkeit in der Schule Mechanismen kategorialer Zuschreibungen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten. In der

Schule finden die Akteurinnen keine Bedingungen vor, die ein (problematisierendes) Sprechen über die widersprüchlichen Praxen ermöglichen würden (vgl. hierzu auch Scharathow 2014). Wenn ein *Diskriminierungsvorwurf* gegenüber der Schule ausgesprochen wird, wird dieser zurückgewiesen, womit den Akteurinnen nicht nur (erneut) zurückgespiegelt wird, dass sie nicht ernstgenommen werden, sondern dass Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Situationsdefinition nicht möglich sind. In der Schule lernen sie mit ihrer gesellschaftskritischen Realitätsdefinition zurückhaltend umzugehen, was als Widerspruch zum schulischen Auftrag interpretiert werden muss, möchte die Schule doch mündige, reflektierte und autonome Subjekte hervorbringen.

Die Befunde machen überaus deutlich, dass die Artikulation von Blockierungsverhältnissen angesichts einer nicht zu hinterfragenden Definitionsmacht der Bildungsinstitution schwierig ist. Die Unsicherheiten in der Benennung von Rassismus ziehen sich durch viele der vorliegenden lebensgeschichtlichen Erzählungen. Sie zeigen sich in Suchbewegungen im Sprechen oder in der Relativierung einer zuvor ausgesprochenen Diskriminierungsanklage. Die Benennung von als ungerecht erfahrenen Blockierungen ist damit eine spezifische, denn sie bedient sich Ausdrücke wie „unvorstellbar“, „unmöglich“, „die sind am aller-schlimmsten“ oder unterschiedlicher Akte wie der moralischen Anklage der Lehrpersonen oder der Anklage der Eltern, weil sie keinen Schutz bieten konnten. Die eigene Realitätskonstruktion bleibt fraglich und oft auf die Bestätigung durch signifikante Andere angewiesen. Höchst ambivalent bleibt das Sprechen über Rassismus auch deshalb, weil es aufgrund seiner Nicht-Anerkennung in der Schule im *Modus eines Verdachts* verbleibt. Subtil wirkende Ausschlusspraxen oder normalisierte Missachtungsstrukturen, die nicht mit expliziten und offenen Abwertungen einhergehen, entziehen sich dem Moment einer ‚objektiven‘ Beweisführung und damit einer Anklage. Mit dem Begriff der ‚Attribuierungs-Ambivalenz‘ (Rommelspacher 2006, S. 4) konnte verdeutlicht werden, dass sich schulinstitutionelle Rassismusverhältnisse für die Akteurinnen in Form von erstens schwer verstehbaren, weil die bestehenden Deutungsangebote übersteigenden, und zweitens daher schwer in Worte zu fassenden Erfahrungen präsentieren. Diese können einerseits nicht geleugnet werden, sind andererseits gegenüber Schule ‚objektiv‘ nicht zu beweisen. Gerade weil natio-ethno-kulturelle Kategorisierungen bei Blockierungserfahrungen nicht (immer) offensichtlich artikuliert werden, können sich die Akteurinnen „nie sicher sein“, ob es sich hier um Rassismus handelt oder ob die Defizitzuschreibungen tatsächlich in ihrer Leistungsunfähigkeit begründet sind (vgl. ebd.).

## 6.2 Bearbeitungsformen schulinstitutioneller Blockierung

Die Akteurinnen entwickeln Strategien, um die schulinstitutionellen Blockierungserfahrungen zu verarbeiten. Aus dem ambivalenten Verhältnis ergibt sich für sie die Notwendigkeit, sich nicht nur mit der Widersprüchlichkeit der Funktion von Schule, sondern auch mit der Defizitcharakterisierung und der fremdbestimmten Platzierung im Bildungssystem auseinanderzusetzen. Die Akteurinnen begeben sich auf einen langjährigen Suchprozess nach einem authentischen Selbst hinsichtlich der Frage, inwieweit sie tatsächlich leistungs(un)fähig sind, was unter dem Begriff der *Beweisführung* diskutiert wurde. Diese Bewältigungsform wird durch die Logik des Schulsystems unterstützt, nach der die Gründe für das Scheitern der eigenen Ambitionen in erster Linie in der eigenen Person zu suchen sind. Die Blockierung funktioniert dabei als *Abdrängungsmechanismus* in Form einer nach innen gerichteten sanften Gewalt, denn es sind die Akteurinnen selbst, die mit sich ausmachen müssen, inwieweit die Defizitcharakterisierungen auf sie zutreffen. Durch Verunsicherung, Verwirrung und Beschädigung ihres leistungsbezogenen Selbstbildes wird bei ihnen der Eindruck erweckt (und bestätigt), dass sie nicht als entwicklungswürdige Subjekte gelten, die eine Förderung in der Schule erfahren sollen. Vielmehr fungiert die Schule als wesentliche Instanz der Blockierung ihrer Bildungsprozesse und -wege. Die intensiven Aushandlungsprozesse ihres leistungsbezogenen Selbstbildes bieten einen Hinweis darauf, dass das Sich-ins-Verhältnis-Setzen zur Schule über intensive Bemühungen erfolgt, sich gegen den schulinstitutionellen Versuch der Aussortierung und der Zuschreibung einer „beschädigten [Leistungs]Identität“ (Goffman 1975/1967) zu wehren. Insofern sind die Akteurinnen bemüht, das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit (wieder)herzustellen. Die *beständige Arbeit an der eigenen Leistungsfähigkeit* bekommt höchste Priorität, woraus sich letztendlich eine Konzentration auf Leistung und damit eine hohe Leistungsorientierung entwickeln.

Einen Umgang mit stigmatisierenden Defizitcharakterisierungen in der Schule zu finden, gehört demzufolge zu den zentralen biografischen Anforderungen und Herausforderungen von natio-ethno-kulturell Mehrfachzugehörigen. Der gesamtbiografische Blick ermöglichte es, aufzuschlüsseln, *wie* es den Akteurinnen gelungen ist, sich trotz der Erfahrungen institutioneller Blockierung Bildungsvermögen, welches sie in die Hochschulräume geführt hat, anzueignen. Die rassismustheoretische Perspektive erwies sich als eine fruchtbare Aufmerksamkeitsrichtung, die dazu beitrug, für die unterschiedlichen Ressourcenlagen in der Bewältigung einschneidender Blockierungen zu

sensibilisieren. Der erfahrene schulische Alltagsrassismus beinhaltet damit nicht nur eine problematische Zuschreibung, sondern *gleichbedeutend sind dabei die Möglichkeitsräume zur Verarbeitung dieser Erfahrungen*. Diese beinhalten Ressourcenverfügbarkeit, Ressourcenzusammensetzung und vorgefundene schulstrukturelle Bedingungen. Die Analyse zeigt, dass die Bearbeitungsmöglichkeiten gegenstands- und kontextabhängig sind und eine je spezifische Möglichkeit zur schulischen Bildungsbeteiligung eröffnen. Alle Bewältigungsstrategien sind aus der jeweiligen subjektiven Perspektive konstruktiv, da sie dazu beitragen, dass die Akteurinnen der negativ empfundenen Differenzwahrnehmung nicht ausgeliefert sind und handlungswirksam bleiben. Insgesamt zeigen sich vier unterschiedliche Umgangsformen mit Blockierungserfahrungen. Diese lassen sich wie folgt systematisieren: (1) Übererfüllung schulischer Normalitätserwartungen und (2) Aufstiegsstreben, die sich ausschließlich bei Jurastudentinnen finden lassen, und (3) Systemmisstrauen sowie (4) Hinwendung zu stärkenden Anerkennungszusammenhängen, die sich sowohl bei Jura- als auch bei Lehramtsstudentinnen zeigen.

### 6.2.1 Übererfüllung schulischer Normalitätserwartungen

Gerade bei Ablehnungs- und Blockierungserfahrungen aufgrund der mangelnden Beherrschung der legitimen Schulsprache im Zusammenhang von Migration im Kindesalter sind die Bewältigungsmöglichkeiten begrenzt, was sich am besten am Fallbeispiel ‘Agata Krawczyk’ veranschaulichen ließ. Davon ausgehend, dass die deutsche Sprache als einzig legitime für den Schulkontext durchgesetzt wird, werden von der Akteurin sprachliche Anpassungsleistungen abverlangt, die nach der Migration nach Deutschland nicht ohne weiteres erbracht werden können. Die Aufforderung zum Deutsch-Sprechen entzieht sich einer Anklagbarkeit und konfrontiert die Angesprochene mit dem Gefühl von Scham. Die sprachliche Vermittlung bedarf der Unterstützung eines Anderen, wodurch der Prozess der Aneignung von Sprache und von Bildungsinhalten in der neuen Sprache mit Hilfebedürftigkeit und Abhängigkeit verbunden ist. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass Ablehnungs- und Blockierungserfahrungen mit der *Strategie der Verstummung und des Aushaltens* bewältigt werden. Erst durch die individuell-zeitaufwändige Hinwendung einer Lehrerin im unterrichtlichen Kontext, transformiert sich die Strategie der Verstummung und des Aushaltens im Umgang mit Blockierungserfahrungen zu *intensiven Anpassungsbemühungen* an bestehende sprachliche Leistungsnormen. Die Lehrerin greift hier als eine kompensatorische Instanz zu den normalisierenden Missachtungsstrukturen in der Schule

ein, woraus sich das schulische Selbstbild herausbildet: Ich kann, wenn mich andere unterstützen.

Die Anpassungsstrategie zeigt auch eine Schattenseite, denn Anerkennung wird der Akteurin erst dann entgegengebracht, wenn sie legitime Sprache im besonderen Maße beherrscht. Der persönliche Wert der Akteurinnen bemisst sich daher über die erbrachten sprachlichen Leistungen in der Schule. Andere Identitätsdimensionen und mitgebrachte Wissensbestände werden als irrelevant erklärt. Handlungsfähigkeit im Schulfeld kann lediglich durch die ungebrochene, vorbildliche Identifikation mit den vorgegebenen sprachlichen Strukturen erreicht werden. Die Strategie der Übererfüllung schulischer Normen sichert zwar keine Akzeptanz bei Gleichaltrigen, verschafft jedoch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und kann in Ich-Stärke transformiert werden. Die Aufgabe besteht nun darin, das bildungsrelevante Stigma zu korrigieren. Als bedeutsames Erfahrungsmoment für die Bewältigung des beschädigten Selbstbildes fungieren hier demonstrative Praxen der leistungsbezogenen Besonderung (z. B. Auszeichnungen), mit denen die eigene Außergewöhnlichkeit im Vergleich mit anderen, leistungsbezogenen 'durchschnittlichen Schüler\*innen' konstruiert wird.

### 6.2.2 Aufstiegsstreben und Transformation in Ich-Stärke

Gerade die Blockierungserfahrungen in der Schule veranlassen die Akteurinnen dazu, in ein reflexives Verhältnis zu der eigenen Biografie zu treten. Das sukzessive Bewusstwerden der eigenen gesellschaftlichen Positionierung in der Migrationsgesellschaft lässt den Wunsch nach einem Aufstieg keimen, der von nun an stringent verfolgt wird. Es geht um einen Ausstieg aus den benachteiligten Lebensverhältnissen des Herkunftsmilieus und ein Entkommen aus den gesellschaftlichen Einschränkungen. Der reflexiv zugängliche Aufstiegswunsch wird nun gegen die in der Schule erfahrenen Widerstände verfolgt. Es lässt sich feststellen, dass die Blockierungsstrukturen eine *Infragestellung der Glaubwürdigkeit der Definitionsmacht der Schulinstitution* nach sich ziehen. Dies bedeutet, dass die Akteurinnen nun ein kritisches Bewusstsein für die Grenzen ausbilden, die ihnen das Schulsystem nicht nur hinsichtlich zukünftiger Berufsmöglichkeiten, sondern auch hinsichtlich der Entwicklung ihrer Lernpotenziale und Kreativität setzt. Die Akteurinnen bemängeln ein Nicht-Gesehenwerden ihrer intensiven Lernanstrengungen, die aufgrund erschwerter, migrationsgesellschaftlicher Lebensbedingungen und schulischer Bedingungen normalisierter Missachtung einer besonderen Anerkennung bedürft hätten. Damit fühlen sie sich vom Schulsystem in ihrer spezifischen Ausgangslage im Stich gelassen.

Diese Erfahrungen führen dazu, dass die Akteurinnen ein *migrationssensibles Verständnis von schulischer Leistung* entwickeln und sich dabei als *pädagogische Expertinnen* ihrer Lage verstehen. Auf der Grundlage dieser Orientierung gelingt es ihnen, der Definitions- und Entscheidungsmacht der Schule kritisch gegenüberzutreten und dabei neben intensiven Leistungsanstrengungen ebenso eine intensive Durchsetzungskraft eigener Interessen aufzubringen. Sie wissen zugleich, dass sie die Bildungszertifikate der Schule benötigen, um zukünftig Erfolg zu haben. Als weitere Ressource im Prozess der Distanzierung von der Schule fungiert das familiäre Umfeld, welches in den Erzählungen als stabilisierender Rückhalt figuriert ist. Dabei ist der familiäre Rückhalt in der *Weitergabe einer familiären Aufstiegsorientierung* zu sehen, mit der die familiäre Migration gerechtfertigt und eine Statusverbesserung verfolgt wird. Pointierend lässt sich herausstellen, dass das (familiäre) Aufstiegsstreben Blockierungsstrukturen mit intensiver Widerstandskraft zu verarbeiten hilft. Die Strategie des (familiären) Aufstiegsstrebens wurde im Sample ausschließlich bei Akteurinnen vorgefunden, deren Familien aus der Türkei nach Deutschland migrierten.

Interessant ist zu sehen, dass, wenn es den Akteurinnen im weiteren Schulverlauf gelingt, doch noch einen Zugang zu Räumen höherer Bildung zu erhalten und dabei eine leistungsbezogene Platzierung im oberen Mittelfeld einzunehmen, ihnen auch eine Neubewertung schulischer Blockierungserfahrungen gelingt. Die erfolgreich gemeisterte Schulsituation wird dann als *Akt der Befreiung aus der Defizitcharakterisierung* erfahren. Im Zuge der Neubewertung werden erfahrene Blockierungsstrukturen als eine zwar gravierende, doch *singuläre* Ausgrenzungserfahrung gedeutet, die auf der *individuellen Ebene* einzelner Schulautoritäten verortet und eine *Abrechnung* mit denen nachträglich eingeleitet wird. Die Beharrung auf eigenen Vorstellungen und die Überwindung der Blockierungserfahrungen aus eigener Kraft heraus wirkt sich auf das Selbstbild stärkend aus. Alle unter den erschwerten Bedingungen erreichten Erfolge werden ausschließlich sich selbst zugeschrieben. Im biografischen Verlauf zeigt sich zudem, dass die Identifikation mit dem meritokratischen Prinzip steigt, wenn es gelingt, die Position im Bildungssystem zu festigen. Diese Bearbeitungsform lässt sich ausschließlich bei Anfängerinnen des Jurastudiums rekonstruieren.

### 6.2.3 Systemmisstrauen

Mit der Generierung der Schlüsselkategorie *Systemmisstrauen* konnte veranschaulicht werden, dass Blockierungserfahrungen einen prägenden Einfluss auf die Grundeinstellung zur Schule haben. Das Systemmisstrauen stellt sich als

Ergebnis der Bearbeitung von Ohnmachtssituationen bei Akteurinnen ein, die im Umgang mit institutionellen Blockierungsstrukturen trotz des Einsatzes aller ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen eine leistungs- und platzierungsbezogene 'Schädigung' erfahren haben. Dies bedeutet nicht, dass ein Mangel an Strategien vorliegt, sondern dass alle eingesetzten Strategien nicht greifen und Schule als ein machtvoller Raum erlebt wird. Diese Akteurinnen machten die Erfahrung, dass ihre individuellen und familiären Bewältigungsstrategien im Umgang mit Schule begrenzt sind, sodass die Situation gemäß den eigenen Interessenlagen nicht umzugestaltet gewesen ist. Sie sind 'gescheitert' und sahen sich gezwungen, ihren Wunsch z. B. das Gymnasium zu besuchen, aufzugeben oder in eine andere Stadt zu ziehen, um ihre Schulkarriere fortzusetzen.

Die Thematisierung der Blockierungserfahrungen durch die Akteurinnen erfolgt dabei in politisierender Weise auf der Ebene eines Verständnisses von Rassismus als historisch-gesamtgesellschaftlichem Verhältnis. Das familiäre Umfeld ist dafür verantwortlich, dass sich bei den Akteurinnen *gesellschaftskritische Perspektiven* herausbilden konnten. Mit ihrem aktiven Engagement, sich gegen die erfahrenen Blockierungsstrukturen in der Schule auszusprechen und gegenüber Schulautoritäten einen Diskriminierungsvorwurf zu formulieren, leben die Eltern eine Haltung vor, der zufolge die Definitions- und Entscheidungsmacht der Schule zu hinterfragen ist. Die Töchter lernen, dass sie für eine gleichberechtigte Behandlung im Bildungssystem aktiv eintreten müssen. Mit ihren kritischen Deutungsangeboten bieten die Eltern Erklärungen externer Attributionen für die schulischen Defizitcharakterisierungen an, die das leistungsbezogene Selbstbild vor Beschädigung schützen sollen.

Das Systemmisstrauen zeigt am deutlichsten das Dilemma, in dem sich die Akteurinnen bewegen. Das bisherige Vertrauen in die schulinstitutionellen Abläufe und Funktionsweisen und das Gefühl der Sicherheit in der Schule sind zerstört. Anstrengungen zum Aufbau neuer Formen der Bewältigung im Umgang mit schulischen Bewertungspraxen und Schulautoritäten sind gefordert. Es beginnt eine Misstrauensarbeit, die sich in *Überwachungsstrategien* und *Strategien der Erbringung zusätzlicher Leistungen* ausdifferenzieren lässt. Mit der Notwendigkeit zur vermehrten Leistungserbringung ist die Erfahrung der Akteurinnen angezeigt, dass sie in der Schule mehr leisten müssen bzw. sich keine Fehler leisten können, um sich auf der leistungsbezogenen Ebene nicht angreifbar zu machen. Die Überwachungsstrategie beschreibt demgegenüber, dass die Akteurinnen zur Kontrolle der schulischen Bewertungspraxen veranlasst sind. Die Wahrnehmung der Schule als eine diskriminierende Institution, von der eine potenzielle leistungs- und platzierungsbezogene Schädigungsabsicht angenommen wird,

verlangt nach Distanzierungsleistungen und *zwingt zu beständiger, gesteigerter Wachsamkeit gegenüber dem Schulgeschehen.*

Sowohl die Notwendigkeit zur Leistungskontrolle als auch die präventive Mehrarbeit produzieren Anspannungen und verweisen auf den dauerhaften Druck, sich beweisen zu müssen. Beides verlangt das Aufbringen zusätzlicher Energie nicht nur zur Durchführung dieser Schutzstrategien, sondern auch zur Bearbeitung des Druckes, der damit einhergeht. Das Systemmisstrauen macht darauf aufmerksam, dass schulische Lernprozesse für Menschen in marginalisierten Positionen unter Bedingungen anhaltender Unruhe, Ungewissheit, angstvoller Erwartung einer Schädigung und präventiver Mehrarbeit stattfinden. Aufgrund ihrer Erfahrungen können sie daher nicht unbefangen in Lernprozesse hineingehen. Diese Bearbeitungsform zeigt sich gleichermaßen bei einer Lehramts- und einer Jurastudentin.

#### **6.2.4 Stabile und stärkende Anerkennungszusammenhänge**

##### **a) Institutionell-muslimische Religionszugehörigkeit**

Als eine zentrale Bewältigungsmöglichkeit im Umgang mit Blockierungserfahrungen in der Sphäre der Schule, unabhängig davon, ob es sich dabei um institutionelle Blockierungen oder Ablehnungen im Peerszusammenhang handelt, zeigt sich bei den befragten Studentinnen muslimischer Religionszugehörigkeit die institutionelle Bindung an die Moscheegemeinde. Die Analysen zeigen, dass die Moscheegemeinde gerade dann zu einem Kompensationsraum avanciert, wenn die Akteurinnen in der Rolle des 'Ausländerkindes' in der Schule festgehalten werden, die Individuationsmöglichkeiten sowie Erfahrungen von leistungsbezogener Handlungsfähigkeit verhindert. Die verstärkte Hinwendung zur Moscheegemeinde erfolgt auch dann, wenn ablehnende Differenzenerfahrungen aufgrund des Tragens der muslimischen Kopfbedeckung in Peerszusammenhängen gemacht werden.

Mit ihren vielfältigen Angeboten stellt die Moscheegemeinde einen Ort dar, innerhalb dessen nicht nur eine positive Bezugnahme auf die muslimische Religiosität möglich ist, sondern an dem sich die Akteurinnen darüber hinaus als leistungsfähig und in ihrer Handlungsfähigkeit selbstwirksam erleben können (z.B. Erlernen der arabischen Sprache). Der Raum der Moschee bietet Möglichkeiten zum Erwerb von Rollen der pädagogischen Verantwortung und fachlicher Expertise. Die Akteurinnen erfahren sich in Positionen der Wissenden und Könnenden (z.B. Einführung der jüngeren Mitglieder in den Koranunterricht und in religiöse



Praxen). Unter prekären Zugehörigkeitsverhältnissen in der Schule kommt es zu einer Privatisierung oder gar *Religiosierung der Anerkennungsverhältnisse*. Den Brüchen in der Schulbiografie kann in einigen Fällen mit der positiven Bezugnahme auf die muslimische Religiosität eine biografische Kontinuität entgegengesetzt werden.

### **b) Transnationale Verortungen**

Bis auf einen Fall spielt die Religion für die hier befragten Akteurinnen mit polnischer Positionierung eine marginale Rolle. Als eine Bewältigungsstrategie im Umgang mit schulischen Blockierungserfahrungen ist stattdessen der intensive Bezug zu Polen von Bedeutung. In den biografischen Selbstkonstruktionen sind familiäre Mobilitätserfahrungen im transnationalen Sozialraum nicht nur schon zu einem früheren Zeitpunkt relevant, sondern die geografische Mobilität zwischen zwei nationalen Kontexten stellt eine auf Dauer angelegte Form der familiären Lebensverhältnisse dar. Die Familien halten nicht nur intensive Beziehungen zur Verwandtschaft in Polen aufrecht, sie verfügen zugleich dort über einen Zweitwohnsitz, sodass die Akteurinnen einen Teil ihrer Sozialisation in Polen durchliefen. Sie berichten darüber, wie sie im Kindes- und/oder Jugendalter bei den regelmäßigen Aufenthalten in Polen in den beruflichen Alltag ihrer Verwandtschaft miteingebunden werden und/oder verantwortungsvolle Aufgaben übertragen bekommen (z. B. Übersetzungstätigkeit im Familienunternehmen, Mitarbeit auf dem Bauernhof, Beaufsichtigung der Kinder aus der Nachbarschaft). Als junge Erwachsene nutzen die Akteurinnen zugleich die Möglichkeit, in Polen relevante Ressourcen zu erwerben (z. B. Führerschein). Der Bezug zur polnischen Positionierung zeigt weiter eine familiäre Aufladung, die sich durch die besondere Verbundenheit mit der Kernfamilie und der Herausbildung migrationspezifischer Lebenspraxen begründet. Da es am Wohnort in Deutschland keinen institutionell angebundenen Polnischunterricht gab, unterrichtete die Mutter ihre Töchter im Lesen und Schreiben auf Polnisch. Die polnische Positionierung wird als eine vom schulischen Alltag in der Dominanzgesellschaft separierte wahrgenommen und im kernfamiliären Rahmen verortet, wodurch sie einen Charakter der Besonderung erhält.

## **6.2.5 Im Passungsverhältnis mit Schule**

In der Analyse wurde auch ein Fall ausgemacht, bei dem Blockierungserfahrungen in der Schule keine Rolle spielen. Die Schulsozialisation erfolgte dabei in einer Privatschule mit einem spezifisch religiösen Profil und zusätzlich in einem

institutionellen Bildungssetting, an dem ausschließlich Wissensbestände vermittelt wurden, die mit polnischsprachiger Positionierung in Verbindung stehen (Fall ‘Oliwia Wenzel’). Ein interessanter und sicherlich vertiefenswerter Befund ist dabei, dass diese spezifischen Räume der alternativen Schulsettings strukturelle Kontextbedingungen (natio-ethno-kulturelle Repräsentationsverhältnisse, Schulcurriculum, Schulrituale etc.) bereitstellen, die nicht nur Erfahrungen harmonischer Passung mit den Schulstrukturen ermöglichen, sondern auch den Aufbau eines positiven Bildes der eigenen migrationsgesellschaftlichen Position unterstützen. Es lässt sich ein anerkennender Umgang mit migrationsbedingten Differenzverhältnissen nachzeichnen. Da migrationsbedingte, familiär relevante Differenzlinien als selbstverständlicher Bestandteil im ganzheitlich ausgerichteten Schulalltag präsent sind und wertgeschätzt werden, verschwimmen die Grenzen zwischen Schulinstitution und Familie zu einem einzigen sozialweltlichen Erfahrungskomplex. Die Nutzung von Schulen mit alternativen Konzepten kann damit als eine Ressource begriffen werden, mit deren Hilfe gelungen ist, die Blockierungen durch das Bildungssystem – wie dies für andere Fälle nachgezeichnet werden konnte – zu umgehen. Ohne vorschnell darauf zu schließen, dass alternative Schulkonzepte automatisch zu positivem Schulerleben führen, ergibt sich aus diesem Befund die besondere Aufmerksamkeit für Fragestellungen nach der biografischen Sozialisation *in* und *durch* diese spezifischen Schulsettings und nach dem Beitrag dieser schulischen Arrangements zur (Re)Produktion und Veränderung migrationsgesellschaftlich relevanter Zugehörigkeitsordnungen.

### **6.2.6 Bedeutung der Blockierungserfahrungen für akademische Platzierungen**

Nun stellt sich die Frage, wie die Bedeutung der schulischen Blockierungserfahrungen für den Hochschulzugang im Allgemeinen und für den Studienfachzugang im Speziellen einzuschätzen ist. Blockierungserfahrungen, die mit Prozessen migrationsgesellschaftlicher Differenzierung und Hierarchisierung explizit und/oder implizit im Zusammenhang stehen, haben zwar *keine unmittelbaren Auswirkungen* auf studienfachspezifische Platzierungen. Die entwickelten und sich im Bildungsverlauf zunehmend verfestigenden Formen ihrer Bewältigung zeigen jedoch spezifische Erfahrungskontexte der Ausgangssituation der befragten Jura- und Lehramtsstudentinnen in diesem Sample an. Die Blockierungserfahrungen entfalten ihre biografisch nachhaltige Wirkung dadurch, dass die bisherigen Orientierungen eine *entscheidende Schleifung* durch die Herausforderung, die schulischen Blockierungen zu bewältigen, erfahren. Damit stellen

die Bewältigungsformen Weichen für den weiteren Bildungsverlauf dar. Rekonstruierend konnte erschlossen werden, dass sich diese Bewältigungsformen im Bildungsverlauf zwar weiterentwickeln, doch nicht grundsätzlich verändern. Die herausgebildeten Bearbeitungsformen (1) Übererfüllung schulischer Normalitätserwartungen, (2) Aufstiegsstreben, (3) Systemmisstrauen, (4) Hinwendung zu stabilen Anerkennungszusammenhängen im lebensweltlichen Kontext sind daher als *Mechanismen der Kanalisierung von lebensweltlichen und schulischen Bezugnahmen* zu verstehen.

So zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass bspw. die stabilen Verbundenheits- und Anerkennungserfahrungen im lebensweltlichen Kontext der Moschee, in dem sich die Akteurinnen in religiöser Hinsicht als fraglos zugehörig positionieren können, beim Hochschulzugang zu einer Ressource auf inhaltlicher und sozialer Ebene werden. Als fachlicher Bezug wird die muslimische Religionszugehörigkeit für die Wahl der Religionswissenschaften im Lehramtsstudium aktiviert. Als sozialer Bezug wird die Einbindung in eine Hochschulgruppe junger Frauen mit Kopftuch zum zentralen Zugang zum Hochschulraum. Auch die transnationale Verortung wird für den Studienfachzugang als relevant markiert, indem sie in den Wunsch nach transnationalen Berufsperspektiven übersetzt wird.

Bei Akteurinnen aus Familien mit Aufstiegsorientierungen bilden die Blockierungserfahrungen dagegen zentrale Anlässe, ein biografisches Aufstiegsziel in besonderer Klarheit herauszuschälen. Die erfolgreiche Überwindung der schulischen Blockierungserfahrungen stärkt nicht nur das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, sondern fördert eine kritisch-distanzschaffende Haltung zu Bewertungspraxen der Schule. Beide Momente, das der Selbststärke und das der relativen Unabhängigkeit von der Definitionsmacht der Schule, verdichten sich in ihrer Verknüpfung zu einem Selbstbehauptungsmuster, das sich in der Bewältigung des Übergangs an die Hochschule fortsetzt. Insbesondere über die Bearbeitungsform der Übererfüllung schulischer Normalitätserwartungen bildet sich eine erhöhte Leistungsorientierung für bildungsbezogenes Fortkommen.

---

### **6.3 Aufstiegspositionierungen im umkämpften Feld des Gymnasiums**

Neue Erkenntnisse brachte die Untersuchung zur Relevanz der Positionierungen im gymnasialen Schulfeld, das sich als eine wichtige Phase hinsichtlich aufstiegspezifischer Entwicklungen zeigt. Der Eintritt in Räume der höheren Bildung, was das Gymnasium und die gymnasiale Oberstufe miteinschließt, ist für viele der befragten Akteurinnen als Übergang in ein neues Handlungsfeld gekennzeichnet.

Wie an keiner anderen Stelle in den lebensgeschichtlichen Erzählungen, die Schulstationen zum Thema machen, werden *Strategien der Abgrenzung und Akzeptanz- oder Anschlussuche* deutlich. Die symbolischen Grenzmarkierungen auf Seiten der Akteurinnen, die mit natio-ethno-kulturell aufgeladenen Identitätszuschreibungen einhergehen und die schulischen Peerbeziehungen in relevanter Weise strukturieren, zeigen an, dass die Platzierung in Räumen der höheren Bildung als eine prekäre erlebt wird. Sie macht Aushandlungsprozesse als unvermeidliche Orientierung im Umgang mit Unsicherheit notwendig. Interessant ist zu sehen, dass die Strategien der An- und Abgrenzung je spezifisch kontextuell eingebettet sind und nicht gleichermaßen bei allen Akteurinnen auftreten. Die gymnasiale Oberstufe wird in einen Vergleichshorizont mit Schulformen gestellt, die zuvor besucht worden sind (Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Privatschule). Daher ist es von den jeweiligen Erfahrungskontexten in diesen Schulformen und den bis dahin gemachten Bildungserfahrungen abhängig, wie der Raum höherer Bildung antizipiert wird und welche Aspekte des Schulischen als relevant angezeigt werden. Mit der Kategorie des Sich-ins-Verhältnis-Setzens zu Räumen höherer Bildung konnten insgesamt vier typologische Profile der schulkontextspezifischen Positionierungen näher bestimmt werden: (1) aufstiegsstrebende Bildungsorientierungen, (2) exklusive Bildungsorientierungen, (3) Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit in Biografien der Jurastudentinnen und (4) naturwissenschaftliche Bildungsorientierungen bei Lehramtsstudentinnen. Die Kategorie der Migration(sgesellschaft) zeigt dabei eine je nach sozialer Herkunftsverortung, den individuell angestrebten Bildungszielen und den schulstrukturellen Bedingungen variierende Bedeutung.

### 6.3.1 Aufstiegsanstrebende Bildungsorientierungen

Ein verstärkter Druck zur Gruppenkategorisierung anhand natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitskonstruktionen im Feld der höheren Bildung zeigt sich insbesondere bei Akteurinnen mit *aufstiegsstrebenden Bildungsorientierungen*, die sich lediglich unter Jurastudentinnen ‚mit türkischem Migrationshintergrund‘ fanden. Die schulischen Leistungsanforderungen fordern von diesen Akteurinnen permanente Aufmerksamkeit und werden unter höchster Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft bewältigt. Damit ist ein Bewährungsdruck angezeigt, der die Verhältnissetzung zur legitimen Bildung zentral reguliert. Die aufstiegsstrebenden Bildungsorientierungen sind als eine Form der Fortführung und Verfestigung des Aufstiegsstrebens zu kennzeichnen, das sich in Folge von schulischen Blockierungserfahrungen herauskristallisierte, aber auch aus dem familiären Umfeld

bekannt ist. Aufstiegsorientierungen liegt die Voraussetzung zugrunde, sich in der Lage zu sehen, einen Einfluss auf die Veränderung der sozialen Stellung zu nehmen. In der Verfolgung ihrer zukunftsgerichteten Aufstiegsorientierung sind die Akteurinnen bemüht, ihre Position *auf allen* Bildungsstufen zu verbessern, woraus der Wunsch nach Anerkennung innerhalb des Gleichaltrigenkontextes mit 'Etablierten' erwächst. Die gymnasiale Oberstufe wird als ein Ort erfahren, an dem sich die Akteurinnen einen profitablen Status erarbeiten müssen, wenn sie dazugehören möchten.

Die Herstellung von Zugehörigkeit zu Räumen der höheren Bildung erfolgt über eine doppelte Bewegung zwischen Distanzierungsbestrebungen gegenüber 'türkischen Schüler\*innen' einerseits und der Aufwertung von 'Etablierten' andererseits. Dabei werden die 'deutschen Schüler\*innen' als 'Welterfahrene', 'Wissende' und 'Leistungsstarke' charakterisiert. Die Grenzziehung 'nach unten' ist deshalb von Bedeutung, weil die Akteurinnen selbst einer gesellschaftlich stigmatisierten Gruppe angehören. Um der Gefahr zu entgehen, durch negative Eigenschaften im Bildungskontext markiert zu werden, distanzieren sie sich von anderen Stigmatisierten und beweisen damit gleichzeitig die Ernsthaftigkeit der angestrebten Etablierung im Bildungsfeld. Unter prekären Verhältnissen verhindern Rassismusverhältnisse eine Nähe zu im Bildungskontext stigmatisierten Gruppen. Mit dem Rütteln an kategorialen Grenzen, also einer sozialen Schließung 'nach unten' und einer Öffnung 'nach oben', werden diese in Bewegung gebracht. Dieses Strukturmoment der aufstiegsstrebenden Positionen zeigt an, dass sich die Akteurinnen in einem Kampf um Anerkennung ihrer Wertigkeit im schulkontextspezifischen Feld befinden.

Gegenüber den bisher vorliegenden empirischen Befunden, die die hohe Bedeutung von Familie und Schule für Bildungsaufstiege betonen, ist das Ergebnis dieser Studie weiterführend, dass neben leistungsbezogenen Bezügen zur Schule auch Erfahrungen mit Peers für Platzierungen in Räumen höherer Bildung als bedeutsame Handlungskontexte herausgestellt werden konnten. Dabei zeigte sich, dass Freundschaftsbeziehungen mit 'Etablierten' einen hohen Stellenwert für aufstiegsstrebende Positionen aufweisen und spezifisch in migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse eingelassen sind. Anerkennungsbezüge bei den 'Etablierten' können insbesondere dann sichergestellt werden, wenn das 'Anderssein' in positiver Akzentuierung als 'wünschenswerter Exotismus' herstellend hervorgebracht wird. Über die Figur der 'an der eigenen Entwicklung interessierten und integrierten Migrationsanderen' gelingt es den Akteurinnen, ihre Zugehörigkeit zum gymnasialen Feld zu sichern.

### 6.3.2 Naturwissenschaftlich gebundene Bildungsorientierungen

Der Übergang auf die gymnasiale Oberstufe wird von Akteurinnen, die über mittlere Bildungsabschlüsse dorthin gekommen sind und deren Familien keine Aufstiegsorientierung verfolgen, ebenfalls als ein bedeutsamer Einschnitt in der Schullaufbahn geschildert. Die Zugehörigkeit zum gymnasialen Feld wird in besonderer Weise über naturwissenschaftlich-fachliche Bezugnahmen hergestellt und die Präferenz für praktische Bildungszugänge schon früh in der Schullaufbahn betont. Die Akteurinnen zeigen bereits auf der Realschule einen besonderen Abgrenzungsbedarf 'nach oben' im Bildungssystem, also gegenüber dem Gymnasium. Im Vergleich zu Akteurinnen mit aufstiegsanstrebenden Bildungsorientierungen stehen Akteurinnen mit *naturwissenschaftlichen Bildungsorientierungen* den schulischen Leistungsanforderungen auf der gymnasialen Oberstufe mit einer viel größeren Distanz gegenüber. Das Verhältnis zur Schulbildung ist über den gesamten Zeitraum der gymnasialen Oberstufe durch fortbestehende Unsicherheiten gekennzeichnet, die sich sowohl auf der leistungsbezogenen als auch auf der sozialen Ebene abspielen.

Besonders augenfällig ist dabei, dass die gymnasiale Oberstufe als ein Raum mit asymmetrischen Repräsentationsverhältnissen hinsichtlich migrationsgesellschaftlicher Positionen wahrgenommen wird. Über eine Vereinzelungsfigur artikulieren die Akteurinnen den Verlust ihrer sozialen Bezugsgruppe. Sie können sich in ihren Mitschüler\*innen nicht wiedererkennen. Differenzerfahrungen entfalten sich nicht nur entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsmerkmale, sondern werden zugleich mit Kategorien sozialer Differenz in Zusammenhang gebracht. Mit Mitschüler\*innen kann keine Vergemeinschaftung hergestellt werden, weil sie anders als die Akteurinnen aus Familien der Mittel- und Oberschicht kommen. Statuszuweisungen sind demnach ein wichtiges Strukturmerkmal von Interaktionen mit Gleichaltrigen. Die Differenz wird nicht nur in der Rahmung familiär ökonomischer Ressourcen (z. B. Reisen in englischsprachige Länder) thematisiert. Vielmehr werden Differenzen inkorporierter Haltungen angesprochen, die sich im elaborierten Sprachverhalten der Mitschüler\*innen oder in der Selbstsicherheit zeigen, mit der sie ihre Ansichten im Unterricht einbringen.

Die sozialen Bedingungen im gymnasialen Feld produzieren spezifische Normalitätserwartungen, bei deren Verfehlung Scham erlebt wird, die die Akteurinnen verunsichern und sie daran hemmen, sich zu 'zeigen'. Ihre Position in der Schule bewegt sich daher zwischen Anpassung beim gleichzeitigen Wissen darum, nicht über die Ressourcen zu verfügen, feldadäquat performen bzw. sich

feldadäquat einbringen zu können, und Zurückhaltung. Sie nehmen eine distanzierte Position ein, von der aus sie das Schul- und Unterrichtsgeschehen beobachten und die Spielregeln des Schulfeldes nachvollziehen wollen. Ein offenes Ansprechen von Unterstützungsbedarf zur Bewältigung schulischer Aufgaben wird nicht gewagt, da die 'Spielregeln' der höheren Bildung dies nicht zulassen. Positiv konnotierte Adressierungen als Migrationsandere durch Lehrer\*innen werden trotz Irritationen als relevante Momente angenommen, um ein Näheverhältnis zur höheren Bildung herzustellen.

Als bedeutsam werden außerschulische Entwicklungssphären eingeschätzt, da diese als langjährige Anerkennungszusammenhänge figuriert sind (z. B. Engagement in der Moscheegemeinde, Lateintänze in einer Standardformation). Dadurch, dass erstens die höhere Bildung wenig Anknüpfungspunkte an die eigenen biografischen Voraussetzungen bietet, zweitens die Zugehörigkeit zu Räumen der höheren Bildung über naturwissenschaftliche Bildungsorientierungen verläuft und drittens diese Räume mit einem Gefühl der Scham verbunden sind, ergeben sich spezifische Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg nach dem Abitur. Entweder wird an der Fortsetzung der Bildungskarriere gezweifelt, was eine Hinwendung zu einer nicht-akademischen Ausbildung bewirkt, oder es wird ein Lehramtsstudium mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung begonnen. Das Gelingen des Zugangs zum Lehramtsstudium ist stark an eine signifikante Gruppe aus dem sozialen Umfeld gebunden.

### 6.3.3 Exklusive Bildungsorientierungen

*Exklusive Bildungsorientierung* als schulische Positionierung stellt eine weitere Möglichkeit der Bezugnahme auf das gymnasiale Feld dar. Diese ist bei einer Akteurin zu finden, deren Mutter über das Abitur verfügt und deren Großmutter, die als eine zentrale Bezugsperson in Folge der Scheidung der Eltern dargestellt wird, in Polen ein Jurastudium abgeschlossen hat. Der Übergang auf die gymnasiale Oberstufe wird dabei *nicht* als ein Übergang erlebt, welcher die Ausbildung neuer Orientierungs- und Handlungsstrategien fordern würde. Da die Akteurin bereits im Anschluss an die katholische Grundschule bis zur dreizehnten Klasse ein Privatschulwesen mit einem katholisch-jesuitischen Profil besucht, wird schon früh ein besonderes Näheverhältnis zum gymnasialen Feld ausgebildet. Die gymnasiale Schullaufbahn wird in der Rahmung einer stabilisierenden Kontinuität hinsichtlich sozialer, leistungsbezogener und religiöser Bezüge ohne jegliche Irritationen konstruiert. Der wesentliche Unterschied zu Akteurinnen mit aufstiegsanstrebbenden oder naturwissenschaftlichen Bildungsorientierungen besteht

darin, dass hier ein hohes Maß an persönlicher Souveränität und Gelassenheit im Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen vorliegt. Die exklusive Bildungsorientierung schließt eine Orientierung an ganzheitlich kulturell-musikalischer Bildung mit distinktiven Bezügen ein, die über schulische Aspekte deutlich hinausgeht (z. B. polnische Konsulatsschule, Ballett, Cello-Spielen im Orchester, religiöses Engagement). Die neunjährige Schulzeit des gemeinsamen Lernens auf dem privaten Gymnasium sowie die langjährige Einbindung in außerschulische Institutionen ermöglichen intensive Formen von Vergemeinschaftung nicht nur innerhalb des Gleichaltrigenkontextes, sondern auch auf der Ebene pädagogischer Beziehungen. Der Raum der gymnasialen Oberstufe wird insbesondere dafür genutzt, sich in erwachsene Rollen mit eigenverantwortlichen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen einzüben (z. B. Übernahme einer Rolle als Mentorin im Rahmen eines Mentoring-Projekts).

### 6.3.4 Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit

Im gymnasialen Feld werden Möglichkeitsräume zur individualisierenden Erweiterung der Bildungsorientierungen geschaffen, die sowohl neue Potenziale freizusetzen als auch einen Raum für das Einbringen bestehender Interessen anzubieten vermögen und in neue bildungsbezogene Handlungen überführt werden können. Insbesondere an der Herausarbeitung der Figur des *Bildungsgeschmacks der Mehrfachzugehörigkeit* konnte veranschaulicht werden, dass die vorgefundene Infrastruktur der schulischen Bildungsangebote in der gymnasialen Oberstufe auf die Lebenspraxen der Akteurinnen zurückwirkt. Die in der Schule dargebotenen Bildungsinhalte in den Unterrichtsfächern Polnisch und Türkisch werden als anregende Orientierungsangebote thematisiert, die bei den Akteurinnen auf biografische Nähe treffen. Sie stellen intellektuelle Anreize dar, die im Rahmen außerschulischer Bildungsaktivitäten selbstverantwortlich vertieft werden und sich schließlich zum Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit, also einer Hinwendung zu spezifischen Bildungsinhalten, verfestigen.

Indem die Akteurinnen fachspezifische Register in der Mehrsprachigkeit erwerben, sich Wissensbestände zur Geschichte und Literatur Polens oder der Türkei aneignen und Prüfungen bestehen, die sie zum Hochschulstudium in der Türkei oder in Polen berechtigen, akkumulieren sie Bildungsressourcen. Hinter dieser materiellen und symbolischen Kapitalisierung, die insbesondere im familiären Umfeld eine hohe Anerkennung genießt, steckt ein Potenzial zur Individualisierung und Autonomie und damit zur Transformation der sozialen Position, die für einen Bildungsaufstieg unabdingbar ist (vgl. El-Mafaalani 2012). Die in



ästhetischer und intellektueller Hinsicht neuen Bildungspraktiken vollziehen sich in der Distanzierung von der Herkunftsfamilie, vom Herkunftsmilieu und dem schulischen Gleichaltrigenkontext. Der Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit ist allerdings lediglich bei den Jurastudienanfängerinnen auszumachen. In der Analyse zeigt sich weiter, dass der Bildungsgeschmack der Mehrfachzugehörigkeit zwar nicht die einzige, doch eine wichtige Bedingung zur Entfaltung von akademischen Berufsperspektiven im transnationalen Raum darstellt.

### 6.3.5 Förderliche Bedingungen für Bildungsaufstiege im Migrationskontext

Mit der biografieanalytischen Perspektive war es möglich aufzuzeigen, dass sich der Weg in die Hochschule bzw. in ein spezifisches Studienfach gerade für Akteurinnen, die auf keine akademischen Ressourcen im familiären Umfeld zurückgreifen können und die Schule aufgrund normalisierter Missachtungsstrukturen im Migrationskontext als belastend erfahren haben, als *ein sich in kleinen Schritten vollziehender Prozess* gestaltet. Die diskutierten Falldarstellungen machen deutlich, dass akademischen Platzierungen in vielen Fällen ein Ausstieg aus dem Schulsystem nach der zehnten Klasse und der Versuch einer Platzierung im dualen Ausbildungssystem vorausgehen. Der Weg zurück in das Schulsystem ist dabei durch Missachtungserfahrungen im beruflichen Handlungsfeld begründet. Dieser Schritt veranschaulicht, dass das Zurückkommen in Schulräume keine explizite Hinwendung zur höheren Bildung, sondern insbesondere eine Abstoßbewegung von der Berufsausbildung bedeutet. Vor diesem Hintergrund ist es umso entscheidender, eine Position der Zugehörigkeit zu Räumen höherer Bildung herzustellen. Dies scheint insbesondere dann zu gelingen, wenn die Akteurinnen institutionelle Handlungsstrukturen vorfinden, innerhalb welcher sie sich als biografisch wirksame und handlungsfähige Subjekte erfahren können, in denen also Positionierungen natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeiten anerkannt werden (vgl. Mecheril 2003, S. 169); wenn also die Akteurinnen die Möglichkeit bekommen (1) *Bildungsorientierungen der Mehrfachzugehörigkeit ausbilden und verfolgen zu können*, (2) *(flexible) Unterstützungsstrukturen vorfinden, die sie bei Bedarf nutzen können*, (3) *an Gruppensammenhänge mit ähnlicher natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit (auch im Sinne eines Empowerment-Raumes) anschließen können* und schließlich (4) *wenn ein Anschluss an etablierte Gruppen sichergestellt werden kann*. Diese vier Strukturbedingungen zeigen sich als schulkontextspezifische Mechanismen, die Aufstiegsbewegungen im Migrationszusammenhang ermöglichen.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass es weiter führen würde, die bislang wenig erforschten Übergangsstationen, wie z. B. den Übergang an das Gymnasium oder zur gymnasialen Oberstufe im Migrationskontext, systematischer zu untersuchen. In der vorliegenden empirischen Untersuchung sowie auch in den bisher vorgelegten Studien zu Bildungsaufstiegen im Migrationskontext liegt der Hauptakzent der Analyse auf einer fallspezifischen Erfahrungsperspektive, mit der über retrospektive Sichtweisen von ‚Bildungserfolgreichen‘ subjektive Deutungen ins Blickfeld gerückt werden. Vernachlässigt wird dagegen die Analyse institutioneller Strukturen und Praxen, insbesondere im Blick auf die jeweils spezifische Schulkultur und die konkrete Einbettung im lokalen Raum. Um Bildungsprozesse im Migrationskontext komplexer erfassen zu können, würde sich die Berücksichtigung von Perspektiven weiterer für die gymnasiale Bildung relevanter Akteur\*innen und die Erweiterung der Perspektive durch andere methodische Forschungszugänge anbieten.

---

## **6.4 Studienfachspezifische Zugänge zum Hochschulraum und Migration**

Auf der ersten Forschungsfrage aufbauend wendet sich die zweite Forschungsfrage der Bedeutung der fachspezifischen Studienperspektiven im biografischen Erfahrungskontext und der Gestaltung des Übergangs in die Hochschule unter Berücksichtigung migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse zu.

### **6.4.1 Zielgerichtete und gelegenheitsorientierte Studienfachperspektiven**

Die Studie ergab zwei markante Varianten von Strategien der Entwicklung von Studienfachperspektiven, mit denen die Akteurinnen den Anforderungen am Übergang an die Hochschule begegnen. Die dargestellten Fallrekonstruktionen sprechen nicht gegen das Verständnis von Studienfachzugängen als Ergebnis einer unilinearen Entwicklung, doch geben sie deutliche Hinweise darauf, dass die Entwicklung einer *zielgerichteten Studienfachperspektive* mit dem akademischen und berufsspezifischen Kapital der Familie, also mit der zumindest bildungsbezogen privilegierten Position der Familie zusammenhängt. In zwei Fällen, unabhängig davon, ob es sich um Jura- oder Lehramtsstudienanfängerinnen handelt, wird eine Ausschließlichkeit der Entscheidung für das jeweilige Studienfach vermittelt, die in einer längerfristigen und stabilen Zielperspektive

abgebildet ist und keine Momente der Unsicherheit enthält. In der Position der Statuserhaltenden ist das Einnehmen einer akademischen Platzierung in einen Verlauf familienbiografischer Normalität eingebettet (vgl. Preißer 2003, S. 425). Beim Übergang an die Hochschule können die Akteurinnen auf ein akademisches, juristisches bzw. lehramtsbezogenes Statusbewusstsein zurückgreifen. Dabei sind die familiären Sozialisationsprozesse als eine Besonderheit anzusehen. Die Eltern/Großeltern werden nicht nur als emotionale Bezugspersonen, sondern als berufsspezifische Rollenträger\*innen erlebt, wobei ihre berufsspezifische Verortung im Alltag stets präsent ist. Findet der Studienfachzugang in der Rahmung transgenerationaler Kontinuitätsherstellung statt, ist dabei zu fragen, worauf diese bzw. das Verlangen nach einer familiären Kontinuität in beruflicher Hinsicht antwortet. Und konkreter: Was ermöglicht der Bezug auf akademische Berufe der Familie unter biografischen Prozessdynamiken und migrationsgesellschaftlichen (Benachteiligungs)Bedingungen? Diese Frage ließ sich im Kontext mit der jeweiligen fallspezifischen Struktur explizieren.

Die Ergebnisse der Studie zeigen die hohe Relevanz von Gelegenheitsstrukturen beim Zugang zum Hochschulstudium für Akteurinnen, die in der ersten Generation einen akademischen Berufsabschluss anstreben, sich also in der Position der Statussuchenden bzw. der ‚Bildungsaufsteigerinnen‘ befinden. Die Gelegenheitsorientierung ist dabei sowohl bei Jura- als auch bei Lehramtsstudienanfängerinnen zu beobachten. Das Hineinfinden in das Studienfach durch die *Strategie der flexiblen Nutzung von Gelegenheitsstrukturen* unterstreicht den kurzfristigen Charakter der Studienfachperspektive sowie zugleich eine relative Fachflexibilität und schnelle Anpassungsbereitschaft der Akteurinnen an die vorgefundenen Studienstrukturen. Die Strategie der Gelegenheitsorientierung wird insbesondere von Akteurinnen in Anspruch genommen, die aufgrund formeller Beschränkungen keinen Zugang zum gewünschten Studienfach erhalten haben. Gemeinsam ist den Akteurinnen ebenso, dass sie in ihrem familiären Umfeld keine Bezüge zu Personen aufweisen, die eine Platzierung in Räumen höherer Bildung einnehmen und dass sie damit bei der Entwicklung einer Studienperspektive stark auf die eigenen Bildungsorientierungen und -strategien zurückgeworfen sind. Das fachspezifische Hochschulstudium wird also erst im Studium selbst greifbar. Erst von der eingenommenen Platzierung aus setzt ein Orientierungs- und Positionierungsprozess ein. Die Akteurinnen setzen sich mit dem jeweiligen Studienfach und dem Hochschulfeld reflexiv auseinander, um eine nachträgliche Studienfachentscheidung zu treffen bzw. die bereits getroffene Studienfachentscheidung zu begründen oder zu korrigieren. Entweder führt dies zur biografischen Aneignung des Studienfaches und damit zum Verbleib im Studienfach oder zum Ausstieg aus demselben. Damit

zeigen sich die Studienfach-Findungsprozesse um ein bis drei Semester verlängert.

Auch wenn viele der in dieser Studie befragten Studienanfängerinnen als ‚Bildungsaufsteigerinnen‘ bezeichnet werden können, machen die Befunde sehr deutlich, dass diese Bezeichnung auf Unterschiedliches verweisen kann. Hier schließe ich mich Andrea Lange-Vester (2015, S. 94) an, die kritisiert, dass dieser Begriff sowohl in den bildungspolitischen wie wissenschaftlichen Diskussionen meist in einer wenig differenzierten Weise Verwendung findet. Unterschieden wird meist lediglich zwischen ‚bildungsnahen Akademiker-Kindern‘ und ‚bildungsfernen Nicht-Akademiker-Kindern‘. „Die Verschiedenheit innerhalb der Großgruppe der BildungsaufsteigerInnen, die sich aus Angehörigen sowohl gesellschaftlich vergleichsweise gut situerter als auch prekärer Milieus rekrutiert“ (S. 95) bleibt dabei verdeckt. Auch in der hier unternommenen Studie wird deutlich, dass bei den Befragten eine Vielfalt an Lebenslagen und Bildungsorientierungen vorliegt. Demnach interpretieren und bearbeiten ‚Bildungsaufsteigerinnen‘ ihre Lage und den Zugang zu akademischer Bildung nicht nach einem einheitlichen Muster, sondern immer in Abhängigkeit von den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dies veranlasst dazu, von ungleichen Positionen der ‚Bildungsaufsteigerinnen‘ im Hochschulraum zu sprechen.

### 6.4.2 Platzierungen im Jurastudium

Die Analyse zeigt zwei auffällige Dimensionen, die von den Studienanfängerinnen zur Begründung für die Wahl des Jurastudiums eingebracht werden: die Beweisarbeit und die transnationalen Berufsperspektiven. Bei der ersten Dimension, der *Beweisarbeit*, spiegelt sich eine zentrale Handlungsform wieder, die im Kontext von schulischen Blockierungserfahrungen erlernt wurde. Die vorgefundenen Begründungen der Jurastudentinnen lauten dabei: „allen zu beweisen dass man (.) als (.) ne Polin es schafft, die nicht so toll perfekt Deutsch spricht“ (Agata Krawczyk), „dass ich sehe OKAY ich kanns=äh also ich kann’s mir beweisen und ich kann’s den anderen Leuten beweisen“ (Sevgi Öymen), „DA hab ich so überlegt also (.) bei mir musste etwas sein was nicht JEDER schafft“ (Rüya Atan). Fachinhaltliche Bezüge werden nicht eingeführt. Aufgrund bestimmter, sie stigmatisierender Charakterisierungen gelten die Akteurinnen in der Schule nicht selbstverständlich als leistungsfähig und für höhere Bildung nicht selbstverständlich prädestiniert. Die Blockierungserfahrungen werden dadurch bewältigt, dass die Akteurinnen die *Strategie einer übermäßigen Anpassung an schulische*

*Leistungsanforderungen und Rollenerwartungen* ausgebildet und verfolgt haben, womit ihre weiteren Identitätsdimensionen in den Hintergrund rücken.

Bildungsinstitutionelle Anerkennung gebührt migrationsanderen Positionen erst dann, wenn sie sich in besonders positiver und demonstrativer Weise aktiv, eigenverantwortlich, motiviert zeigen und sich dementsprechend im Schulzusammenhang mit sichtbaren Nachweisen einbringen. Leistungserbringung hängt mit dem Druck zusammen, Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit *widerlegen zu müssen*, aber zugleich auch Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit *zu haben*. Unter dem Druck der bildungsbezogenen Stigmatisierung wollen sich die Akteurinnen ihrer Leistungsfähigkeit vergewissern und sehen sich herausgefordert, besser als durchschnittlich sein zu müssen. Sie möchten beweisen, dass sie z. B. *trotz* ‚sprachlicher Fehler‘ und *trotz* ‚ihres Migrationshintergrundes‘ zur Höchstleistung befähigt sind und daher innerhalb der Kategorisierung als Migrationsandere einen Status der Besonderung anstreben.

In der Logik beweisführender Leistungsorientierung wird der Studienfachzugang gewählt, denn die Wahl des prestigereichen Jurastudiums ermöglicht die Fortführung der jahrelang eingeübten Strategie der übermäßigen Anpassung an bildungsbezogene Leistungs- und Sprachnormen. Verinnerlichte Stigmatisierungen schaffen Bedingungen, die die Studienfachentscheidung für das Jurastudium in ein Spannungsverhältnis zwischen ‚Reparatur der beschädigten Identität‘ und Widerstand gegenüber dominanzgesellschaftlichen Defizitcharakterisierungen einbetten. Zum einen pflegen die Akteurinnen mit dem prestigereichen Jurastudium die Absicht, auf maximale Distanz zu dem ihnen zugeschriebenen Stigma zu gehen. Sie können die defizitären Fremdzuschreibungen widerlegen und sich somit von denselben lösen. Zum anderen nehmen sie gerade mit der Wahl des prestigereichen Jurastudiums, welches in der Hierarchie des Hochschulsystems ganz oben verortet wird, eine Platzierung im Hochschulraum ein, die ihnen nicht zugetraut wurde.

Als zweite, für das Jurastudium bestimmende Begründung lässt sich die *Entfaltung transnationaler Berufsperspektiven* beschreiben. Im Gegensatz zum Lehramtsstudium scheint das Jurastudium durchlässiger für transnationale Berufsperspektiven zu sein. Mit der Entscheidung für das Jurastudium entfalten die Akteurinnen Zukunftsperspektiven, die ihnen Berufsverortungen über nationale Grenzen hinweg ermöglichen. Sie leiten in selbstständiger Verantwortung bereits im ersten Semester die ersten Schritte zu ihrer Umsetzung (z. B. Studienpraktikum in Polen) ein. Zum anderen ist der Wunsch nach einer transnationalen Berufsperspektive als Suche nach Anerkennung der Positionierung als Mehrfachzugehörige im Berufsfeld zu verstehen, die auch mit dem Vorliegen des lebensweltlich und institutionell erworbenen Bildungs- und Sprachkapitals

zusammenhängt. Die Ausrichtung auf eine transnationale Berufsorientierung erfolgt nicht zwingend vor dem Studium oder zum Beginn des Studiums, sondern wird ebenfalls als eine nachträgliche Konkretisierung formuliert, wenn Aneignungsprozesse reflexiv eingeleitet werden und die Akteurinnen ein Kompatibilitätsverhältnis zwischen den Studieninhalten und biografischen Voraussetzungen herstellen.

### 6.4.3 Platzierungen im Lehramtsstudium

Es zeigt sich deutlich, dass in den erhobenen Fällen keine studienfachspezifischen Begründungen genannt werden, wie sie in der einschlägigen Forschungsliteratur zu Lehrer\*innen-Bildung als dominante Studien- und Berufswahlmotive angegeben werden, wie z. B. im späteren Beruf pädagogisch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen. In der Situation der Entscheidungsfindung sind andere Begründungen vorrangig, die viel stärker in die biografischen Lebensthemen eingebettet sind: „weil ich mich schon IMMER mit Religion beschäftigt hab“ und „sonst könnt ich auch Islamismus [...] studieren“ (Yeliz Beşok) oder „wollt ich eigentlich so [...] ganz neu irgendwie beginnen, son Neuanfang“ (Fatma Kavuk). Auf der Grundlage des empirischen Materials konnte *keine fallübergreifende und gemeinsame Struktur* herausgearbeitet werden, die die Bedeutung des Lehramtsstudiums für die Studienanfängerinnen fassen könnte. Meine Annahme, Lehramt sei *ein* Studienfach, muss angesichts der Ergebnisse korrigiert werden. Im Vergleich zum Jurastudium erweisen sich die Bezüge zum Lehramtsstudium als äußerst vielfältig und komplex, denn diese werden sowohl über pädagogische, fachwissenschaftliche, soziale und berufsbezogene Bezugnahmen hergestellt. Auf der Basis der rekonstruierten Referenzfälle ‘Yeliz Beşok’ und ‘Fatma Kavuk’ lässt sich festhalten, dass bei ihnen mehrere Begründungsmomente gleichzeitig für die Herstellung von Zugehörigkeit zum Lehramtsstudium relevant sind, deren Komplexität an einzelfallspezifischen Beispielen verdeutlicht wurde.

Die Forschungsfrage, welche Bedeutung der Kategorie der Migration(sgesellschaft) für das Lehramtsstudium zukommt, kann dahingehend beantwortet werden, dass migrationsrelevante Differenzierungen als spezifische Dynamiken in Abhängigkeit von der fachlichen Verortung und von dem vorgefundenen, berufsgruppenspezifischen Handlungsfeld in praxisbezogenen Studienanteilen wirksam sind. Sie schaffen unterschiedliche Kontexte, in denen die Akteurinnen ihre Zugehörigkeit zum Studium auf ihre je spezifische Art gestalten können. Dieses Ergebnis kann dahingehend pointiert werden, dass bestimmte Fächer migrationsspezifisch (*vor*)belastet sind. So zeigen die Analysen, dass

eine Lehramtsstudentin mit muslimischer Religionszugehörigkeit im Studienfach Religionswissenschaften mit anderen Anforderungen konfrontiert ist als eine Lehramtsstudentin mit muslimischer Religionszugehörigkeit im naturwissenschaftlichen Studienfach.

Die vorliegende Untersuchung bestätigt den Befund der Studie von Dorothee Schwendowius (2015), dass die Begründungen für das Lehramtsstudium zum Zeitpunkt des Studienfachzugangs nicht an die Vorstellung gebunden sind, ein zielgruppenspezifisches Vorbild für Schüler\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ werden zu wollen. Pädagogisch strukturierte Begründungen, die in besonderer Weise auf das lehramtsspezifische Berufsfeld und seine Adressat\*innen gerichtet sind, werden in den biografischen Selbstkonstruktionen der beiden skizzierten Referenzfälle nicht verhandelt. Pädagogische Erfahrungen im familiären Umfeld, die aus der langjährigen Begleitung eines jüngeren Geschwisterteils hervorgegangen sind, bilden (zumindest im Fall ‚Fatma Kavuk‘) einen wichtigen Bezugspunkt zum Studium. Als primäre oder alleinige Begründung spielen die pädagogischen Erfahrungen allerdings keine Rolle. Viel stärker sind sie in den komplexen Zusammenhang einer *Strategie sicherheitsgebender Kontinuitäts Herstellung* eingebunden, mit der alle biografisch zur Verfügung stehenden Ressourcen aktiviert werden, um den Übergang zur Hochschule zu bewältigen. Dies ist eines der auffälligsten Begründungsmuster für die Attraktivität des Lehramtsstudiums für ‚Bildungsaufsteigerinnen‘. Die Struktur des Lehramtsstudiums (zwei unterschiedliche Unterrichtsfächer, pädagogische Inhalte, Schulart etc.) ist so angelegt, dass sie *Verhältnissetzungen auf unterschiedlichen Ebenen im Sinne eines ‚von-allem-etwas‘* fordert.

Die Akteurin ‚Fatma Kavuk‘ benötigt deshalb eine sicherheitsgebende Verortung, weil sie beim Übergang Oberstufe-Hochschule von doppelter Verunsicherung ergriffen ist (siehe hierzu ‚doppelte Anforderungsstruktur beim Hochschulzugang‘). Zum einen ist sie mit dem akademischen Bildungssystem nicht vertraut und zum anderen trifft sie eine risikoreiche Entscheidung für das Tragen des Kopftuchs. Die Herstellung von Kontinuität erfolgt über die Fortsetzung schulisch vertrauter, fachlicher Bezugslinien bzw. die Anknüpfung an naturwissenschaftliche Bildungsorientierungen, die schon früh in der Bildungsbiografie ausgebildet wurden. Diese sind allerdings nicht als stabile Anhaltspunkte zu betrachten, da nach dem ersten Semester ein Studienfachwechsel innerhalb des Lehramtsstudiums angestrebt und damit eine Umorientierung eingeleitet wird. Wie bereits vorher herausgestellt, ist es gerade für ‚Bildungsaufsteigerinnen‘ von Bedeutung, in erster Linie den unvertrauten Hochschulraum mit seinen Leistungsanforderungen und Funktionsweisen kennenzulernen, da dies überhaupt erst ermöglicht, sich hierzu in ein reflexives Verhältnis

zu setzen und an der Herstellung biografisierender Verknüpfungen zum Studium und zur Profession zu arbeiten.

Im Gegensatz zum Jurastudium scheint das Lehramtsstudium mit naturwissenschaftlichen Studienfächern für ‚Bildungsaufsteigerinnen‘, die – gemessen an den Bildungs- und Berufsabschlüssen ihrer Eltern – eine weite Entfernung zum akademischen Hochschulfeld zu überwinden haben, durchlässiger zu sein. Trotz der herkunftsbezogenen Distanz zum Hochschulraum ergibt sich eine positive Bezugnahme auf das Lehramtsstudium bei dem Referenzfall ‘Fatma Kavuk’ dadurch, dass ein *Rückgriff auf einen signifikanten Gruppenkontext* umgesetzt werden kann. Dieser stiftet Vertrautheit. Hier erweisen sich gerade die muslimische Religiosität und die Einbindung in einen Gemeinschaftszusammenhang mit religiös signifikanten Anderen als zentral vermittelnde Elemente des Hochschulzugangs. Junge Frauen aus der religiösen Moscheegemeinschaft treten als zentrale Modelle für die eigene Berufsfindung auf. Der Übergang an die Hochschule sowie die Herstellung einer Zugehörigkeit zur Hochschule gelingen weitgehend deshalb, weil sich die Möglichkeit anbietet, an einen zentralen Bestandteil der Lebenswelt anzuknüpfen. Die muslimische Hochschulgruppe stiftet nicht nur ein biografisierendes Zugehörigkeitsverhältnis, weil sie das Herkunftsmilieu repräsentiert, sondern vermag einen Empowerment-Kontext bereitzustellen, in dem die Akteurinnen die Definitionshoheit bezüglich der muslimischen Religiosität innehaben. Er wird als ein geschützter Raum erfahren, in welchem eine positive Bezugnahme auf die muslimische Religiosität, ein Artikulieren von und ein solidarischer Austausch mit signifikanten Anderen über Erfahrungen des Alltagsrassismus ermöglicht wird. Angesichts dieses Ergebnisses, dass also der erste Schritt an die Hochschule über spezifische soziale Gruppenkontexte gewagt wird, erscheint es folgerichtig darüber nachzudenken, *wie* Strukturen zur Förderung bestehender und neuer Studierendengruppen im Hochschulraum gestaltet werden können.

#### **6.4.4 Migrationsspezifische Dynamiken beim Zugang zur Hochschulbildung**

Ein weiteres Ergebnis dieser Studie ist darin zu sehen, dass die Verhältnissetzungen zum Hochschulstudium fallübergreifende Struktur Gemeinsamkeiten entlang migrationsrelevanter Differenzen aufzeigen. Sie machen auf *verborgene Mechanismen symbolischer Grenzregulation im machtvollen Bildungskontext* aufmerksam, die Studienanfängerinnen im Jura- und Lehramtsstudium zwar gleichermaßen betreffen, doch in Abhängigkeit von den jeweiligen Studienfächern eine spezifische Dynamik entfalten (können). Interessant ist dabei, dass die familiäre Position der



Studienanfängerinnen im gesellschaftlichen Klassengefüge für die migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse keine Rolle zu spielen scheint. Vielmehr zeichnet sich eine stärkere Relevanz der Verinnerlichung biografischer Zuschreibungen und Stigmatisierungen als Migrationsandere ab. Insbesondere die Schlüsselkategorien ‘Schuldlast’ und ‘Systemmisstrauen’ verweisen darauf, dass die Akteurinnen mit einer spezifischen Hypothek bzw. einer inkorporierten Bildungsgeschichte an die Hochschule kommen und die Bedingungen des studienfachspezifischen Hochschulraumes vor dem Hintergrund ihrer mitgebrachten Erfahrungen und Perspektiven interpretieren.

### a) Schuldbelastete Hochschulverhältnisse

An den Fallbeispielen ‘Agata Krawczyk’ und ‘Yeliz Beşok’ ließ sich am besten verdeutlichen, unter welchem hohen Rechtfertigungsdruck die Akteurinnen geraten, werden sie aufgefordert, im Kontext eines Interviewsettings biografische Wissensbestände über sich selbst zu produzieren und sich dabei in ein Verhältnis zu ihren Studienfächern zu setzen. Wiederkehrende und teilweise aufwendige Rechtfertigungsargumentationen sind für die Selbstkonstruktionen in den Erzählungen konstitutiv. Die Platzierung im fachspezifischen Hochschulraum stellt offenbar einen sozialen Kontext dar, innerhalb dessen sich die Akteurinnen nicht fraglos bewegen können. Vielmehr sehen sie sich dazu veranlasst, ihre Anwesenheit in Räumen akademischer Bildung zu rechtfertigen, was auf ein schuldhaftes Verhältnis zum studienfachspezifischen Hochschulraum bzw. die Annahme einer Deplatzierung in der Hochschule hinweist. Eine Schuld wird in Folge der Verinnerlichung von Stigmatisierungen rassifizierter Merkmale getragen. Die Abwertungs- und Ablehnungserfahrungen sind in den biografischen Selbstkonstruktionen dieser beiden Fälle als längere Kontinuitätsphasen repräsentiert. Eine Position als stigmatisiertes Subjekt einzunehmen, bedeutet, sich selbst mit dem dominanzgesellschaftlichen Von-außen-Blick zu begegnen, was in Anlehnung an Franz Fanon (2013/1952) auf eine „Entfremdung von sich selbst“ hinweist. Mit den hochschulbildungsspezifischen Praxen des ‘*Geständnisses des eigenen Verschuldens*’ und eines ‘*Bekenntnisses zur Besserung*’ versuchen sich die Akteurinnen aus der belastenden Schuld herauszuarbeiten.

Zwei Formen der *Geständnis- und Bekenntnisarbeit* mit unterschiedlicher inhaltlicher Akzentuierung lassen sich hierbei unterscheiden. Beim Fall ‘Agata Krawczyk’, einer Jurastudentin, wird ein Geständnis darüber abgegeben, nicht im geforderten Maße über die im monolingualen akademischen Bildungskontext legitime Sprache zu verfügen. Mit der Versicherung darüber, die sprachliche Handlungsfähigkeit über den Kontaktaufbau zu ‘deutschen Studierenden’ und das Lesen ‘angesehener deutscher Literatur’ zu optimieren, wird ein Bekenntnis zur

monolingualen Sprachnorm hervorgehoben. Die brüchig hergestellte Zugehörigkeit zum Jurastudium verlangt nach stabilitätssuchenden Strategien, mit denen ihre Fragilität überwunden werden kann. Neben selbstkritischen Strategien zur Selbstoptimierung bieten sich dabei insbesondere *soziale Abwärtsvergleiche* mit der Funktion der Aufwertung der eigenen, den Normalitätserwartungen der Hochschule nicht entsprechenden, Position an. Mit der Abwertung von mehrsprachigen Jurastudierenden, die in der monolingualen Sprachhierarchie noch weiter ‘unten’ als die eigene Position verortet werden, kann die ‘Schuldlast’ abgegeben werden. Ein souveräner Umgang mit der legitimen Sprache im Jurastudium hat deshalb eine zentrale Bedeutung, weil der Ausdruck sprachlicher Handlungsfähigkeit mit bildungsbezogener Leistungsfähigkeit gleichgesetzt wird. Eine Ermächtigung ist daher von zentraler Bedeutung für sprachlich stigmatisierte Jurastudentinnen, sie kann allerdings lediglich auf Kosten der sprachlich Schwächeren erlangt werden. Die Abwertung von mehrsprachigen Studierenden über die Zuweisung von symbolischen Positionen im Kontext linguizistischer Differenzverhältnisse kann deshalb ungebrochen (re)produziert werden, weil die Akteurin selbst in die Rolle der sprachlich Stigmatisierten innerhalb schulischer Räume sozialisiert wurde und daher um die Wirksamkeit dieser Deutungsfolie weiß.

Demgegenüber konnte am Fall der muslimisch positionierten Lehramtsstudentin ‘Yeliz Beşok’ veranschaulicht werden, dass die Herstellung einer Zugehörigkeit zum Studienfach Religionswissenschaften eine andere Dynamik von schuldbelastenden Verhältnissen aktiviert. Zwar stellt die muslimische Religiosität in der privaten Sphäre eine Ressource dar, doch die Bezugnahme auf sie erweist sich zugleich als problematisch, da sie aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stigmatisierung gleichzeitig einen Ort markiert, an dem Yeliz Beşok nicht ‘ankommen’ kann. Eine muslimische Position in Deutschland einzunehmen, bedeutet die für ‚muslimische Andere‘ geltenden Anforderungen zur Integrationsbereitschaft zu verletzen, womit sich Yeliz Beşok in den Augen der umgebenden Dominanzgesellschaft schuldig macht. Um sich nicht noch mehr Schuld aufzubürden und gleichzeitig die Konformität mit Deutschland unter Beweis zu stellen, kommt eine Entscheidung für das Studienfach Islamwissenschaften nicht in Frage. Doch unter den Bedingungen eines Lehramtsstudiums mit dem Unterrichtsfach Religionswissenschaften hört der Rechtfertigungsprozess nicht auf. Unter den dominanzgesellschaftlichen Bedingungen der Schule aktiviert sich in der ersten studienpraktischen Phase des Lehramtsstudiums die ständige Präsenz der eigenen stigmatisierten Randposition als muslimisch Zugehörige. Dabei sieht sich die angehende Religionslehrerin mit der Frage konfrontiert, inwieweit sie in ihrer Position als muslimisch Religionszugehörige über die Berechtigung verfügt, ‘christliche Schüler\*innen’ in Fragen christlichen Glaubens zu unterrichten. Das

asymmetrisch angelegte pädagogische Verhältnis wird durch Rassismusverhältnisse außer Kraft gesetzt, innerhalb derer einer muslimisch positionierten Person nicht das Recht zusteht, sich über christlich Zugehörige zu erheben und ihnen religiöse Wissensbestände beizubringen. Die Lehramtsstudentin sieht sich nicht berechtigt dazu, den professionellen Ort für sich in Anspruch zu nehmen, womit deutlich wird, dass Professionalisierungsprozesse aufgrund migrationsgesellschaftlicher Differenzierung und Hierarchisierung blockiert sind.

### **b) Systemmisstrauen als eine Nachwirkung biografischer Kosten der Schulzeit**

Systemmisstrauen gegenüber dem Bildungssystem entfaltet seine Bedeutung auch in unvertrauten Räumen der Hochschule, womit die ungebrochene Kontinuität der erlernten Bildungsstrategie deutlich wird. So lässt sich für eine Studienanfängerin im Jurastudium feststellen, dass sie sich insbesondere den Prüfungspraxen ausgeliefert fühlt, weil sie befürchtet, aufgrund ihres Namens nicht fair benotet zu werden. Um sich vor diskriminierenden Bewertungspraxen zu schützen, sieht sie die Notwendigkeit, in etablierte Hochschulstrukturen einzugreifen und spricht sich daher für anonymisierte Prüfungsverfahren aus.

Für eine Lehramtsstudentin stellt sich die Misstrauensarbeit anders dar, weil sie in ihrer schulpraktischen Phase an den Ort zurückkehrt, an dem sie kontinuierlich Blockierungserfahrungen gemacht hat. Nun nimmt sie bewusst wahr, dass das pädagogische Professionsfeld von unausgeglichenen migrationsgesellschaftlichen Repräsentationsverhältnissen durchzogen ist. Diese Beobachtungen im Schulpraktikum veranlassen die Akteurin dazu, sich bereits zu Studienbeginn mit ihren beruflichen Perspektiven auseinanderzusetzen. Es gibt ein Misstrauen gegenüber der Zukunft im pädagogischen Berufsfeld, eben deshalb, weil die Repräsentationsverhältnisse ihre eigene Sprache sprechen. Die Akteurin ist von dem Gefühl ergriffen, dass ihre mit Formen der regulären Lehramtsausbildung ausgebildeten Handlungsfähigkeiten für eine spätere Einstellung im Berufsfeld nicht ausreichen werden. Als Reaktion darauf wird eine bekannte Strategie der Erbringung zusätzlicher Leistungskraft aktiviert, indem die Akteurin ein drittes Unterrichtsfach studieren möchte. Die Zielsetzung ist dabei, ihre 'professionelle Attraktivität' im zukünftigen Berufsfeld zu erhöhen.

Der Wahrnehmung asymmetrisch strukturierter Repräsentationsverhältnisse in der Schule der Migrationsgesellschaft kommt eine weitere Bedeutung zu, denn von ihr hängt die Verhandlung von (Nicht-)Zugehörigkeiten zum Berufsfeld der pädagogischen Profession ab. Die hier befragte Lehramtsstudentin fühlt sich als angehende Lehrerin mit einer spezifischen Position in der Migrationsgesellschaft im Berufsfeld Schule auf der Ebene der pädagogischen Professionellen nicht repräsentiert. Dieser

Zustand stellt ein wichtiges Thema der Erfahrungen im Schulpraktikum dar und regt die aktive Suche nach dem eigenen Platz im Berufsfeld an. Um einen Umgang mit dem Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit zum vorgefundenen, pädagogischen Berufsfeld zu finden, wird ein 'Weg der Selbstselektion' gegangen und dabei der Wunsch artikuliert, an 'Ausländer-Schulen' zu arbeiten. Um eine Zugehörigkeit zur pädagogischen Profession herzustellen, wird das Verhandlungsmuster der Zugehörigkeit als Nicht-Zugehörige bzw. Migrationsandere eingeleitet und dabei im Zuge eines Segregationsprozesses eine eingeschränkte Territorialisierung der zukünftigen Berufsmöglichkeiten markiert. Dies ist eine Positionierung, die schon früh in der Schullaufbahn im Umgang mit schulischer Blockierung erlernt wurde, denn Bildungsräume, in denen 'Etablierte' überrepräsentiert sind, stehen 'Ausländerkindern' nicht zu. Interessant ist dabei, dass es gerade dieser Studentin in besonderem Maße gelingt, sich mit einem sicheren Gefühl im leistungsbezogenen Studienalltag einzubringen, und dass ihre Leistungen im Praktikum mit höchstem Lob von Professionellen wertgeschätzt werden. Insgesamt verdeutlicht dieser Befund, dass es in Räumen höherer Bildung keiner expliziten Ausgrenzung bedarf. Die subtileren Mechanismen der Differenzwahrnehmung auf unterschiedlichen Ebenen sorgen dafür, dass bestehende Ungleichheitsverhältnisse im Migrationskontext (re)produziert werden.

### **c) Doppelte Anforderungen beim Übergang an die Hochschule**

Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit ist, dass migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse nicht nur in die Begründungen für studienfachspezifische Platzierungen einfließen, sondern als *indirekte* Struktur die Studienfachentscheidung direkt zum Zeitpunkt des Übergangs zwischen gymnasialer Oberstufe und Hochschule überlagern können. Dieses Überlagerungsmoment ist dabei als eine *parallele, doppelte Anforderung* repräsentiert. Doppelt deshalb, weil zum einen der Übergang zum fachspezifischen Hochschulstudium bewältigt werden muss, was für Studienanfängerinnen in der Position der Statussuchenden ohnehin eine Herausforderung darstellt, weil sie auf keine Wissens- und Erfahrungsbestände zur akademischen Bildung und zu akademischen Berufen im familiären Umfeld zurückgreifen können. Sie sind von dem normalbiografischen Verlaufsmuster der Familie hinsichtlich beruflicher Positionen abgewichen. Zum anderen markiert der Begriff der doppelten Anforderung, dass die migrationsgesellschaftlichen Differenz- und Dominanzverhältnisse Bedingungen erzeugen, aus denen sich eine weitere Anforderung an marginalisierte Positionen ergibt. Es ergibt sich dabei eine qualitativ neuartige Herausforderung, zu der sich die Akteurinnen verhalten bzw. zu deren Bewältigung neue Umgangsweisen entwickelt werden müssen. Die aus Erfahrungen des Alltagsrassismus resultierende Anforderung

führt zu einer Belastung, deren Bewältigung zeitlich mit der Studienfachentscheidung zusammenfällt. Am Datenmaterial konnten zwei unterschiedliche ‘doppelte Anforderungsstrukturen’ expliziert werden. Diese kommen an den Fallbeispielen ‘Fatma Kavuk’ und ‘Jolanta Kaminski’ am deutlichsten zum Tragen.

Im Fallbeispiel ‘Fatma Kavuk’ konnte die Übergangszeit zwischen der gymnasialen Oberstufe und der Hochschule als eine ambivalente Phase herausgearbeitet werden, in der die eigene Position als muslimisch Religionszugehörige in der Dominanzgesellschaft eine grundlegende Veränderung erfährt. Nach der Beendigung der gymnasialen Oberstufe beginnt die Akteurin die muslimische Kopfbedeckung in der Sphäre der Dominanzgesellschaft konsequent zu tragen. Dieser Schritt wurde als eine ‘riskante Entscheidung’ beschrieben, eben deshalb, weil diese unter migrationsgesellschaftlichen Dominanzverhältnissen mit dem Moment einer Gefahr einhergeht. In der sichtbaren Position einer Muslimin mit Kopftuch begibt sich Fatma Kavuk in die Gefahr, dominanten Blicken beständig ausgesetzt zu sein, die an ihr haften, sie abtasten und sie verurteilen. Mit Nachdruck ist sie dazu aufgefordert, Strategien zum Umgang mit der neuen Situation zu erarbeiten. Diese müssen ihr ermöglichen, mit den sie berührenden und daher distanzlosen Blicken in ein Verhältnis der Abgrenzung, des Vergessens und Ignorierens zu treten. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass sich die Akteurin mit den verinnerlichten dominanzgesellschaftlichen Schönheitsnormen auseinandersetzen muss, in denen das Kopftuch als eine Minderung ihrer weiblichen Attraktivität konstruiert wird. Geschlechterkonstruktion und rassistische Verhältnisse greifen ineinander, wenn die Weiblichkeit der jungen Frau mit muslimischer Kopfbedeckung als abweichend konstruiert wird. Die Akteurin ist dabei herausgefordert, neue, weil von der Definitionsmacht unabhängige, Bedeutungshorizonte bezüglich der weiblichen Attraktivität herzustellen.

Demgegenüber ist im Fallbeispiel ‘Jolanta Kaminski’ die doppelte Anforderung darin begründet, dass die schulinstitutionellen Blockierungen zum Ende der gymnasialen Oberstufe als *ein kritisches Lebensereignis* markiert sind. Neben dem Übergang an die Hochschule muss eine belastende Krisenerfahrung bewältigt werden. Das Fallbeispiel ‘Jolanta Kaminski’ vermag am deutlichsten zu veranschaulichen, dass die Erkenntnis, die Praxen der staatlichen Schule seien diskriminierend, für marginalisierte Positionierte nicht allzu leicht zu verkraften ist und zu einer tief greifenden Verunsicherung führen kann. Zu wissen, dass es Rassismus in Bildungsinstitutionen gibt, auf den nur in begrenzter Weise reagiert werden kann, kann eine krisen- und konflikthafte Lebensphase auslösen. Am schärfsten akzentuiert ist die Erkenntnis von Rassismus in der Schule als Krisenerfahrung bei Akteurinnen, die Rassismus nicht auf einer individuellen Ebene verorten, sondern als ein gesamtgesellschaftliches Verhältnis deuten.

Die schulischen Blockierungserfahrungen werden je nach der historisch-gesellschaftlichen Position der Akteurinnen unterschiedlich eingeordnet. Die schulischen Blockierungen schaffen eine Situation, die Jolanta Kaminski dazu zwingt, ein neues Verständnis von Schule in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln und ein neues Verhältnis zu Schule und Schulautoritäten herzustellen. Es wird eine Reorganisation bisher bestehender, subjektiv-selbstverständlicher Wissensbestände und Deutungsmuster gefordert.

---

## 6.5 Tragweite der Ergebnisse

Die Stärke des biografieanalytischen Auswertungsverfahrens ist der konsequente Blick auf die Prozesshaftigkeit des Geschehens in der lebensgeschichtlichen Erzählung. Stärker als andere qualitative Auswertungsmethoden vermag die biografische Tiefenperspektive ein detailliertes Verständnis von biografisch relevanten Prozessdynamiken nachzuzeichnen, deren Bedeutung für die Bildungswege umfassend diskutiert werden kann. Das Anliegen des konsequenten Einzelfallbezugs besteht nicht darin, Aussagen über die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Merkmale oder unilineare Kausalbeziehungen zu treffen, wie dies im Rahmen quantitativer Forschung angestrebt wird. In Anlehnung an die fallrekonstruktive Forschungslogik ist das Anliegen vielmehr, mit der Erschließung konstituierender biografischer Erfahrungen und ihrer Verarbeitung die Spezifik des einzelnen Falls zu erfassen. Hiervon ausgehend stellen die intensiv bearbeiteten *vier Fallrekonstruktionen mit der Entfaltung ihrer einzelfallspezifischen Komplexität von Handlungsstrukturen für sich genommen die zentralen Erträge dieser Studie* dar. Zugleich verweisen die lebensgeschichtlichen Erzählungen über die Bestimmung innerer Sinnzusammenhänge auf besondere Ausformungen des Allgemeinen im Kontext des konkreten Untersuchungsbereichs, woraus sich Rückschlüsse auf *allgemeingültige Strukturmomente* der biografischen Bildungserfahrungen und ihrer Verarbeitung(smöglichkeiten) in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen ableiten lassen (vgl. Rosenthal 2005, S. 25f.; Idel 2007, S. 321).

Im Hinblick auf die Fragen nach der Aussagekraft der Befunde ist kritisch anzumerken, dass die Vorteile des angewandten Analyseverfahrens und damit die Begrenzung auf vier Fallrekonstruktionen zugleich die Grenzen der Studie ausmachen. Mit den vier kontrastiven Referenzfällen konnte eine „interne Differenzierung“ (Idel 2007, S. 379) des Untersuchungsgegenstandes erreicht werden, wodurch die hier vorgelegten Befunde eine *dimensionsspezifische Generalisierbarkeit* beanspruchen können. Eine systematische Perspektive ist damit allerdings noch nicht gesetzt. Die vier Falldarstellungen geben wichtige Hinweise auf

markante Strukturelemente, die in Bildungsbiografien in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen wirksam sind und damit für akademische Bildungszugänge relevant werden.

Um die Forschungsfrage in ihrer gesamten inhaltlichen Breite zu erfassen, wäre eine Weiterführung der Untersuchung sicherlich denkbar. In dieser Sicht ließen sich die Befunde durch das Hinzuziehen weiterer methodisch kontrollierter Fälle hinsichtlich der geschlechts- und schichtspezifischen Verhältnisse oder migrationsgesellschaftlicher Positionierung ausdifferenzieren. Die Befunde der Studie verweisen auf die Notwendigkeit, die Erforschung von Bildungsbiografien und Hochschulzugängen perspektivisch zu erweitern, eben auch deshalb, um einer Migrantisierung der Forschungsperspektive auf den Gegenstand entgegenzuwirken. Neben einer rassismuskritischen Theorieperspektive, die in der vorliegenden Untersuchung lediglich als eine mögliche analytische Aufmerksamkeitsrichtung gewählt wurde, würde es weiter führen, theoretisch-analytische Zugänge mit komplexeren Studiendesigns systematisch miteinzubeziehen, mit denen es möglich wäre, die Komplexität der (Re)Produktionsmechanismen gesellschaftlicher Benachteiligungs- und Privilegierungsstrukturen zu erschließen.

---

## 6.6 Anschlussfragen

Mit dem hier verfolgten Forschungsansatz konnten Erfahrungen und Bewältigungsstrategien auf dem Weg zum Hochschulstudium sowie erste Erfahrungen im studienfachspezifischen Hochschulraum empirisch eingefangen werden. Wie ich das oben an den betreffenden Stellen in der Zusammenfassung bereits angemerkt habe, müssen in zukünftigen Untersuchungen sowohl der Übergang zum Gymnasium als auch zur gymnasialen Oberstufe als für den Bildungsaufstieg zentrale sensible Kontexte in den Mittelpunkt gestellt werden. Diese institutionellen Handlungsfelder unter Berücksichtigung migrationsgesellschaftlicher Aspekte genauer unter die Lupe zu nehmen, wäre auch deshalb interessant, weil davon auszugehen ist, dass die Selektionsdynamiken zwischen Gymnasium und Sekundarschulen im Zuge der Reform der bundesdeutschen Schulen nicht verschwunden, sondern stärker geworden sind bzw. sich verschoben haben. Interessant wären in diesem Zusammenhang auch Analysen, die die Rolle der Privatschulen mit speziellen Profilen, die natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten gerecht werden wollen, bei der Verschärfung oder Verflüssigung von migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen untersuchen.

Unbeantwortet bleiben diejenigen Fragen, die sich auf den Zeitraum des Hochschulstudiums beziehen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine zum Zeitpunkt des Übergangs anfänglich hergestellte Zugehörigkeit zu Institutionen akademischer Bildung für die gesamte Studienzeit als eine stabile Größe der Mitgliedschaft erhalten bleibt. Aufgrund der langen Dauer der akademischen Ausbildung sowie der unterschiedlichen Handlungsfelder, in denen sich die Ausbildung vollzieht (beim Lehramt sind dies bspw. fachgebundene und pädagogische Bereiche, mehrere Schulpraktika, Referendariat) ist vielmehr davon auszugehen, dass sich die Frage nach der Zugehörigkeit zum professionellen Berufsfeld und zum universitären Ausbildungskontext intensiver als zum Studienbeginn stellt. Aus dieser Sicht ist zu fragen, ob und wenn ja, *wie* es den Studentinnen gelingt, erstens sich im Handlungsfeld der fachkulturellen Hochschulbildung zu etablieren, zweitens den Studienabschluss erfolgreich zu erwerben, drittens einen gelungenen Übergang zu professionsspezifischen Berufsfeldern und viertens eine berufliche Etablierung zu gestalten. Es würde sich lohnen, mit einer qualitativen Längsschnittstudie die verschiedenen Schritte, Hindernisse, Möglichkeiten und Gelegenheiten auf dem langen Weg zu einem Hochschulabschluss systematisch zu betrachten.

Die Bearbeitung der Forschungslage zeigt, dass der Wissenschaft bisher wenige empirische Erkenntnisse zur Hochschulbildung in der Migrationsgesellschaft vorliegen. Bisher wurden weder Forschungsarbeiten mit einem längsschnittlichen Design noch rekonstruktive Studien vorgelegt, die sich explizit mit Erfahrungen am Übergang zwischen Hochschulstudium und beruflichen Positionierungen und den konkreten Prozessen des Umgangs mit dem bevorstehenden und vollzogenen Übergang beschäftigen. Auch der Verbleib von Hochschulabsolventinnen im Migrationskontext wurde bisher kaum untersucht, wozu auch das Nachverfolgen von Umsetzungsprozessen transnationaler Berufsperspektiven, die in dieser Studie für die befragten Jurastudentinnen aufgezeigt werden konnten, gehören würde. Gelingt es den Hochschulabsolventinnen, eine berufliche Positionierung in der 'Welt der Etablierten' einzunehmen? Oder enden die Karrieren zwar auf einem hohen Niveau, nämlich in beruflichen Handlungsfeldern, die akademische Bildung voraussetzen, aber dennoch in spezifischen 'ethnischen Nischen'? Die weiterführende Forschungsperspektive zu Erfahrungskontexten *im* und *nach dem* Hochschulstudium wäre weiter dahingehend zu spezifizieren, dass die spezifischen Fachkulturen des Studiums und professionelle Berufskulturen eine stärkere Berücksichtigung fänden. Dabei wäre danach zu fragen, welche strukturellen Bedingungen im Migrationskontext benötigt werden, damit sich die Akteurinnen sowohl zum akademischen Hochschulfeld als auch zu professionellen Berufskulturen als potenziell zugehörig entwerfen können und welcher



---

Formen der Unterstützung es bedarf, um den Status der Mitgliedschaft aufrechtzuerhalten. Zukünftige Forschungsarbeiten müssten dabei stärker berücksichtigen, dass das Lehramtsstudium keine homogene Struktur darstellt. Vielmehr verbirgt sich hinter dem vereinfachenden Begriff – wie dies in dieser Studie verdeutlicht wurde – eine Vielschichtigkeit des Lehramtsstudiums aufgrund seiner jeweiligen fachwissenschaftlichen Bezüge.

---

# Literaturverzeichnis

- Ahmed, Aischa (2005). »Na ja, irgendwie hat man das ja gesehen«. Passing in Deutschland – Überlegungen zu Repräsentation und Differenz. In Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt (Hrsg.). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST, S. 270-282.
- Akbaba, Yalız (2015). Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer\*innen „mit Migrationshintergrund“. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 139-152.
- Akbaba, Yalız, Bräu, Karin & Zimmer, Meike (2013). Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexionen der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.): *LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 37-58.
- Akbaş, Bedia & Leiprecht, Rudolf (2015). Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten. Auf der Suche nach Erklärungen für die geringe Repräsentanz im frühpädagogischen Berufsfeld. Teil der Reihe: *Differenzverhältnisse*. Band 1. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Alexander, Manfred (2005). *Kleine Geschichte Polens*. Stuttgart: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Alkozei, Mohammad Taufiq (1998). Zur Studiensituation der Studierenden aus Migrantenfamilien an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
- Apel, Helmut (1989). Fachkulturen und studentischer Habitus : eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- und Jurastudierenden. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Jg. 9, H. 1, 2-22.
- Attia, Iman (2011/2009). Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland. In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.). *Rassismuskritik*. Band 1: *Rassismustheorie und -forschung*. 2. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 146-162.
- Attia, Iman (2009). Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. *Kultur und soziale Praxis*, Bielefeld: transcript.

- Attia, Iman (1997). Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In Paul Mecheril & Thomas Teo (Hrsg.). *Psychologie und Rassismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 260-285.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungssystems im demographischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Badawia, Tarek (2002). „Der Dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant\*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main/London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Balibar, Étienne (1990). Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In Étienne Balibar & Immanuel Wallerstein. *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, Hamburg/Berlin: Argument, S. 23-38.
- Bandorski, Sonja & Karakaşoğlu, Yasemin (2013). Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.). *LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 133-155.
- Battaglia, Santina (2000). Interaktive Konstruktionen von Fremdheit. Alltagskommunikationen von Menschen binationaler Abstammung. In *Journal für Psychologie. Theorie, Forschung, Praxis*, 3. Jg., H. 3, S. 16-23.
- Bauman, Zygmunt (2012/1991). *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. 2. Auflage, Hamburg: Hamburger Edition.
- Becker, Rolf; Haunberger, Sigrid & Schubert, Frank (2010). Studienfachwahl als ein Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42 (4), S. 292-310.
- Boldt, Thea D. (2012). *Die stille Integration. Identitätskonstruktionen von polnischen Migranten in Deutschland*. Frankfurt am Main: Campus.
- Bourdieu, Pierre (2010/1997). Verstehen. In Pierre Bourdieu et al. (Hrsg.). *Das Elend der Welt. Gekürzte Studienausgabe*. 2. Auflage, Konstanz: Universitätsverlag, S. 393-410.
- Bourdieu, Pierre (2005/1998). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch verlag.
- Bourdieu, Pierre (1997). Verstehen. In Pierre Bourdieu et al. (Hrsg.). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen des alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: Universitätsverlag, S. 779-822.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Broden, Anne & Mecheril, Paul (2010). Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-23.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010). *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund*. Online verfügbar: [http://www.integration-in-deutschland.de/nn\\_282926/SubSites/Integration/DE/03\\_\\_Akteure/Programm/Bildung/Lehrkraefte/lehrkraefte-node.html?\\_\\_nnn=true](http://www.integration-in-deutschland.de/nn_282926/SubSites/Integration/DE/03__Akteure/Programm/Bildung/Lehrkraefte/lehrkraefte-node.html?__nnn=true) (Zugriff: 20.05.2011).

- Burkart, Günter (2006). Einleitung. In Günter Burkart (Hrsg.). Die Ausweitung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchel, Felix & Wagner, Gert (1996). Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In Wolfgang Zapf, Jürgen Schupp & Roland Habich (Hrsg.). Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Frankfurt/Main; New York: Campus, S. 80-96.
- Castro Varela, María do Mar (2008). „Was heißt hier Integration?": Integrationsdiskurse und Integrationsregime. In Ursula Sorg & Margret Spohn (Hrsg.). Alle anders – alle gleich? Was heißt hier Identität? Was heißt hier Integration? München: Landeshauptstadt München – Stelle für Interkulturelle Arbeit, S. 77-88.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015/2005). Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Cramer, Colin (2011). Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Çiçek, Arzu; Heinemann, Alisha & Mecheril, Paul (2014). Warum Rede, die direkt und indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen & Jamila Adamou (Hrsg.). Sprache – Macht – Rassismus. Berlin: Metropol, S. 309-326.
- Dausien, Bettina (2010/2004). Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 362-375.
- Dausien, Bettina (2000). „Biographie" als rekonstruktiver Zugang zu "Geschlecht" – Perspektiven der Biografieforschung. In Doris Lemmermöhle, Dietlind Fischer, Dorle Klika & Anne Schlüter (Hrsg.). Lesarten des Geschlechts: zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 96-116.
- Dausien, Bettina & Alheit, Peter (2005). Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28, H. 3, S. 27-36.
- Dausien, Bettina & Kelle, Helga (2009/2005). Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biografieforschung. In Bettina Völker, Bettina Dausien, Helma Lutz & Gabriele Rosenthal (Hrsg.). Biografieforschung im Diskurs. 2. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-212.
- Debska, Agnieszka (2014). Polen in Deutschland. Die zweitgrößte Minderheit. In Mediendienst Integration vom 10.02.2014. Online verfügbar: <https://mediendienst-integration.de/artikel/polen-in-deutschland-zahlen-polnische-einwanderer-mikrozensus.html> (Zugriff: 1.05.2014).
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (2011). Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. Bonn. Verfügbar unter: [http://www.his.de/pdf/21/daad\\_bildungsinlaender\\_2011.pdf](http://www.his.de/pdf/21/daad_bildungsinlaender_2011.pdf) (Zugriff: 18.07.2013).

- Diehl, Paula (2006). Körperbilder und Körperpraxen im Nationalsozialismus. In Paula Diehl (Hrsg.). *Körper im Nationalsozialismus. Bilder und Praxen*. München: Wilhelm Fink, S. 9-30.
- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.). *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 91-111.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.). *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 99-149.
- Discher, Kerstin & Plößer, Melanie (2010). Projektbericht: Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Online verfügbar: [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) (Zugriff: 1.02.13).
- Edelmann, Doris (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münchner Studien zur Erwachsenenbildung. LIT: Wien/Zürich.
- Eggers, Maureen Maisha (2009/2005). Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt (Hrsg.). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage, Münster: UNRAST, S. 56-72.
- Eggers, Maureen Maisha; Arndt, Susan & Piesche, Peggy (2009/2005). *Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Mythen, Masken und Subjekte*. 2. Auflage, Münster: UNRAST.
- Elias, Norbert (1976). *Über den Prozeß der Zivilisation – Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- El-Mafaalani, Aladin (2014). Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. St. Augustin/Berlin: *Konrad-Adenauer-Stiftung*. Online verfügbar: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_36606-544-1-30.pdf](http://www.kas.de/wf/doc/kas_36606-544-1-30.pdf) (Zugriff: 4.12.2015).
- El-Mafaalani, Aladin (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformationen und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Endreß, Martin (2008). *Fungierendes Vertrauen – Eine prä-reflexive wie meta-reflexive Ressource*. Online verfügbar: [http://www.bildungsvertrauen.de/material/endress\\_nw1.pdf](http://www.bildungsvertrauen.de/material/endress_nw1.pdf) (Zugriff: 25.05.2016).
- Engler, Steffi (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus*. Weinheim: Deutscher-Studien Verlag.
- Enzelberger, Sabina (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim/München: Juventa.

- Essed, Philomena (2000). Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In Nora Räthzel (Hrsg.). *Theorien über Rassismus*, Hamburg: Argument Verlag, S. 264-277.
- Essed, Philomena (1984). *Alledaags racism [Everyday racism]*. Amsterdam: Sara.
- Fanon, Franz (2013/1952). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Farrokhzad, Schahrzad (2007). „Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. *Migrationsforschung Band 2*. Berlin: verlag irena regner.
- Farrokhzad, Schahrzad (2006). Exotin, Unterdrückte und Fundamentalistin – Konstruktion der „fremden Frau“ in deutschen Medien. In Christoph Butterwege & Gudrun Hentges (Hrsg.). *Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-87.
- Fereidooni, Karim (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim (2012) (Hrsg.). *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte aus den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ferreira [Kilomba], Grada (2012/2003). Die Kolonialisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen. In Hito Steyerl & Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.). *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. 2. Auflage, Münster: UNRAST, S. 146-165.
- Friebertshäuser, Barbara (2013). Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu – eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie. In Anna Brake, Helmut Bremer & Andrea Lange-Vester (Hrsg.). *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim und Basel: Juventa, S. 255-277.
- Friedrich, Sebastian & Schultes, Hannah (2013). Mediale Verbindungen – antimuslimische Effekte zu den gegenwärtigen Verschränkungen des Islamdiskurses. In *Journal für Psychologie. Theorie, Forschung, Praxis*. Jg. 21, Ausgabe 1: Antimuslimischer Rassismus: Bilder, Szenarien, Praktiken und Politiken der Neuen Mitte. Online verfügbar: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/262/301> (Zugriff: 13.08.2015).
- Fuchs-Heinritz (2005/1984). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. 3., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geisen, Thomas (2007). Ein Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In Christine Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-59.
- Geißler, Rainer (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, S. 71-102.
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne & Karakaş, Nurten (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Georgi, Viola B (2013a). Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color. In Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.). *LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 85-103.
- Georgi, Viola B. (2013b). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Empirische Schlaglichter auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität. In Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.). *LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 223-243.
- Ghaffarizad, Kiana (2016). „Ich hab hier gar keinen Platz zum Reden!“. Zur (Be-)Deutung von Anerkennungskämpfen in der Deutungswerkstatt (i.V.).
- Gisbert, Kristin (2001). *Geschlecht und Studienfachwahl. Biographische Analysen geschlechtstypischer und -untypischer Bildungswege*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Glinka, Hans-Jürgen (1998). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Goel, Urmila (2012). Migration im Europa der Regionen – Überlegungen zu ungleichen Machtverhältnissen und ihren Konsequenzen In Netzwerk MiRA (Hrsg.). *Kritische Migrationsforschung? Da kann ja jedeR kommen*, S. 165-187. Online verfügbar: <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/netzwerkmira-38541/all/PDF/mira.pdf> (Zugriff: 11.08.2015).
- Goel, Urmila (2007). „Kinder statt Inder“. Normen, Grenzen und das Indernet. In Christiane Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-181.
- Goffman, Erving (1975/1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch verlag.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107*.
- Gomolla, Mechthild (2007). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. In Heinrich Böll Stiftung. *Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal*. Online verfügbar: <https://heimatkunde.boell.de/2008/02/18/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem-theorie> (Zugriff: 15.03.2015).
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2007/2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage*, Opladen: Leske + Budrich.
- Griese, Birgit & Griesehop, Hedwig Rosa (2007). *Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graf, Angela (2015). Soziale Selektivität beim Zugang zur Wissenschaftselite. In Angela Graf & Christina Möller (Hrsg.). *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus, S. 181-207.

- Grotlüschen, Anke (2010). Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2012/2005). Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In Hito Steyerl & Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.). Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Auflage, Münster: UNRAST, S. 17-37.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999). Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske + Budrich.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2010/2004). Postkolonialismus. In Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 274-282.
- Ha, Kien Nghi (2012/2003). Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik. In Hito Steyerl & Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.). Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Auflage, Münster: UNRAST, S. 56-107.
- Ha, Kien Nghi (2000). Ethnizität, Differenz und Hybridität in der Migration: Eine postkoloniale Perspektive. In LINKSNET – Für linke Politik und Wissenschaft. Online verfügbar: <http://www.linksnet.de/de/artikel/17616> (Zugriff: 25.05.2016).
- Ha, Kien Nghi & Markus Schmitz (2006). Das Recht nicht dermaßen integriert zu werden. Integrationspolitik und postkoloniale Kritik. In ak – analyse & kritik – zeitung für linke Debatte und Praxis, Nr. 508. Online verfügbar: [https://www.akweb.de/ak\\_s/ak508/10.htm](https://www.akweb.de/ak_s/ak508/10.htm) (Zugriff: 14.08.2015).
- Hall, Stuart (2004). Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In Nora Rähzel (Hrsg.). Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument Verlag, S. 7-16.
- Hall, Stuart (1994). Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.
- Hänsel, Dagmar (1996). Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufes? In Elke Kleinau & Claudia Opitz (Hrsg.). Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt am Main: Campus, S. 414-433.
- Herbert, Ulrich (2001). Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. Bundeszentrale für politische Bildung. München: C. H. Beck Verlag.
- Heinemann, Isabell (2003). »Rasse, Siedlung und deutsches Blut«. Das Rasse- und Siedlungshauptamt des SS und die rassenpolitische Neuordnung Europas. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Hildenbrand, Bruno (2005/1999). Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis, 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, Silvio (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 314-338.
- Heyer, Robert (2015). Musiklehramt und Biographie: Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



- hooks, bell (1994). *Black Looks. Popkultur – Medien – Rassismus*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Hormel, Ulrike (2007). *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, Merle (2002a). *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hummrich, Merle (2002b). *Bildungserfolg trotz Schule: Über pädagogische Erfahrungen junger Migrantinnen*. In Ludwig Liegle & Rainer Treptow (Hrsg.). *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg, Breisgau: Lambertus, S. 140-153.
- Hunger, Uwe & Thränhardt, Dietrich (2001). *Vom katholischen Arbeitermädchen vom Lande' zum italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayerischen Wald'. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem*. In Klaus J. Bade (Hrsg. für den Rat für Migration e.V.). *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), S. 51-61.
- Huxel, Katrin (2014). *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian (2007). *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor & Wolter, André (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn/Berlin.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorf, Elke; Kandulla, Maren, Borschert, 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, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn/Berlin.
- Jakob, Gisela (2010/2003). *Biografische Forschung mit dem narrativen Interview*. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollständig überarbeitete Auflage, S. Weinheim/München: Juventa, S. 219-233.
- Jäger, Siegfried (1992). *BrandSätze. Rassismus im Alltag*. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS). Duisburg: Basis-Druck.
- Juhasz, Anne & Mey, Eva (2003). *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biografien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1977). *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*. In Dirk Wegner (Hrsg.). *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske, S. 159-274.
- Kalpaka, Annita (2009). *„Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen*. In Annita Kalpaka, Gabriele Elverich & Karin Reindlmeier (Hrsg.). *Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster: UNRAST, S. 263-297.

- Kalpaka, Annita (1994). Die Hälfte des (geteilten) Himmels: Frauen und Rassismus. In Olga Uremović & Gundula Oerter (Hrsg.). *Frauen zwischen Grenzen. Rassismus und Nationalsozialismus in der feministischen Diskussion*. Frankfurt/New York: Campus, S. 33-46.
- Kalpaka, Annita & Rätzzel, Nora (2000). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. In Nora Rätzzel (Hrsg.). *Theorien über Rassismus*, Hamburg: Argument Verlag, S. 177-190.
- Kalpaka, Annita & Rätzzel, Nora (1986). *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Berlin: Express.
- Karadaş, Nurten & Ackermann, Lisanne (2013). Erfahrungen von Lehrenden mit Migrationshintergrund mit migrantischen Eltern. In Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.): *LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 175-185.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Ursula Neumann & Jens Schneider i.A. der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 121-135.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2009). Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – ein Essay. In Wolfgang Melzer & Rudolf Tippelt (Hrsg.). *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen: Barbara Budrich, S. 177-198.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2005). Frauen mit Kopftuch in Deutschland. Symbol der Religiosität, Zeichen von Unterdrückung, Ausdruck neuer Identitäten? In Bundeszentrale für politische Bildung. *Debatte: Konfliktstoff Kopftuch*. Online verfügbar: [http://www.bpb.de/themen/V1NOYB,0,Frauen\\_mit\\_Kopftuch\\_in\\_Deutschland.html](http://www.bpb.de/themen/V1NOYB,0,Frauen_mit_Kopftuch_in_Deutschland.html) (Zugriff: 12.07.2015).
- Karakaşoğlu, Yasemin (2003). Stellungnahme zu den Motiven von jungen Musliminnen in Deutschland für das Anlegen eines Kopftuchs. Stellungnahme des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik der Universität Duisburg/Essen. Online verfügbar: [http://www.nafisa.de/wp-content/uploads/2008/11/karakasglu\\_gutachten\\_kopftuch.pdf](http://www.nafisa.de/wp-content/uploads/2008/11/karakasglu_gutachten_kopftuch.pdf) (12.07.2015).
- Karakaşoğlu, Yasemin & Doğmuş, Aysun (2015). Muslimization – "Othering" Experiences of students in academic teacher programs. In Clea Schmidt & Jens Schneider (Hrsg.). *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts: Critical Perspectives* (i.V.).
- Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja & Wojciechowicz, Anna A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2016a). Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich ‚Anderen‘ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung. In *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 22, No. 1, pp. 59-75.
- Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2016b). Muslim\_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In Meral El & Karim Fereidooni (Hrsg.). *Rassismuskritik und Widerstandsformen. (Inter)national vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand*, Wiesbaden: Springer VS (i.E.).

- Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna A. (2012). Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel aktueller Datenlage – Forschungsergebnisse und Handlungserfordernisse. In Michael Matzner (Hrsg.). Handbuch Migration und Bildung. Weinheim/Basel, BELTZ-Verlag, S. 273-287.
- Karakaşoğlu Yasemin; Wojciechowicz, Anna A.; Bandorski, Sonja & Kul[Doğmuş], Aysun (2013). Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen. Online verfügbar: [http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publikationen/Bedeutung\\_Migrationshintergrund\\_Lehramtsstudium\\_Stand\\_AK18.05..pdf](http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publikationen/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05..pdf) (Zugriff: 15.03.2016).
- Karakaşoğlu, Yasemin; Wojciechowicz, Anna A. & Kul[Doğmuş], Aysun (2013). Erfahrungen mit Fremdeitszuweisungen bei LehramtsanwärterInnen mit Migrationshintergrund in Praktikum und Referendariat. In Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 2, S. 15-19.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000). Studentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten. In Iman Attia & Helga Marburger (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt am Main: IKO, S. 101-126.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (1999). Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt am Main: IKO.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin & Neumann Ursula (2000). Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer. Situation, Datenlage und bildungspolitische Anregungen. In Forum Bildung (Hrsg.), Materialien des Forum Bildung: Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001. Berlin: Mimeo, S. 61-74.
- Karakayali, Serhat (2009). Paranoic Integrationism. Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-)Kompromiss. In Sabine Hass, Jana Binder & Johannes Moser (Hrsg.). No integration ?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transkript, S. 95-104.
- Kaya, Asiye (2009). Mutter-Tochter-Beziehungen in der Migration. Biographische Erfahrungen im alevitischen und sunnitischen Kontext. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaya, Asiye (2007). Traditions- und Kulturbildungen im Migrationskontext. In Christine Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.). Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207-225.
- Kiel, Ewald; Pollak, Guido; Weiß, Sabine; Braune, Agnes & Steinherr, Eva (2011). Wirksamkeit von Lehrerbildung. Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung. Online verfügbar: [http://epub.ub.uni-muenchen.de/12292/1/Abschlussbericht\\_WvL.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/12292/1/Abschlussbericht_WvL.pdf) (Zugriff: 15.03.2013).
- Kilomba, Grada (2009). Das N-Wort. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Dossier Afrikanische Diaspora in Deutschland. Online verfügbar: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59448/das-n-wort?p=all> (Zugriff: 9.08.2015).

- King, Vera & Subow, Elvin (2013). "Wer versteht mehr?" Zur Bedeutung von Insidern und Outsidern im Kontext interkultureller, mehrsprachiger rekonstruktiver Sozialforschung. In Vera King & Burkhard Müller (Hrsg.). *Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich*. Interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen Forschungsprojekts. Dialog – Dialogues, Schriftenreihe des Deutsch-Französischen Jugendwerks, Bd. 3; Münster: Waxmann Verlag, S. 149-161.
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2012). Zur Entstehung von Rechtsextremismus im Jugendalter – oder: Lässt sich richtiges politisches Denken lernen? In *Journal für Psychologie. Theorie, Forschung, Praxis*. Online verfügbar: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/224/272> (Zugriff am 24.06.2015).
- Knappik, Magdalena & Dirim, İnci (2013). „Native Speakerism“ in der Lehrerbildung. In *Journal für LehrerInnenbildung* 3/2013, S. 20-23.
- Knappik, Magdalena & Dirim, İnci (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In Karim Fereidooni (Hrsg.). *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-94.
- Knappik, Magdalena & Thoma, Nadja (2015). Einführung. In Magdalena Knappik & Nadja Thoma (Hrsg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 9-23.
- Koller, Hans-Christoph (2011). *Bildungs anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischen Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kraft, Marion & Ashraf-Khan, Rukhsana Shamim (1994). *Schwarze Frauen der Welt. Europa und Migration*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Krzeminski, Adam (2003). Die schwierige deutsch-polnische Vergangenheitspolitik. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Hrsg.). *Die deutsche Geschichte*. Online verfügbar: <http://www.bpb.de/apuz/27379/die-schwierige-deutsch-polnische-vergangenheitspolitik> (Zugriff: 12.03.2016).
- Kunze, Katharina & Stelmaszyk, Bernhard (2008/2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 821-838.
- Kühne, Stefan (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer: empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, Heft 4, S. 617-631.
- Kühner, Angela (2008). NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft. Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen. In *Bayerische Zeitschrift für Politik und Zeitgeschichte* (Hrsg.). *Einsichten und Perspektiven. Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben*. Themenheft 1, S. 52-65.

- Kul [Doğmuş], Aysun (2013). „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 157-171.
- Kürşat-Ahlers, Elçin (1994). Stigmatisierung und Psychogenese der Migration. In Marion Kraft & Ashraf-Khan, Rukhsana Shamim (Hrsg.). *Schwarze Frauen der Welt. Europa und Migration*, Berlin: Orlanda Frauenverlag, S. 83-95.
- Küstners, Ivonne (2009/2006). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, Andrea (2015). Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen. Eine Gruppe von Ungleichen im Studium. In Angela Graf & Christina Möller (Hrsg.). *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus, S. 95-122.
- Lange-Vester, Andrea & Teiwes-Kügler, Christel (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In Beate Kraus & Steffani Engler (Hrsg.). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim: Juventa, S. 159-187.
- Leenen, Wolf; Rainer, Harald & Kreidt, Ulrich (1990). Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit 'bildungserfolgreichen' Migranten der Zweiten Generation. In *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5, Jg. 36, S. 753-771.
- Lehmann, Johannes F. (2008). Scham und Gewalt. Zum Zusammenhang von Wehrlosigkeit und Scham bei Aristoteles, Kant und Kleist. In *Alexandra Pontzen & Heinz-Peter Preusser* (Hrsg.). *Schuld und Scham*. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER, S. 27-38.
- Lehnstaedt, Stephan (2011). Deutsche Besatzungspolitik in Polen 1939-1945. In Bernd Rill (Hrsg.). *Nationales Gedächtnis in Deutschland und Polen. Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen*, Bd. 73, München, S. 71-79.
- Leiprecht, Rudolf (2012). Sozialisation in der Migrationsgesellschaft und die Frage nach der Kultur. In *Aus Politik und Zeitgeschichte. Sozialisation*, 62. Jg., Nr. 49/50, S. 3-7.
- Leiprecht, Rudolf (2001). *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Lerche, Thomas; Weiß, Sabine & Kiel, Ewald (2013). Mythos pädagogische Vorerfahrung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (2013) 5, S. 762-782.
- Loew, Peter Oliver (2014). *Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland*. München: C.H.Beck.
- Lörz, Markus; Quast, Heiko, & Woisch, Andreas (2011). Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. *Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang*. HIS: Forum Hochschule Nr. F14, Hannover: HIS.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004/2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. 2. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2000/1967). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 4. Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Luttmer, Michael (2011). „Schimpf uns nicht Zigeuner“ – Geschichte und Gegenwart des Antiziganismus. In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.) *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU, S. 106-122.
- Lutz, Helma (2010). Biografieforschung im Lichte postkolonialer Theorien. In Julia Reuter, Paula-Irene Villa (Hrsg.). *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Interventionen*. Bielefeld: transcript, S. 115-136.
- Lutz, Helma (2007). *Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Lutz, Helma (1991). *Welten Verbinden – Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main: IKO.
- Majer, René (2013). *Scham, Schuld, Anerkennung. Zur Fragwürdigkeit moralischer Gefühle*. Berlin/Boston: DE GRUYTER.
- Marmer, Elina (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36, S. 25-31.
- Mecheril, Paul (2015/2005). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2, 2. überarbeitete Auflage*, Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 150-160.
- Mecheril, Paul (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. In *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61. Jg. Heft 43, S. 49-54.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.). *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7-22.
- Mecheril, Paul (2008). Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In *IDA-NRW* (Hrsg.). „Rassismus bildet“. *Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität*, S. 103-114.
- Mecheril, Paul (2007). Die Normalität des Rassismus. In *IDA-NRW* (Hrsg.). *Tagungsdokumentation des Fachgespräches zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus*, S. 4-16. Online verfügbar: [http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF\\_tagungsberichte/Tagungsdoku\\_Alltagsrassismus.pdf](http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf) (Zugriff: 15.07.2015).
- Mecheril, Paul (2003a). *Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität*. Wien: Passagen Verlag.
- Mecheril, Paul (2003b). *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 Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg & Claudia Machold (Hrsg.). *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transkript, S. 83-115.
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.). *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 150-178.

- Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hrsg.) (1997). *Psychologie des Rassismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hrsg.) (1994). *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens & Elisabeth Romaner (Hrsg.). *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S., 7-55.
- Mecheril, Paul & Velho, Astride (2014). Trauma, Verstrickung, Stärke. Die rassistisch markierte Selbsterfahrung. In *Antidiskriminierungsberatung Brandenburg Opferperspektive* (Hrsg.). »Aber sich zu wehren, ist wichtig«. Empowerment – gegen Diskriminierung in Brandenburg, S. 26-29. Online verfügbar: [http://www.opferperspektive.de/wp-content/uploads/2014/07/Empowerment\\_gegen-Dirkriminierung-in-Brandenburg.pdf](http://www.opferperspektive.de/wp-content/uploads/2014/07/Empowerment_gegen-Dirkriminierung-in-Brandenburg.pdf) (Zugriff: 06.08.2015).
- Meinhardt, Rolf (2010). Studienprobleme von BildungsinländerInnen und Unterstützungsangebote durch HochschullotsInnen. Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie. In *Migration und Soziale Arbeit*, Heft 1, S.19-25.
- Meinhardt, Rolf & Zittlau, Birgit (2009). *BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Melter, Claus (2006). *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Melter, Claus & Erol Karayaz (2013). Die fehlende Debatte um Diskriminierungsformen im Bildungssystem in Österreich und Deutschland. In Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens & Elisabeth Romaner (Hrsg.). *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden, Springer VS, S. 245-260.
- Messerschmidt, Astrid (2012a). Besetzen – Distanzieren – Globalisieren. Ambivalente pädagogische Erinnerungspraktiken in der Migrationsgesellschaft. In Margrit Fröhlich, Ulrike Jureit & Christian Schneider (Hrsg.). *Das Unbehagen an der Erinnerung – Wandlungsprozesse im Gedenken an den Holocaust*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S. 217-237.
- Messerschmidt, Astrid (2012b). (UN)Sagbares. Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse. In Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (Hrsg.). *Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit*, S. 8-15. Online verfügbar: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/sites/default/files/broschuere-das-offene-schweigen.pdf> (Zugriff: 12.03.2016).
- Messerschmidt, Astrid (2011). Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag, S. 59-74.

- Messerschmidt, Astrid (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41-57.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas, Kandulla, Maren & Netz, Nicolai (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System.
- Madubuko, Nkechi (2011). *Akkulturationsstress von Migranten. Berufsbiographische Akzeptanzverfahren und angewandte Bewältigungsstrategien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mitscherlich, Alexander & Mitscherlich, Margarete (1967). *Die Unfähigkeit zu trauen. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München: Pieper.
- Müller, Ursula M. (2012). Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium? In *Das Hochschulwesen*, Heft 2, 60. Jahrg., S. 51-57.
- Nassehi, Armin (1994). Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. In *Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, Jg. 7 (1), S. 46-63.
- Nassir-Shahnian, Natascha (2013). Dekolonisierung und Empowerment. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Empowerment. MID-Dossier*. Berlin, S. 16-26. Online verfügbar: [https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier\\_empowerment.pdf](https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf) (Zugriff: 07.08.2015).
- Naumann, Isabelle (2011). *Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund an der Universität Kassel. Eine Analyse qualitativer Interviews im Rahmen des Projektes „Mentoring für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund“*. Kassel 2011. Online verfügbar: [http://www.mentoring-mig.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/11/forschungsbericht\\_mentoring\\_naumann\\_end.pdf](http://www.mentoring-mig.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/11/forschungsbericht_mentoring_naumann_end.pdf) (Zugriff: 15.01.2013).
- Neckel, Sighard (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion symbolischer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Niehaus, Ingo (2008). *Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder*. Marburg: Tectum.
- Nieskens, Birgit (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.
- Ofner, Ulrike Selma (2003). *Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien*. Berliner Beiträge zur Ethnologie Band 3. Berlin: Weißensee Verlag.
- Oguntoye, Katharina; Opitz[Ayim], May & Schultz, Dagmar (Hrsg.) (1986). *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Opitz[Ayim], May (1986). Rassismus, Sexismus und vorkoloniales Afrikabild in Deutschland. In Katharina Oguntoye, May Opitz[Ayim] & Dagmar Schultz (Hrsg.). *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag, S. 25-72.



- Otyakmaz, Berrin Özlem (1995). Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland. Köln: Neuer ISP Verlag.
- Pagenstecher, Cord & Czerwiakowski, Ewa (2015). Vor 75 Jahren: Die Polen-Erlasse. Ein zentrales Instrument nationalsozialistischer Ausgrenzungs- und Ausbeutungspolitik. In *Zeitgeschichte Online*. Verfügbar unter: <http://www.zeitgeschichte-online.de/geschichtskultur/vor-75-jahren-die-polen-erlasse> (Zugriff: 20.07.2015).
- Pinzl, Bettina (2006). Der »Kopftuchstreit« in den Printmedien. In *gender – politik – online*. Berlin. Online verfügbar: <http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/pinzl/pinzl.pdf> (Zugriff: 15.12.2015).
- Podolski, Łukasz (2014). Dranbleiben! Warum Talent nur der Anfang ist. Stuttgart: Gabriel Verlag.
- Pott, Andreas (2009/2006). Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. In Vera King & Hans-Christoph Koller (Hrsg.). *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. 2., erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-65.
- Pott, Andreas (2002). Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske + Budrich.
- Prasad, Nivedita (1994). Verinnerlichter Kolonialismus. In Olga Uremović & Gundula Oerter (Hrsg.). *Frauen zwischen Grenzen. Rassismus und Nationalsozialismus in der feministischen Diskussion*. Frankfurt/New York: Campus, S. 161-166.
- Preißer, Rüdiger (2003). Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online verfügbar: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97_01.pdf) (Zugriff: 15.12.2015).
- Przyborski, Aglaja, & Wohlrab-Sahr, Monika (2014/2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2010/2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3., korrigierte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Puschmann, Claudia (1996). *Zur historischen Dimension der Sprachunterdrückung in Europa vom 18. bis 20. Jahrhundert*. In Karin Bott-Bodenhausen (Hrsg.). *Unterdrückte Sprachen: Sprachverbote und das Recht auf Gebrauch der Minderheitensprachen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 15-31.
- Raiser, Ulrich (2007). Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Reihe: Politik, Gemeinschaft und Gesellschaft in einer globalisierten Welt. Band 6. Berlin: LIT.
- Reichertz, Jo (2011). *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, Heinz (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. 2. Auflage, München: Oldenbourg.
- Retelsdorf, Jan & Möller, Jens (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), S. 5-17.

- Riegel, Christiane (2004). Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Riemann, Gerhard (2010). Ein Forschungsansatz zur Analyse narrativer Interviews. In Karin Bock und Ingrid Miethe (Hrsg.). Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 223-231.
- Rommelspacher, Birgit (2011/2009). Was ist eigentlich Rassismus? In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, 2. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25-38.
- Rommelspacher, Birgit (2006). Wie wirkt Diskriminierung am Beispiel der Behindertenfeindlichkeit? In QUER – denken, lesen, schreiben. Themenschwerpunkt „Ausgrenzung“. Heft 13, S. 8-11.
- Rommelspacher, Birgit (2009). Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation „der“ muslimischen Frau. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hrsg.). Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bielefeld: transcript, S. 395-412.
- Rommelspacher, Birgit (2002). Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt/Main: Campus.
- Rommelspacher, Birgit (1995). Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag GmbH.
- Rothland, Martin (2011). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 268-295.
- Rose, Nadine (2012). Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rosenthal, Gabriele (2009/2005). Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz & Gabriele Rosenthal (Hrsg.). Biographieforschung im Diskurs. 2. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 46-64.
- Rosenthal, Gabriele (2005). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Rosenthal, Gabriele (2002). Biografische Forschung. In Doris Schaeffer & Gabriele Müller-Mundt (Hrsg.). Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Handbuch Gesundheitswissenschaften. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber, S. 133-148.
- Rosenthal, Gabriele (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung. Frankfurt am Main: Campus.
- Rosenthal, Gabriele; Köttig, Michaela; Witte, Nicole & Blezinger, Anne (2006). Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Barbara Budrich.
- Rotter, Carolin (2014). Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Röger, Maren (2011). Flucht, Vertreibung und Umsiedlung. Mediale Erinnerungen und Debatten in Deutschland und Polen seit 1989. Marburg: Herder-Institut Verlag.

- Ruhland, Mandy (2009). Lebensgeschichten studierender Aussiedlerinnen. Migration, Adoleszenz und Bildungserfolg im biographischen Erfahrungs- und Lernzusammenhang junger Frauen. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Sandfuchs, Uwe (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki & Johannes Wildt (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-36.
- Scarvaglieri, Claudio & Zech, Claudia (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 58, S. 201-227.
- Scharathow, Wiebke (2014). Risiken des Widerstandes. Jugendliche mit Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2010). Vom Objekt zum Subjekt. Über notwendige Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.). Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transkript, S. 87-111.
- Schäfer, Thomas & Völter, Bettina (2009/2005). Subjekt-Positionen. Michael Foucault und die Biographieforschung. In Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz & Gabriele Rosenthal (Hrsg.). Biographieforschung im Diskurs. 2. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-188.
- Schmidt-Bernhardt, Angela (2008). Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen. Marburg: Tectum-Verlag.
- Schmidtke, Oliver (2004). Die „unsichtbare“ polnische Community in Deutschland: Die strategische Entdramatisierung von kollektiver Identität. In Klaus Eder, Valentin Rauer & Oliver Schmidtke (Hrsg.). Die Einhegung des Anderen. Türkische, polnische und russlanddeutsche Einwanderer in Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-157.
- Schneller, Chripa (2012). „Does migration matter“? Eine qualitative Studie zur Selbstpositionierung als Studierende mit Migrationshintergrund an der Hochschule. Online verfügbar: <http://www.fb12.uni-bremen.de/de/interkulturelle-bildung/forschung/aktuelle-dissertationen/selbstpositionierung-von-studierenden-mit-migrationshintergrund.html> (Zugriff:1.05.2016).
- Schnitzer, Klaus; Isserstedt, Wolfgang; Müßig-Trapp, Peter & Schreiber, Jochen (1998). Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem.
- Schofield, Janet Ward (unter Mitarbeit Kira Alexander, Ralph Bangs, Barbara Schauenburg) (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Schölling, Markus (2005). Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie. Frankfurt: Peter Lang.
- Schurt, Verena (2010). „Ist der nicht ein bißchen kurz?“ Ethnographie in der Mädchenschule am Beispiel von Kleidungs-, Haar- Styling- und Körperpraktiken. In Leonie Herwartz Emden, Verena Schurt & Wiebke Waburg (Hrsg.). Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 49-83.

- Scharathow, Wiebke; Melter, Claus; Leiprecht, Rudolf & Mecheril, Paul (2011/2009). Rassismuskritik. In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, 2. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 146-162.
- Scherschel, Karin (2006). Rassismus als flexible symbolische Ressource – Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
- Schramkowski, Barbara (2007). Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Frankfurt am Main/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schuchardt, Erika (2004). Der Mensch zählt. Krisenverarbeitung – Schlüssel im Gesundheitssystem. In Gesundheit mit System. Heft 3-4, S. 18-21.
- Schwendowius, Dorothee (2015). Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Shooman, Yasemin (2014). „...weil ihre Kultur so ist“. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Springsits, Birgit (2015). »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In Magdalena Knappik & Nadja Thoma (Hrsg.). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 89-108.
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique & Segeritz Michael (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 200-230.
- Statistisches Bundesamt (2015). Studentenstatistik Statistisches Bundesamt. Berechnungen DZHW/[www.wissenschaft-weltoffen.de](http://www.wissenschaft-weltoffen.de) (auf Anfrage).
- Statistisches Bundesamt (2014). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013 –. Fachserie 1. Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Strasser, Josef & Steber, Corinna (2009). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund –Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.). Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-126.
- Steyerl, Hito & Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2012/2003). Einleitung. In Hito Steyerl & Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.). Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Auflage, Münster: UNRAST, S. 7-16.
- Steinke, Ines (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 219-331.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Şahin, Reyhan (2014). Die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs. Eine kleidungssemiotische Untersuchung Kopftuch tragender Musliminnen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: LIT.

- Şen, Faruk; Akkaya, Çiğdem; Gomm, Sabine; Karakaşoğlu, Yasemin; Özkan, Deniz & Wierth, Alke (1994). Situation türkischer Studenten und Hochschulabsolventen in Deutschland. Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien mit besonderer Berücksichtigung der Bildungsinländer. Herausgegeben von Bildungsministerium für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef: K. H. Bock.
- Tepecik, Ebru (2011). Bildungserfolge mit Migrationshintergrund, Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thattamanni, Pia (2013). Alltäglicher Rassismus in Deutschland – Delegitimiertes Wissen im legitimen Wissen der Gesellschaft. In Reinhard Johler, Christian Marchetti, Bernhard Tschofen & Carmen Weith (Hrsg.). Kultur\_Kultur.: Denken. Forschen. Darstellen. Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann, S. 362-368.
- Thielen, Mark (2009). Freies Erzählen im totalen Raum? – Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen. In Forum Qualitative Sozialforschung, 10. Jg./H. 1. Online verfügbar: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9860> (Zugriff: 31.08.2015).
- Thierack, Anke (2002). Berufliche Vorstellung von Studierende in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II: Unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten. Münster: Lit.
- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank & Schmidt, Hans Jochim (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Terhart, Ewald (2011). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 433-437.
- Terkessidis, Mark (2004). Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld: transcript.
- Terkessidis, Mark (1998). Psychologie des Rassismus. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Treptow, Eva (2006). Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Ulich, Klaus (2004). „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Uremović, Olga & Oerter, Gundula (1994). Frauen zwischen Grenzen. Rassismus und Nationalsozialismus in der feministischen Diskussion. Frankfurt/New York: Campus.
- Varga, Vesna & Munsch, Chantal (2014). Kontextspezifische Positionierungen: Darstellung eines Forschungszugangs und einer Analysestrategie am Fallbeispiel einer Lehrkraft "mit Migrationshintergrund". In Forum Qualitative Sozialforschung, Vol 15, No 3. Online verfügbar: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printer-friendly/2071/3682> (Zugriff: 15.03.2016).
- Velho, Astride (2010). (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.). Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 113-137.

- Yıldız, Erol (2004). Konstruktion des Anderes als ethnisch Fremder: Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der interkulturellen Bildung. In Yasemin Karakaşoğlu & Julian Lüdtke (Hrsg.). *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 145-157.
- Von Trotta, Margarethe (2012). Hannah Arendt – Ihr Denken veränderte die Welt.
- Walkenhorst, Peter (2007). Nation – Volk – Rasse. Radikaler Nationalsozialismus im deutschen Kaiserreich 1890-1914. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weber, Martina (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.
- Weegen, Michael (2011). Studienerfolg von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln. In *Das Hochschulwesen*, Heft 1, S. 2-9.
- Weiß, Anja (2001). Rassismus als symbolisch vermittelte Dimension sozialer Ungleichheit. In Anja Weiß, Cornelia Koppetsch, Albert Scharenberg & Oliver Schmidtke (Hrsg.). *Klasse und Klassifikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 79-108.
- Windolf, Paul (1992). Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Nr. 44, S. 76-98.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2016). Stigmatisierung als biografische Arbeit in Professionalisierungsprozessen der schulpraktischen Phasen im Lehramtsstudium. In Mona Massumi & Karim Fereidooni (Hrsg.). *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Thema: Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*, 4/2016, S. 83-92.
- Wojciechowicz, Anna A. (2013). ‚Kulturelle Differenz‘ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwandererfamilien. In Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.): *LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 119-132.
- Wojciechowicz, Anna A. (2010). Bildungsberatung unter Bedingungen von Migration. Ergebnisse qualitativer Interviews von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund an einem Bildungscoaching im Übergang Schule-Studium. In Yasemin Karakaşoğlu & Hans-Georg Hiessnerich (Hrsg.). *Migration und Begabungsförderung. Beiträge der Akademie für Integration und Migration*, Heft 12, Göttingen: V & R unipress, S. 97-113.
- Wolter, André (2011). Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*. Dossier. Berlin, S. 9-15. Online verfügbar: [https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier\\_oeffnung\\_der\\_hochschule.pdf](https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_oeffnung_der_hochschule.pdf) (Zugriff: 22.03.2016).
- Zölch, Janina; King, Vera; Koller, Hans-Christoph; Carnicer, Javier & Subow, Elvin (2009/2006). Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In Vera King & Hans-Christoph Koller (Hrsg.). *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. 2., erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-84.