



## Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich ‚Anderen‘ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung

*Yasemin Karakaşoğlu & Anna Aleksandra Wojciechowicz*

*Universität Bremen*

### *Abstract*

University teacher training is being focused in this article. An exemplary case study, taken from a larger empirical study on meaningful experiences gained by students in their academic education, may show how practices of discrimination in schools and university become effective in everyday educational processes. The design of the study, conducted from a racism sensitive point of view, helps to illuminate practices of homogenization concerning the students once they are being reduced to ‘people with migrant backgrounds’. The findings also show how this experience can affect their process of professionalization as teachers.

### 1. Migrationsgesellschaftlich ‚Andere‘ im Feld der universitären Lehramtsausbildung – ‚Störfaktoren‘ institutioneller Normalitäts- und Homogenitätskonstrukte

In diesem Beitrag werden anhand ausgewählter Ergebnisse der an der Universität Bremen durchgeführten qualitativen ‚Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden im Migrationskontext‘ (Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bاندorski & Kul, 2013) Erfahrungen des Othering, also des ‚zum/zur Anderen-gemacht-werdens‘ (Velho, 2010, S. 114), innerhalb pädagogisch gerahmter Beziehungen zwischen Dozierenden und Lehramtsstudierenden mit zugeschriebenem Migrationshintergrund nachgezeichnet. Aus einer rassismuskritischen Perspektive kann am Beispiel einer konkreten Beratungssituation nachgezeichnet werden, wie migrationsgesellschaftliche Zuschreibungspraktiken als Homogenisierungszumutungen in alltägliches institutionelles Handeln eingeschrieben sind. Ferner kann

verdeutlicht werden, inwiefern derartige Erfahrungen der Marginalisierung dazu beitragen können, Professionalisierungsprozesse im Lehramt mit Blick auf die Ausbildung von Selbstreflexivität und Rollendistanz zu beeinträchtigen. Es wird deutlich, inwiefern Lehramtsstudierende mit zugeschriebenem Migrationshintergrund unter den Bedingungen hierarchisch gerahmter (Aus-)Bildungsbeziehungen in der Institution Universität als migrationsgesellschaftlich marginalisierte ‚Andere‘ in zweifacher Weise ‚Störfaktoren‘ im Bildungssystem darstellen. Sie sind ‚Störfaktoren‘, d.h. stören die Alltagsroutinen der Institution, wenn sie die über ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ institutionell etablierten defizitären Bilder in ihrem Handeln zu erfüllen scheinen und etwa durch besondere Unterstützungsbedürftigkeit im Hinblick auf die Aneignung akademischer Sprachkenntnisse auffallen. Sie werden aber auch als ‚Störfaktoren‘ der Normalitätskonstrukte wahrgenommen, wenn sie den homogenisierenden, durch Defizite geprägten Stereotypen über die ihnen zugeschriebene Gruppe nicht entsprechen und eine Betrachtung und Behandlung als nonkonforme Individuen einfordern.

Die Studie, aus der diesen Mechanismus belegende Befunde vorgestellt werden sollen, untersuchte das schulpraktische Handlungsfeld der Lehramtsausbildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen aus zwei Perspektiven, der der Lehramtsstudierenden und der Dozierenden. Auf Seiten der Lehramtsstudierenden wurden ihre Erfahrungsräume im Hinblick auf wahrgenommene Hindernisse im schulpraktischen Professionalisierungsfeld analysiert. Auf Seiten der Dozierenden interessierte dagegen die Frage, wie Lehramtsstudierende im Praktikum wahrgenommen und eingeschätzt werden. Beide Perspektiven wurden auf mögliche Einschreibungen migrationsrelevanter Unterscheidungen befragt, von denen strukturierende Wirkungen auf den Qualifizierungsprozess ausgehen (vgl. auch Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Kul, 2013; Wojciechowicz, 2013). Insgesamt konnten 14 leitfadengestützte Interviews umgesetzt werden, die unter Rückgriff auf das methodische Instrumentarium der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) analysiert wurden. Aus dem umfangreichen Datenkorpus der Studie wurde für den vorliegenden Beitrag eine Fallanalyse mit zwei Lehramtsstudentinnen ausgewählt, die aufgrund ihrer hohen „interaktiven und metaphorischen Dichte“ (Bohnsack, 1999, S. 154) den Zusammenhang zwischen dem Professionalisierungsfeld und migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen in besonderer Weise zu veranschaulichen vermag. Der exemplarisch ausgewählte Interviewauszug, verstanden als eine Schlüsselszene zentraler Erfahrungen im Ausbildungsalltag, ermöglicht die Adressierungen als ‚defizitäre Andere‘ als hartnäckige, nahezu unentrinnbare Zuschreibungsfälle prägnant herauszuarbeiten.

## 2. Rassismuskritische Perspektive als analytischer Rahmen und ihr Bezug zu Prozessen des Othering

Seit nunmehr zehn Jahren ist eine breit geführte, bildungspolitische Debatte zum Thema ‚(mehr) Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ (für eine kritische Betrachtung des Diskurses vgl. Karakaşoğlu, 2011; Akbaba, Bräu & Zimmer, 2013) wahrzunehmen. Empirische Untersuchungen, welche Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern unter Bedingungen von Migration in den Blick nehmen und dabei die (Re-)Produktion rassistischer Ordnungsstrukturen im Ausbildungsfeld thematisieren, finden sich hingegen nur vereinzelt (vgl. z.B. Akbaba, 2015; für die Schweiz siehe Edelmann, Bischoff, Beck & Meier, 2015). Einschlägig ist dabei für den bundesdeutschen Kontext die Studie von Georgi, Ackermann und Karakaş (2011), welche erstmalig auf der Grundlage einer breit angelegten empirischen Untersuchung Bildungsbiografien, Erfahrungen im Berufsalltag und das professionelle Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern ‚mit Migrationshintergrund‘ für den bundesdeutschen Kontext beleuchtet. Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung (60 biografische Interviews) zeigen auf, dass Diskriminierungserfahrungen eine zentrale Rolle in den Erzählungen der Befragten – häufig erlebt als „einschneidende Erlebnisse“ oder „Wendepunkte in der Selbstwahrnehmung“ (ebd., S. 214) – einnehmen. Die erlebten Diskriminierungen bilden sich im Lichte ethnisierender Fremdzuschreibungen ab, die sich in der Nicht-Anerkennung von professionsbezogenen Kompetenzen äußern und mit der Festbeschreibung von Lehrerinnen und Lehrern ‚mit Migrationshintergrund‘ auf eine Sonderrolle zur Bearbeitung von Migrationsfragen in der Schule einhergehen. Der Blick auf die Bildungsbiografien im quantitativen Sample ( $N = 200$ ) verdeutlicht, dass Diskriminierungserfahrungen sich insbesondere auf dem Gymnasium und in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nachzeichnen lassen. Während für das Gymnasium entsprechende Studien bereits vorliegen, die aufzeigen können, inwiefern institutionenspezifische Normalitätskonstrukte Ausgrenzungsmechanismen mit Blick auf den ‚Migrationshintergrund‘ begründen (vgl. Hummrich, 2002; Ofner, 2003; Weber, 2003), steht eine vergleichbare Untersuchung des universitären Feldes noch aus. Erste Befunde qualitativer Untersuchungen in angrenzenden Feldern verweisen darauf, dass Befragte mit zugeschriebenem Migrationshintergrund nicht selten die Erfahrung machen, dass ihnen eine als angemessen betrachtete Kompetenzausstattung für die Platzierung im akademisch-professionellen Kontext pauschal abgesprochen wird (vgl. Tepecik, 2011; Kul, 2013; Akbaba, 2015). Diesen Prozess wollen wir im Folgenden Othering nennen, eine Praxis, die unter bestimmten Bedingungen als rassifizierende Praxis bezeichnet werden kann.

Der Vorgang der Zuordnung von Personen zu einer als von der eigenen grundsätzlich zu differenzierenden homogenen Gruppe bei gleichzeitiger Reduzierung dieser Gruppe auf bestimmte defizitäre Merkmale wird unter dem aus der postkolonialen Theorie entlehnten Begriff des Othering diskutiert. Der Prozess des Othering natio-ethno-sprachlich ‚anders‘ Markierter rekuriert auf historisch gewachsene und gesellschaftlich verbreitete Wissensbestände, die machtvolle Differenzierungen zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Migrantinnen und Migranten‘ bzw. ‚Ausländerinnen und Ausländern‘ produzieren bzw. spezifisches „rassistisches Wissen“ (Terkessidis, 2004, S. 10) bereitstellen.

Im deutschsprachigen Kontext können insbesondere mit dem Merkmal ‚Migrationshintergrund‘, welches auch in pädagogischen Zusammenhängen prominente Verwendung findet, Dynamiken des Othering beobachtet werden. Das Merkmal hat sich als Synonym für eine homogen als Herausforderung bzw. Störung betrachtete Gruppe im öffentlichen Diskurs anstelle ‚der Ausländerin/des Ausländers‘ als Synonym für den negativ besetzten ‚Anderen‘ etabliert. Die Ergebnisse der Untersuchung von Scarvaglieri und Zech (2013, S. 222), die sich mit der Verwendung des Begriffes ‚Migrationshintergrund‘ auf der Grundlage einer funktional-semantischen Analyse von 640 Zeitungsartikeln beschäftigt haben, zeigen auf, dass dieser Wissen über Menschen aufruft, „die förderbedürftig, benachteiligt und nicht ausreichend integriert sind und die Gesellschaft aus diesen Gründen vor Probleme stellen“. Die Verwendung der Unterscheidungskategorie ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ im öffentlichen Diskurs zeigt Tendenzen zu Negativbebilderung, in der ‚mit Migrationshintergrund‘ Markierte durch Problembehafetheit, unüberwindbare Sprachdefizite, Unterstützungsbedürftigkeit und Modernisierungsrückstand repräsentiert werden, was ihnen eine inferiore Position zuschreibt und einen erschwerten Zugang zu gesellschaftlichen Privilegien (z.B. Platzierung im Feld höherer Bildung) rechtfertigt.

Zu einer rassistischen Alltagspraxis wird Othering, wenn damit ein hierarchisches Strukturierungsprinzip der Gesellschaft legitimiert oder begründet wird. In Anlehnung an aktuelle rassismustheoretische Überlegungen (u.a. Terkessidis, 2004; Rommelspacher, 2009; Mecheril & Melter, 2010) wird (Alltags-)Rassismus als ein gesellschaftlich immanentes Strukturungsverhältnis begriffen, welches natio-ethno-kulturell ‚Andere‘/‚Fremde‘ durch (1) Homogenisierung, (2) Essentialisierung, (3) Dichotomisierung zum komplementär besetzten Eigenem hervorbringt und (4) die somit geschaffene Differenzierungen als Rechtfertigungs- und Legitimationsstrategien für Ausgrenzungen von rassistisch Dominierten verwendet. Das natio-ethno-kulturelle ‚Andere‘ und ‚Fremde‘ der Ihr-Gruppe wird „verstanden als das, was von uns selbst und dem, was uns zugehörig, eigen ist, abgegrenzt ist: die

Eigenschaft, die wir nicht haben oder uns jedenfalls nicht zuzuschreiben bereit sind“ (Schäfer & Schlöder, 1994, S. 70).

Begriffen als eine dualistischen Wahrnehmungs- und Denkschemata verhaftete Unterscheidungs- und Ausgrenzungslogik (emanzipiert-unterdrückt etc.) mit Zuweisung von Positionen in einem hierarchischen Strukturierungsverhältnis tritt Rassismus als Alltagspraktik selten in Gestalt einer expliziten Diskriminierung in Erscheinung. Auch wenn Rassismus eine Normalität gesellschaftlicher Migrationsverhältnisse darstellt, zeichnet sich der Umgang mit demselben durch Tabuisierung, Ablehnung und Verharmlosung aus, was ihn auf den ersten Blick so schwer fassbar macht. Dies mag darin begründet liegen, dass Rassismus im deutschsprachigen Raum fast automatisch mit der auf Vernichtung zielenden Rassenlehre des Nationalsozialismus verknüpft wird und gegenwärtige Formen angesichts der Ungeheuerlichkeit der historischen Erfahrung nicht mit demselben Begriff adressierbar erscheinen (Messerschmidt, 2007). Wenn die Normalität des Rassismus ihn an allen Orten auftauchen lässt, bleibt zu fragen, in welcher Form er sich im Feld der Hochschule in der Migrationsgesellschaft äußert und welche weiteren Implikationen für den als ‚aufgeklärt‘ verstandenen Kontext damit verbunden sind.

### 3. Empirische Ergebnisse zu Rassismus an der Universität am Fallbeispiel einer Besprechung des Praktikumsberichts von zwei als ‚mit Migrationshintergrund‘ markierten Lehramtsstudentinnen

An der Rekonstruktion eines Interviewauszugs aus der eingangs vorgestellten Studie wird nachfolgend die Dynamik migrationsbedingter Dominanzverhältnisse im schulpraktischen Feld der Lehramtsausbildung exemplarisch dargestellt. Das erziehungswissenschaftliche Schulpraktikum nimmt dabei als erste, besonders sensible Phase im Professionalisierungsprozess an der Schnittstelle von Theorie und Praxis eine Sonderstellung ein. Hier sollen Lehramtsstudierende zum ersten Mal eine kritisch-analytische Sicht auf Schule und Unterrichtsgeschehen als Teil der Entwicklung ihres Professionalisierungsprozesses einnehmen, die über einen Auftrag unterrichtlicher Beobachtung umgesetzt wird (Zentrum für Lehrerbildung, 2014, S. 8).

Beleuchtet werden die Erfahrungen von zwei Lehramtsstudentinnen, im Folgenden Aysel Güngör und Sibel Kaya genannt, mit der Betreuung des erziehungswissenschaftlichen Praktikumsberichts. Dadurch, dass die Studentinnen ihren Bericht zum Schulpraktikum gemeinsam anfertigten, fand das Interview als Gruppeninterview statt. Zum Zeitpunkt des Interviews lag das Praktikum zwei Semester zurück. Beide Studentinnen streben das Berufsziel des Lehramts für Grundschulen an. Den Schilderungen der Studentinnen ging eine offen gehaltene Erzählaufforderung voraus, die nach Erfahrungen im Umgang mit dem unterrichtsrelevanten Beobach-

tungsauftrag im Praktikum fragt. Daraufhin wird eine Erzählung mit hoher emotionaler Involviertheit entfaltet, die markiert, dass die Beratungssituation mit der Dozentin als belastend und ausweglos erlebt wird. Der analytische Zugang über rassismuskritische Perspektiven legitimiert sich dadurch, dass in der Erzählung direkt vermittelte Adressierungen in der Figur des ‚Anders-Seins‘ offeriert werden.

### 3.1 ‚Durchgefallen‘ – mangelnde Leistungsfähigkeit in der wissenschaftlichen Schriftsprache

Die Rekonstruktion des Interviews zeigt, dass die Beratungssituation zum Praktikumsbericht mit einer Dozentin einen in der Gesamterzählung zentralen Stellenwert einnimmt. Die narrativ strukturierte Ausführlichkeit und Genauigkeit der Erzählung, der chronologische Geschehensablauf mit der Angabe von konkreten Zeiten sowie die Verwendung von direkter Rede verleihen der Darstellung einen lebendigen Ausdruck und erzeugen ein Bemühen um Faktizität und Authentizität des Erlebten. Im Vergleich mit anderen Erzählsequenzen im Interview, in denen schulbiografische Erfahrungen oder Erfahrungen im Umgang mit Grundschülerinnen und Grundschülern im Praktikum flüssig präsentiert wurden, zeichnet sich die Darstellung der Beratungsszene darüber hinaus auch durch häufiges Luftholen und stockende Erzählung aus, evoziert eine hohe Emotionalität der Szene. Den Studentinnen scheint es schwer zu fallen, die erlebte Beratungssituation zu schildern.

Konkret schildern die Studentinnen eine Szene, die sich einige Zeit nach Abgabe des Praktikumsberichts zugetragen hat. Sie werden durch die betreuende Dozentin um eine Besprechung der Studienarbeit gebeten. Aysel Güngör berichtet: *„Wir sind zusammen zur Besprechung gegangen und danach (lachend) ja (.) sind wir durchgefallen“* (353–354). Die schlechte Bewertung des Praktikumsberichts wird von der Dozentin auf *„Sprache“* und *„Grammatik“* (378) zurückgeführt. Aus ihrer Sicht weist die Schriftsprache des Praktikumsberichts einen hohen Optimierungsbedarf auf, der jedoch nicht weiter konkretisiert wird. Die Formulierung einer differenzierten Rückmeldung (z.B. systematische Fehleranalyse), die den Studentinnen ermöglichen würde, ihre Einschätzung nachzuvollziehen und gegebenenfalls Maßnahmen zur Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen einzuleiten, lässt sich nicht feststellen. Ihr Umgang zeigt vielmehr, dass ein hohes Maß an fehlerfreier Schriftlichkeit am Ende des zweiten Semesters vorausgesetzt wird.

### 3.2 Hausarbeit zum neuen Thema ‚Anderssein, weil wir ja auch anders sind‘

Die Dozentin schlägt zu der weiteren Umgangsweise mit der nicht bestandenen Prüfungsleistung zwei Alternativen vor. Aysel Güngör berichtet: *„Entweder halt (.) uns (.) durchkommen zu lassen mit ner Vier Null oder dass wir vielleicht noch mal*

*ne neue Hausarbeit schreiben*“ (383–384). Die Studentinnen entscheiden sich dafür, eine komplett neue Prüfungsleistung in Form einer schriftlichen Hausarbeit zu schreiben. Das Thema für die schriftliche Bearbeitung wird von der Dozentin „*vorgegeben*“ (384). Das von ihr als das ‚eigentliche Problem‘ formulierte Defizit in der wissenschaftlichen Schriftsprache wird hierbei ausgeblendet. Für die Dozentin scheint von besonderem Interesse zu sein, dass die Studentinnen das Thema „*Anderssein*“ (385) bearbeiten. Diese Themenauswahl begründet sie damit, dass Aysel Güngör und Sibel Kaya „*ja auch anders*“ (385) wären, ohne dies weiter auszuformulieren.

Gerade dadurch, dass die Zuschreibung eines ‚Andersseins‘ ohne weitere Begründung erfolgt, wird auf eine vorausgesetzte Differenzierung verwiesen. Es entsteht ein Verhandlungsfeld, in dem durch die Adressierung der Studentinnen als ‚anders‘ diese gleichzeitig in einen Gegensatz zur Normalität der Dozentin gebracht werden. Die Studentinnen gehören nicht der gleichen natio-ethno-kulturellen Wir-Gruppe der Dozentin an. Die hier verhandelte Differenz wird als eine Abweichung definiert und bei den ‚Anderen‘ belassen. Dieser dichotomen Gegenüberstellung und der Fixierung auf Differenz liegt ein Ausschließungsmoment inne, innerhalb welchem der prekäre Status der ‚anderen‘ Studentinnen entlarvt wird.

Mit dem expliziten Hinweis darauf, dass das ‚Anderssein‘ der Studentinnen in Form einer schriftlichen Auseinandersetzung bearbeitet werden sollte, wird damit zum Ausdruck gebracht, dass die Nicht-Zugehörigkeit zum dominanten Normalitätskontext eine problematisch-persönliche Erfahrung darstellt, die einer (selbst-)kritischen Analyse bedarf. Zumindest erfährt diese durch die Dozentin eine Bedeutungsaufladung, die sich durch eine wiederholte Leistung ins Positive wenden lässt. Eine Verknüpfung des neuen inhaltlichen Themas ‚Anderssein‘ mit professionstheoretischen oder praktikumsrelevanten Bezügen ist nicht ersichtlich. Sie erscheint als willkürliche Zumutung der machtvollen Dozentin.

Aysel Güngör und Sibel Kaya sind vor diesem Hintergrund „*schockiert*“ (389) über die Äußerungen der Dozentin und den Umgang mit ihnen. Die Erfahrung stellt ein dermaßen belastendes Ereignis dar, dass sie dies in der Beratungssituation verstummen lässt. Aysel äußert hierzu: „*In dem Moment wusst’ ich auch gar nicht, was ich sagen soll*“ (390).

### 3.3 Widerstand gegen das ‚Andersseins‘

„*Dieses Anderssein*“ (419) als Thema weisen die Studentinnen zurück, womit eine Distanzierung gegenüber der Fremdzuschreibung erfolgt. Stattdessen ‚übersetzen‘ sie das von der Dozentin vorgeschlagene Thema in eine für ihren Qualifizierungsprozess relevante Perspektive: Sie entscheiden sich selbständig und ohne Rücksprache mit der Dozentin, das Thema ‚Heterogenität‘ im Hinblick auf die Erforder-

nisse eines differenziert gestalteten Unterrichts zu vertiefen. Über diese indirekte, widerständige Praxis wird das Verstummen teilweise überwunden. Sie bitten die Dozentin nicht um Erlaubnis, sie wird lediglich per E-Mail benachrichtigt. Der sprachliche Perfektionsdruck, dem die Studentinnen unterliegen, wird durch den Umstand deutlich, dass sie die Hausarbeit vor der Abgabe gegen Bezahlung zum „*Korrekturlesen geschickt*“ (424) haben. Aysel Güngör und Sibel Kaya nehmen mit dem Korrekturlesen professionelle Dienstleistung in Anspruch, um zu verhindern, dass die erfolgreiche Bewertung ihrer Prüfungsleistung aufgrund sprachlicher Mängel erneut getrübt werden könnte. Das Anstreben eines sprachlichen Perfektionismus kann weiter als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass die Studentinnen der Dozentin keinen Grund geben möchten, als ‚Andere‘ wahrgenommen bzw. auf ein ‚Anderssein‘ reduziert zu werden.

### 3.4 Plagiatsvorwurf – Unterstellung einer schriftsprachlichen Inkompetenz

Doch auch die sprachliche Perfektion erregt Misstrauen und zementiert den Prozess des Otherings. War zuvor die Kritik, dass die Arbeit der Studentinnen sprachlich nicht gut genug sei, wird ihnen die als Ersatzleistung abgegebene zweite Arbeit aufgrund sprachlicher Übererfüllung der Erwartungen der Dozentin nun erst gar nicht mehr als Eigenleistung zugeschrieben. Es steht der Vorwurf eines Plagiats im Raum.

Die Dozentin unterstellt ihnen, dass sie die akademischen Formulierungen und Fachbegriffe in der eingereichten Arbeit nicht kennen könnten. Als Beispiele hierfür führt sie die in dem Bericht verwendeten elaborierten Begriffe wie „*lediglich*“ (454), „*Curriculumphase*“ (550) oder „*kognitiv*“ (554) an. Die Studentinnen wehren sich gegen den Vorwurf, in dem sie die Begriffe mündlich umschreiben oder Synonyme liefern. Die Dozentin reagiert mit „*Klatschen*“ (458), begleitet von der Aussage: „*Toll, dass du das so weißt*“ (458). Aysel Güngör und Sibel Kaya kommen sich in dieser Besprechung wie „*im Zirkus*“ (460) vor, womit sie ausdrücken, dass sie sich wie Artistinnen fühlen, die eine besonders anspruchsvolle Vorstellung oder außergewöhnliche Geschicklichkeit präsentiert haben und mit Applaus honoriert werden müssten. Dabei steht das Wissen um Synonyme und damit die Kenntnis der in der Hausarbeit verwendeten Begriffe im Mittelpunkt der aus Sicht der Dozentin bemerkenswerten Darbietung. Eine direkte Konfrontation mit der Dozentin zu der ‚Zirkussituation‘ wagen die Studentinnen nicht, weil die Dozentin „*wirklich [...] das alles in der Hand*“ (463) habe. Die Angst vor negativen Sanktionen aufgrund des institutionellen Abhängigkeitsverhältnisses führt zum erneuten Schweigen.

Aus der Perspektive der Dozentin scheint die Hausarbeit den prüfungsrelevanten Anforderungen zwar in besonderem Maße zu entsprechen. Allerdings traut sie den



Studentinnen nicht zu, die Arbeit eigenverantwortlich geschrieben zu haben, sie sei „zu gut“ für die Studentinnen, denn „Deutsche [könnten] gerade mal so was schreiben“ (441). Auffällig ist hier die verallgemeinernde, uneingeschränkt positive Konstruktion einer natio-ethno-kulturellen Wir-Gruppe der ‚Deutschen‘, womit eine schriftsprachliche Unfehlbarkeit dieser Gruppe suggeriert wird. Die wissenschaftliche Textkompetenz in der deutschen Sprache von Aysel Güngör und Sibel Kaya wird in einen Gegensatz zu den schriftsprachlichen Kompetenzen der ‚Deutschen‘ gesetzt. In der gegenüberstellenden Kodierung der beiden Studentinnen, die aus der Gruppe der ‚Deutschen‘ wie selbstverständlich ausgeschlossen werden, entsteht eine Homogenisierung und zugleich eine Hierarchisierung entlang natio-ethno-sprachlicher Differenz. Vermittelt wird, dass die schriftsprachliche Kompetenz der Studentinnen, die ‚anders‘ sind, der akademischen Schriftsprache der ‚Deutschen‘ nicht gleichen kann, sondern grundsätzlich schlechter ist bzw. sein müsste. Als ‚Nicht-Deutsche‘ können sie die Leistung der ‚Deutschen‘ quasi naturgegeben nicht erreichen. Die abgegebene Studienarbeit übersteigt jedoch in ihrer schriftsprachlichen Perfektion die Normalitätserwartungen an ‚Nicht-Deutsche‘ und bietet damit Anlass zu Misstrauen. Die Dozentin tritt hier in einer die ‚Deutschen‘ repräsentierenden Dominanzposition in Erscheinung, in der sie die Studentinnen als ‚anders‘ bzw. ‚nicht deutsch‘ definiert und ihnen Inkompetenz hinsichtlich der schriftsprachlichen Deutschkenntnisse zuschreiben kann, die sie für das Lehramtsstudium disqualifizieren. Die institutionelle Rolle als praktikumsbegleitende Dozentin stärkt dabei ihre Dominanzposition.

Die nun zweite Beratungssitzung endet mit dem Auftrag, dass die Studentinnen „die letzten sechs Seiten noch mal überarbeiten“ (467) sollen. Diesmal erfolgt die erneute Überarbeitung nicht aufgrund sprachlicher Inkompetenz, sondern, weil die Hausarbeit „so gut ist“ (468). Die verwendeten Fachbegriffe sollen die Studentinnen mit anderen Worten umschreiben, weil, wie Aysel Güngör sarkastisch anmerkt: „Weil wir das nicht wissen können“ (554).

### 3.5 Gefühle von Ohnmacht und Minderwertigkeit aushalten

Die erbrachte Leistung der Studentinnen hat in jeder Hinsicht die Anerkennung der Dozentin gefunden, denn sie sagt, diese sei „besser sogar als ne Eins Null“ (474). Sie bewertet die Hausarbeit jedoch mit der Note 2,3. Erneut ist zu beobachten, dass sich die Studentinnen nicht wehren, sondern kommentarlos die Note annehmen. Aysel Güngör bereut mittlerweile, dass sie sich mit der Note 4,0 für den Praktikumsbericht bei dem ersten Besprechungstermin nicht einverstanden gezeigt hat: „Also ne Vier Null wär’ mir auch lieber“ (478). Hätte sie gewusst, dass so viel „Arbeit [auf sie] zukommt“ (484), hätte sie lieber die schlechtere Note in Kauf genommen. Auch für Sibel Kaya lässt der erlebte „Stress“ (483) die Wertigkeit dieser

Note verblassen. Mit ihrer Aussage: „*Wir haben geheult, wir konnten nicht mehr, [...] wir waren schon mit den Nerven am Ende gewesen*“ (484–485) veranschaulicht sie den Höhepunkt dieser überfordernden und entwürdigenden Situation.

Insgesamt wird deutlich, dass die Beratungssitzungen mit der Dozentin als enorme Belastungssituationen erlebt werden. Die Studentinnen verwenden viel Energie darauf, (1) die „*Erniedrigung*“ (501) im Sinne einer demütigenden Behandlung zu erdulden, (2) wiederholt eine Studienarbeit zu schreiben und (3) in hohem Maße den Umstand auszuhalten, über keine geeignete Handlungsstrategie zur Lösung der Situation zu verfügen, die nicht negative Folgen nach sich ziehen würde, also ein Gefühl von Ausgeliefertsein anzunehmen. Die praktikumsbegleitende Dozentin als Repräsentantin der Dominanzgesellschaft tritt in der Erfahrungsschilderung als eine bedrohliche Figur auf. Die Beratungssituation wird zu einem Ort, an dem kein Bezug zu Erfahrungen im Praktikum hergestellt wird. Stattdessen nimmt eine konfrontative Fremdpositionierung als im Vergleich zu der Dozentin ‚Andere‘ und ‚Nicht-Dazugehörige‘ einen breiten Raum ein. In der stabilen Konstruktion der ‚Anderen‘ und damit als den ‚weniger Erfolgreichen und Leistungsfähigen‘ im Handlungsfeld Lehramtsausbildung können die Studentinnen durch eine dieser Konstruktion nicht entsprechende, besonders gute Leistung nicht überzeugen, sie können dem ‚Othering‘, der damit verbundenen negativen Zuschreibung nicht entkommen.

### 3.6 Aushandlung des professionellen Selbstverständnisses

Welche Konsequenzen können sich nun aus diesen Zuschreibungs- und Entwertungserfahrungen für das Aushandeln eines professionellen Selbstverständnisses als angehende Lehrperson im Zuge des universitären Professionalisierungsprozesses ergeben?

Andere Passagen des Interviews zur Begründung für die Präferenz bestimmter schulischer Kontexte als zukünftigem Wirkungsfeld legen zumindest die Vermutung nahe, dass solche Erfahrungen einer Reflexion der Rolle von herkunftsspezifischen Differenzmerkmalen und der Bedeutung dieser Reflexion für das professionelle Agieren im Feld Schule nicht zuträglich sind. In der folgenden Passage wird eine ebenso dichotome Wahrnehmung von ‚Migranten‘ versus ‚Deutschen‘ deutlich, die sich auch in der Bewertung ihrer Leitungen durch die Dozentin spiegelt. ‚Migranten‘ werden auch von Aysel Güngör und Sibel Kaya hier gleichgesetzt mit einer besonderen Herausforderung an pädagogisch-professionelles Handeln. Beide wünschen sich für ihre berufliche Zukunft, an einer Schule „*in sozialen Brennpunkten*“ (82) zu arbeiten, die „*mehr Migranten (.) an- (.) mehr Migrantenanteil hat*“ (105). Das zuletzt absolvierte Praktikum an einer Schule, die nicht unter die Kategorie ‚sozialer Brennpunkt‘ fällt und an der „*zu achtzig Prozent [...] deutsche Kin-*

der“ (89–90) vertreten waren, war „leicht“ (106) für Aysel Güngör. Sie zieht das Fazit, dass die ‚deutschen‘ Kinder „ganz zahm“ (107) sind, „sich nicht streiten“ (108) und „nicht durch die Klasse rennen“ (109). Sibel Kaya fügt dem hinzu, dass die ‚deutschen Kinder‘ „artig“ (162) sind und „keine Probleme“ (164) machen. Es bleibt nichts anderes übrig als „einfach nur ganz stumpf“ (163) zu unterrichten. Es gebe „keine Herausforderung“ (168) mit dieser Gruppe der Schülerschaft. Stattdessen war sie in ihrem Praktikum „sehr glücklich gewesen“, denn dort „waren auch sehr viele türkische Kinder“ (171–172). Deutlich wird hier eine homogenisierende Konstruktion von ‚deutschen Kindern‘ als ‚brav‘ in der Polarisierung zu ‚türkischen Kindern‘ als abweichend und nicht rollenkonform. Sie stellen damit eine positiv empfundene Herausforderung dar.

Auffällig ist an der Erzählung die Zuordnung der Kinder über das Kriterium der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und die sich daran anschließende, in der Gegenüberstellung zueinander homogenisierende Charakterisierung der Kinder, die eine Bewertung entlang der so eingeführten nationalen Kategorie einschließt. Bemerkenswert ist dabei, dass die hier beschriebenen, für das Lernen generell eher förderlichen Eigenschaften der ‚deutschen Kinder‘ eine negative Bewertung erfahren. Die ‚deutschen Kinder‘ werden als nicht ‚aufregend‘ bzw. ‚lebendig‘ in ihrem (Lern-)Verhalten abgewertet. Gerade die positiv-emotionale Tönung, die bei dem Hinweis auf ‚türkische Kinder‘ im Praktikum mitschwingt, begründet die Verbundenheit und gewünschte Zuwendung zu dieser Zielgruppe. Es wird eine ausdrückliche Distanzierung zu Kindern der Dominanzgesellschaft durch eine pädagogische Orientierung auf die Kinder der ‚eigenen‘ natio-ethno-kulturellen Gruppe sichtbar.

Selbstverständlich kann an dieser Stelle kein linearer Zusammenhang zwischen den Erfahrungen des Othering in der Beratungssituation und dem professionellen Selbstverständnis der Studentinnen unterstellt werden, doch die Analyse bietet einen Hinweis darauf, dass das in die sich gerade erst herausbildenden, professionellen Orientierungen unreflektiert eingeschriebene Grundmuster der binären Kodierung im professionellen Umfeld nicht gebrochen wird. Im Gegenteil: Mit der selbstverständlichen Verwendung der dichotomen Unterscheidungs- und Bewertungslogik in ‚Wir‘ und ‚Ihr‘ wird diese als eine für den pädagogischen Umgang legitime Analyse- und Handlungskategorie eingeführt und bestätigt. Dies konnte am vorhergehenden Beispiel der Zuweisung von Mentalitäten zu natio-ethno-kulturellen Herkünften bei den Schülerinnen und Schülern durch die Studentinnen gezeigt werden. Daraus resultieren de-professionalisierende Denk- und Verhaltensschemata im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, mit denen die (Re-)Produktion von Ungleichheitsverhältnissen in der Schule unterstützt wird (vgl. Munsch, Gemende & Weber-Unger Rotino, 2007).

#### 4. Fazit

Das akademische Ausbildungs- und Professionsfeld des Lehramts gerät in Bewegung. Neue Akteurinnen und Akteure treten in Erscheinung und suchen in diesem Feld ihre berufliche Position jenseits von Marginalisierungserfahrungen als migrationsgesellschaftlich ‚Andere‘. Dass sie hierbei jedoch vor besondere Herausforderungen in ihrer Ausbildung und in der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses stehen, zeigt das vorgestellte Fallbeispiel. Herausgearbeitet werden konnte, dass die Lehramtsausbildung als ein migrationsgesellschaftlicher Handlungsraum gekennzeichnet ist, in dem die sozial-institutionellen Positionen von Lehramtsstudierenden und Dozierenden durch die symbolischen Positionen der Dominanzverhältnisse im Migrationskontext Gefahr laufen, rassifizierenden Zuschreibungen Raum und Wirksamkeit zu verschaffen. Im Sinne des Ideals des ‚reflective practicioners‘ wird damit die Ebene der professionellen und zugleich biografisch fundierten Reflexion des Standpunktes, aus dem heraus Haltungen und Handlungen als (angehende) Lehrkräfte in Schule einer Revision unterzogen und einem professionellen Selbstverständnis zugeleitet werden sollten, gar nicht erst angebahnt. Dies findet in einer unheilvollen Verstrickung letztlich unreflektierten Niederschlag im Alltagshandeln der Dominanten wie Dominierten zugleich. Daraus wären in weiteren Schritten u.a. Konsequenzen für die selbstreflexive Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder im Lehramt in allen drei Ebenen im Hinblick auf pädagogische Professionalität in der Schule der Migrationsgesellschaft zu ziehen, deren Konkretisierung auf Basis weiterer Studien zu diesem Feld vorgenommen werden müsste.

#### Literatur

- Akbaba, Y. (2015). Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer\*innen mit ‚Migrationshintergrund‘. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 139–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Akbaba, Y., Bräu, K. & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 37–58). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Edelmann, D., Bischoff, S., Beck, M. & Meier, A. (2015). More students with migration backgrounds at Universities of Teacher Education. Theoretical reflections and empirical insights on potential aspects and challenges from the perspectives of pre-service teachers and lecturers. *Tertium Comparationis*, 21 (2), 205–224.

- Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Hummrich, M. (2002). *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121–135). Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A.A., Bandorski, S. & Kul, A. (2013). *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen*. Verfügbar unter: [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) [22.02.2014].
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A.A. & Kul, A. (2013). Erfahrungen mit Fremdeitszuweisungen bei LehramtsanwärterInnen mit Migrationshintergrund in Praktikum und Referendariat. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 13 (3), 15–19.
- Kul, A. (2013). ‚Jetzt kommen die Aysel’s auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit‘. Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen im Rassismuskontext. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 157–171). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 168–198). Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2007). Entnormalisierung und Vermeidung. Vier Muster im Umgang mit Rassismus. In Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (Hrsg.), *Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur ‚Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus‘* (S. 56–71). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Munsch, C., Gemende, M. & Weber-Unger Rotino, S. (Hrsg.). (2007). *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho: Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Weinheim: Juventa.
- Ofner, U. (2003). *Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien*. Berlin: Weissensee.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). ‚ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund‘. Eine funktional-semantische Analyse von ‚Migrationshintergrund‘. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 58, 201–227.
- Schäfer, B. & Schlöder, B. (1994). Identität und Fremdheit. Sozialpsychologische Aspekte der Eingliederung und Ausgliederung des Fremden. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften*, 35, 69–87.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Velho, A. (2010). (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 113–137). Bielefeld: transcript.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wojciechowicz, A. (2013). ‚Kulturelle Differenz‘ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwandererfamilien. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 119–132). Münster: Waxmann.
- Zentrum für Lehrerbildung. (2014). *Handbuch Schulpraktische Studien. Für die allgemeinbildenden Lehrämter*. Verfügbar unter: [http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/single\\_sites/zfl/Praktika/Handbuch\\_2014\\_\\_mit\\_Praxissemester.pdf](http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/single_sites/zfl/Praktika/Handbuch_2014__mit_Praxissemester.pdf) [10.12.2014].