2013

Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium

Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen

Projektzeitraum: Januar 2009 bis Dezember 2012

Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Universität Bremen

Impressum

Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen.

Autorinnen:
Yasemin Karakaşoğlu, Anna A. Wojciechowicz, Sonja Bandorski, Aysun Kul

Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Universität Bremen

Mai 2013, Bremen

PROJEKTMITARBEITERINNEN

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu
Leiterin des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Email: karakaso@uni-bremen.de
Telefon: 0421-218-60040

Yasemin Alkan
Wissenschaftliche Mitarbeiterin (bis Mai 2013)
Projektbaustein I: *MiCoach – Das UniCoachingProjekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der gymnasialen Oberstufe*
Email: yasemin.alkan@uni-bremen.de
Telefon: 0421-218-69124

Dr. Sonja Bandorski
Wissenschaftliche Mitarbeiterin (bis April 2012)
Projektbaustein III: *Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen*
Email: bandorski@uni-bremen.de
Telefon: 0421-218-61901

Katrin Dorow
Lehrbeauftragte (bis März 2013)
Projektbaustein II: *Wissenschaftssprache Deutsch für Studierende nicht-deutscher Erstsprache*
Email: ibdorow@uni-bremen.de
Telefon: 0421-218-69020

Aysun Kul, Dipl.-Soz.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
und Projektkoordination
Email: akul@uni-bremen.de
Telefon: 0421-218-69127

Anna A. Wojciechowicz, Dipl.-Päd.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Projektbaustein III: *Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen*
Email: wojciechowicz@uni-bremen.de
Telefon: 0421-218-69126

Mitwirkung bei der Datenauswertung

Nikola Förster und Almut Schuhmann (Transkription)
Dipl. Päd. Diana Zimber (prozessbegleitender Austausch bei der qualitativen Auswertung/ Projektbaustein III)
Christina Kary, Lisa Bücker, Janke Berger (quantitative Dateneingabe)

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassende Projektübersicht..... 7

Einleitung..... 18

I. Projektbaustein I:
MiCoach – Das UniCoachingProjekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der gymnasialen Oberstufe..... 19

1. Einleitende Projektbeschreibung..... 19
2. Projektablauf und Ziele von „Micoach“..... 20
3. Profil und Motivation der Coaches im Micoach-Projekt..... 22
4. Leistungsanforderung und Qualifizierung der studentischen Coaches..... 23
5. Projekteffekte..... 25

II. Projektbaustein II:
„Wissenschaftssprache Deutsch für Studierende nicht-deutscher Erstsprache“ mit begleitender individueller Schreibberatung..... 28

1. Einleitende Projektbeschreibung..... 28
2. Projektablauf und Ziel von „Wissenschaftssprache Deutsch“..... 29
3. Zentrale Evaluationsergebnisse..... 31

   3.1 Heterogenität und Gemeinsamkeiten der Studierenden als Bereicherung für den individuellen Lernprozess..... 32

   3.2 Zielsetzungen der Studierenden und Bewertung des Projektes..... 34

4. Reflexion und Ausblick..... 36

III. Projektbaustein III: Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen..... 38

1. Sekundäranalyse zum (internationalen) Forschungsstand über Studierende mit Migrationshintergrund/ Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund..... 38

2. Quantitative Teilstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund..... 44

   2.1 Forschungsgegenstand und -fragestellung..... 43

   2.2 Untersuchungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsverfahren..... 45

   2.3 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse..... 51

3. Qualitative Teilstudie zur Wahrnehmung des Faktors ´Migrationshintergrund´ bei Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Schulpraktikum durch Studierende und Praktikumsbegleitende..... 64

   3.1 Forschungsgegenstand und -fragestellung..... 64

   3.2 Untersuchungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsverfahren..... 65

   3.3 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse..... 67

IV. Weitere Elemente des Projekts..... 76

V. Schlussfolgerungen und Ausblick..... 81

VI. Publikationen auf der Grundlage der Praxis- und Forschungsprojekte..... 84

VII. Literaturverzeichnis..... 85

Abbildungen und Tabellen

Abb. 1: Verteilung der ermittelten Studierendentypen..... 51

Abb. 2: Studierendentyp 1- ‚Durchstarter´..... 52

Abb. 3: Studierendentyp 2 - ‚Kämpfer mit Ausgleich'..... 53

Abb. 4: Studierendentyp 3 - ‚Unterstützungsbedürftige Motivierte´..... 54

Abb. 5: Studierendentyp 4 - ‚Grenzgänger´..... 54

Abb. 6: Studierendentyp 5 - ‚Selbstbewusste Uninteressierte´..... 55

Abb. 7: Studierendentyp 6 - ‚Hilflose Distanzierte´..... 56

Abb. 8: Studierendentyp 7 - ‚Abgewandte´..... 57

Abb. 9: Allgemeine Studienzufriedenheit der Bremer Lehramtsstudierenden nach Studierendentypen..... 59

Abb. 10: Verteilung des Wunsches nach einem (Fach-)Sprachtraining Deutsch nach Migrationshintergrund.... 63

Tab. 1: Übersicht der Erhebungsinstrumente aus dem MiCoach- Projekt..... 21

Tab. 2: Leistungsanforderungen an studentische Coaches..... 24

Tab. 3: Gliederungspunkte für die Erstellung des Erfahrungsberichts..... 26

Tab. 4: Leitung des Seminars und Teilnehmendenzahl im Zeitverlauf..... 29

Tab. 5: Exemplarische Darstellung der Seminarinhalte aus dem SoSe 2012..... 30

Tab. 6: Einreisealter der im Ausland geborenen Bremer Lehramtsstudierenden..... 47

Tab. 7: Staatsangehörigkeit der Bremer Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund..... 47

Tab. 8: Nationale Herkunft der Bremer Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund..... 48

Tab. 9: Zu Hause gesprochene Sprache von Mutter und Vater..... 49

Tab. 10: Häufigste Alltagssprache der Bremer Lehramtsstudierenden außerhalb von Seminaren 49

Tab. 11: Faktoren als Grundlage der Typenbildung..... 50

Tab. 12: Zusammensetzung der Studierendentypen nach Migration, Geschlecht und familiärem Bildungshintergrund..... 58

Tab. 13: Einschätzung der studienrelevanten Fähigkeiten nach Studierendentypen..... 60

Tab. 14: Gewünschte Unterstützungsangebote nach Studierendentypen..... 61

Tab. 15: Soziale Parameter der befragten Lehramtsstudierenden..... 66

Tab. 16: Auflistung und Status der praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteuren im erziehungswissenschaftlichen Praktikum..... 67

Zusammenfassende Projektübersicht

Projektbaustein I: MiCoach – Das UniCoachingProjekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der gymnasialen Oberstufe	
Projektprofil	Beim MiCoach-Projekt stehen zwei Aspekte im Vordergrund: Die individuelle Unterstützung beim Übergang Schule-Studium bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der gymnasialen Oberstufe und Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers bzw. Förderung von pädagogischen Professionalisierungsprozessen hinsichtlich Interkultureller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. (Lehramts)Studierende der Universität Bremen, die im Rahmen eines Qualifizierungsseminars zum Coach ausgebildet werden, begleiten und beraten Bremer Oberstufenschülerinnen und -schüler über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten bei der Auslotung und Realisierung berufsbezogener Perspektiven und beim Aufbau studienrelevanter Kompetenzen.
Teilnehmende Studierende	Die Coaches im Projekt sind in der Regel Lehramtsstudierende in höheren Semestern mit einem hohen Interesse an Interkultureller Bildung. Seit dem Projektbeginn im Januar 2008 haben insgesamt 46 Studierende am Projekt teilgenommen. Aktuell sind zwölf Studierende mit und ohne Migrationshintergrund im Projekt tätig.
Verantwortliche Mitarbeiterin	Vom WiSe 2008/09 bis SoSe 2010 wurde das Projekt von Anna Wojciechowicz koordiniert. Seit dem SoSe 2010 liegt die Projektkoordination in der Verantwortung von Yasemin Alkan.
Evaluations-instrumente	Die Evaluation des MiCoach-Projekts erfolgte über die Auswertung der Dokumentationsdaten, die im regulären Ablauf der Projektstruktur integriert sind. Im Einzelnen handelt es sich hier um fünf Dokumentationselemente: (1) Profilbögen mit Sozialdaten und kurzem Bewerbungsschreiben (N=100) beim Einstieg in das Projekt jeweils für die Studierenden und Schülerinnen/Schüler, (2) Fragebögen zur Teilnahmemotivation in der Anfangsphase des Projektes (N=71), (3) Coaching-Vertrag (N=46), in dem Ziele, Themen und Arbeitsformen des Coaching formuliert werden, (4) Abschlussfragebögen zur Reflexion der Teilnahme am Projekt (N=8), und (5) Erfahrungsberichte bei Beendigung der Tätigkeit als Coach (N=13).
Zentrale Ergebnisse	▪ Die Coachees werden aufgrund ihrer Teilnahme am MiCoach-Projekt darin bestärkt, ein Studium aufzunehmen. Positiv wirken hier die Weitergabe der persönlichen Erfahrungen und des Wissens der teilnehmenden Studierenden, die gemeinsamen Erkundungen an der Universität und durch die Studierenden begleitete und gezielte Recherchen zum Studium und Studienmöglichkeiten. ▪ Durch das Einüben realistischer Selbsteinschätzung in den Gesprächen mit ihrem Coach können die teilnehmenden Coachees klarer ihre Stärken und Schwächen einschätzen und selbstbewusster ihre beruflichen Ziele formulieren und angehen. ▪ Coachees, die zu Anfang des Coachings Förderbedarf in der deutschen Bildungssprache formulierten, schreiben sich nach Beendigung der Projektteilnahme hohe Kompetenzgewinne im sprachlichen Bereich zu. ▪ Die Lehramtsstudieren sehen die Teilnahme als eine Bereicherung für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson an, denn sie nehmen durch das individuelle und längerfristig angelegte Beratungsverhältnis die Schülerinnen und Schüler differenzierter als im regulären Unterricht wahr und entwickeln eine Sensibilität für den Umgang mit heterogenen/individuellen Lebenswelten. ▪ Das MiCoach-Projekt bietet ein interessantes Lernarrangement für die Förderung der Bereitschaft, sich für Neues zu öffnen, mit zunächst empfundener Fremdheit auseinanderzusetzen und neue Perspektiven zu entwickeln.

Handlungs-empfehlungen	▪ Weiterentwicklung des Evaluationssystems mit Einbeziehung einer Kontrollgruppe ▪ Etablierung des Projektes als Bestandteil der universitären Lehramtsausbildung ▪ Stärkere Verknüpfung zwischen universitären Praxisphasen und MiCoach ▪ Ausarbeitung einer Projektlinie aus MiCoach mit dem Schwerpunkt der nachhaltigen Gewinnung von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund
Ausblick	▪ Das MiCoach-Projekt wird durch ein neues Projekt `MiCoach-Lehramt´ ergänzt. Ab dem WiSe 2013/14 wird lehramtsinteressierten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung ein zehnwöchiges Programm in Form eines Schnupperstudiums an der Universität Bremen angeboten. ▪ Das im Rahmen der Evaluation erhobene Datenmaterial soll für studentische Abschlussarbeiten zur Verfügung gestellt werden.

Projektbaustein II: Schreibwerkstatt „Wissenschaftssprache Deutsch für Studierende nicht-deutscher Erstsprache“ mit begleitender individueller Schreibberatung	
Projektprofil	Das Ziel der Schreibwerkstatt besteht darin, die Schreibkompetenzen im akademischen Studienkontext zu fördern und die Studierenden bei der Erstellung von wissenschaftlichen Arbeiten (individuell) zu unterstützen. Das Projekt richtet sich an Lehramtsstudierende mit nicht-deutscher Erstsprache bzw. mit Deutsch als Zweitsprache.
Teilnehmende Studierende	In der Projektlaufzeit vom WiSe 2008/09 bis WiSe 2012/13 wurde die Lehr-Lern-Veranstaltung neun Mal angeboten. Insgesamt haben 142 Studierende das Angebot in Anspruch genommen (durchschnittlich ca. 16 Studierende je Veranstaltungssemester).
Verantwortliche Mitarbeiterin	Für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Schreibwerkstatt waren im Projektverlauf Inger Petersen, Dr. Nadja Wulf und Katrin Dorow verantwortlich.
Evaluations-instrumente	▪ Die Schreibwerkstatt wurde in jedem Semester am Ende der Lehr-Lern-Veranstaltung anhand eines Kurzfragebogens, bestehend aus standardisierten und offenen Antwortmöglichkeiten, evaluiert. ▪ Ein erster Zwischenbericht für den Projektzeitraum WiSe 2009/10 bis WiSe 2010/11 (N=60) wurde von Dr. Nadja Wulf vorgelegt. ▪ Eine vertiefende Evaluation (N=16) wurde für das SoSe 2012 mit Hilfe eines zweistufigen Vorgehens durchgeführt. Als erste Stufe wurde ein Fragebogen zu Sprach(lern)erfahrungen in (außer-)institutionellen Kontexten entwickelt und eingesetzt. Aufbauend darauf wurden als zweite Stufe qualitative Leitfadeninterviews mit den Teilnehmenden zu zwei Zeitpunkten sowie ergänzend ein Interview mit der Dozentin der Schreibwerkstatt durchgeführt. Für die Evaluation waren Aysun Kul und Anna Wojciechowicz zuständig.
Zentrale Ergebnisse	▪ Die Teilnehmenden weisen eine hohe Motivation zur Teilnahme an der Schreibwerkstatt sowie eine hohe Lernbereitschaft auf; sie formulieren konkrete Lernbedarfe bezüglich der Verbesserung ihrer Kompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch (z.B. Reduzierung von grammatikalischen Fehlern, Erlernen von Schreibtechniken für Studienarbeiten). ▪ Aufgrund der besonderen Zusammensetzung in der Schreibwerkstatt wird ihr eine Schutzfunktion und sicherheitsgebende Arbeitsatmosphäre zugeschrieben, die den Studierenden erlaubt, sich mit den eigenen Mängeln in der Wissenschaftssprache Deutsch offen zeigen zu können. ▪ Die Teilnehmenden haben die Einsicht und Erkenntnis gewonnen, dass `Wissenschaftssprache Deutsch´ eine studienbezogene Arbeitstechnik bzw. Fähigkeit darstellt, die erlernt, systematisch geübt und stetig weiterentwickelt werden kann. ▪ Je nach individuellen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden wird die Gestaltung der Schreibwerkstatt (z.B. Arbeitstempo, Inhalte, Methoden) unterschiedlich bewertet. ▪ Positiv bewerten die Teilnehmenden die Vermittlung von Fachwissen und vielfältige Übungsaufgaben zum wissenschaftlichen Schreiben sowie die Bereitstellung diverser Arbeitsmaterialien durch die jeweilige Dozentin, die auch zukünftig genutzt werden können. ▪ Die Teilnahme fördert die Entwicklung eines sicheren Umgangs im Anfertigen wissenschaftlicher Texte und bestätigt die Erwartungen der Studierenden an das Angebot.

Handlungs-empfehlungen	▪ Etablierung des Projektes in universitäre Regelstrukturen der Schreibwerkstätten auf der Fachbereichsebene. ▪ Qualifizierung/Sensibilisierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schreibwerkstätten auf spezifische Aspekte des Erwerbs und der Verwendung des Deutschen als Zweitsprache im akademischen Kontext. ▪ Konzeptioneller Ausbau des Angebots im Hinblick auf die Förderung eines adäquaten mündlichen Umgangs mit `Wissenschaftssprache Deutsch´ (z.B. fachliches Diskutieren und wissenschaftliches Vortragen). ▪ Einrichtung einer zentralen Anlaufselle zur individuellen Beratung von Schreibprozessen und Textrückmeldungen zu konkreten Schreibprojekten der Studierenden sowohl in der vorlesungs- als auch vorlesungsfreien Zeit. ▪ Berücksichtigung einer stärkeren methodisch-didaktischen sowie inhaltlichen Differenzierung innerhalb des Lehr-Lern-Settings der Schreibwerkstatt, um der Heterogenität der Lernvoraussetzungen und -strategien der Teilnehmenden gerecht zu werden.
Ausblick	▪ Das im Rahmen der Evaluation der Schreibwerkstatt erhobene Datenmaterial soll für studentische Abschlussarbeiten zur Verfügung gestellt werden. ▪ Mittelfristig soll die Schreibwerkstatt für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache in die Verantwortung des Arbeitsbereiches Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache übergehen

Projektbaustein III: Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen – Quantitativer Teil	
Fragestellung	Der quantitative Teil der Untersuchung verfolgt das Ziel, die Studiensituation und Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen nachzuzeichnen. Es soll die Frage beantwortet werden, inwieweit sich Schwierigkeiten bei der Gruppe der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund im Studium identifizieren und -darauf aufbauend- inwieweit sich (migrations-)spezifische Unterstützungsbedarfe ermitteln lassen, um die Entwicklung von den Studienerfolg unterstützenden Konzepten und Ausweitung von bestehenden Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation einzuleiten.
Verantwortliche Mitarbeiterin	Für den quantitativen Teil der Untersuchung war von November 2009 bis April 2012 die wissenschaftliche Mitarbeiterin Sonja Bandorski verantwortlich. Das ursprüngliche Forschungsdesign und der der quantitativen Befragung zu Grunde liegende Fragebogen wurden von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Anna Wojciechowicz entwickelt. In den Tätigkeitsbereich von Sonja Bandorski fielen die Weiterentwicklung bzw. leichte Modifikationen des Ursprungsdesigns und -instruments, die Organisation und Durchführung der Befragung, die Organisation der Dateneingabe, die Datenbereinigung und -aufbereitung sowie die Auswertung des Materials. Die Dateneingabe in SPSS und Unterstützung in Datenaufbereitung und -auswertung erfolgte durch studentische Hilfskräfte.
Stichprobe	▪ Insgesamt wurden Daten von N=576 Studierenden erhoben (davon 313 aus Befragungszeitraum 1 in 2009 und 263 aus Befragungszeitraum 2 in 2011). Zur Durchführung der multivariaten Analysen stehen 560 vollständige Datensätze zur Verfügung. ▪ Ausgewählte Stichprobenmerkmale: ⇒ Studienzeitpunkt: 61,1% 1. Studienjahr Bachelor; 26,3% 2. oder höheres Studienjahr Bachelor; 12,6% Master ⇒ angestrebte Lehrämter: 47,0% Gymnasium/Gesamtschule; 32,2% Grundschule; 15,3% Gesamtschule ⇒ Geschlecht: 23,6% männlich; 76,4% weiblich ⇒ Migrationsanteil: 23,6% Studierende mit Migrationshintergrund
Erhebungsmethode	Die Datenerhebung fand mit einer Papierversion des Fragebogens als Vor-Ort-Befragung in zentralen Vorlesungen der Lehramtsstudiengänge in den WiSe 2009 und 2011 statt (nur eine Veranstaltung bat explizit um die Durchführung als Online-Befragung). Durch dieses Vorgehen konnte 1) ein hoher Rücklauf erreicht werden und 2) Verzerrungen, die sich bei der Teilnahme an Online-Befragungen häufig abzeichnen, vermieden werden.

Auswertungs-methode	▪ Deskriptive Analysen zur uni- oder bivariaten Beschreibung der Studierendenschaft und ihrer Studiensituation und -zufriedenheit ▪ Hierarchische Clusteranalyse zur migrationssensiblen Ermittlung von Studierendentypen ▪ Als Zwischenschritt für beide Auswertungsebenen eine faktoranalytische Dimensions-reduktion der im Fragebogen erhobenen Items
Zentrale Ergebnisse	▪ Basierend auf den Angaben zur Einstellung zum Studium und der Studienzufriedenheit lassen sich für die Bremer Lehramtsstudierenden sieben verschiedene Studierendentypen identifizieren. Diese können in eine hierarchische Ordnung im Hinblick auf konkret benannte oder zu erwartende Schwierigkeiten und mögliche Unterstützungsbedarfe gebracht werden. ▪ Den größten Anteil macht mit 35,9% aller Befragten eine als positiv zu interpretierende Gruppe von `Durchstarter´ aus, die sehr motiviert, selbstbewusst und wenig belastet durch das Studium sind. Mit `Kämpfern mit Ausgleich´ (8,8%) und `unterstützungsbedürftigen Motivierten´ (9,2%) gibt es zwei weitere sehr motivierte, aber auch stark belastete Gruppen. `Grenzgänger´ (13,5%) sind durchschnittlich motiviert und belastet, haben aber nur geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Eine ebenfalls vergleichbar große Gruppe von 13,9% ist als `Selbstbewusste Uninteressierte´ sehr selbstbewusst und kaum belastet, aber auch eher gering an den Studieninhalten interessiert. Daneben gibt es mit `hilflosen Distanzierten´ (7,6%) und `Abgewandten´ (11,1%) zwei Gruppen von Studierenden, die beide wenig Interesse am Studium und seinen Inhalten haben und sich im Fall der `hilflosen Distanzierten´ zusätzlich stark belastet und wenig selbstbewusst einschätzen. ▪ Diese Typen, die auf der Grundlage der von den Studierenden selbst formulierten Einschätzung der Studiensituation gebildet wurden, unterscheiden sich nicht signifikant nach dem Migrationshintergrund (und auch nicht nach dem Geschlecht oder dem familiären Bildungshintergrund). Eine allein eindimensional an diesen Merkmalen ausgerichtete Unterstützungsstruktur entspräche also nicht der Selbstwahrnehmung und den Wünschen der Studierenden. Die Studierendentypen bieten dagegen gute Ansatzpunkte für eine Überprüfung der Angemessenheit bestehender Förder- und Unterstützungsangebote sowie für die Identifikation von diesbezüglichen Leerstellen. ▪ Je nach Studierendentyp können dies auch migrationsspezifische oder zumindest migrationssensible Angebote sein. So ist z.B. bei den `unterstützungsbedürftigen Motivierten´ der Migrationsanteil mit 31,1% gegenüber 22,5% im Durchschnitt am höchsten (allerdings nicht statistisch signifikant). ▪ Die Einschätzung studienrelevanter Fähigkeiten (kritisch-reflektiertes Denken, Sprachfertigkeiten, universitäre Handlungsfähigkeit und wissenschaftliches Arbeiten) unterscheidet sich signifikant nach den Studierendentypen. Allein nach dem Migrationshintergrund betrachtet, unterscheidet sich lediglich die Einschätzung der Sprachfertigkeiten mit niedrigeren Werten bei Studierenden mit Migrationshintergrund. ▪ Unterstützung wünschen die Studierenden sich in der generellen Studienorganisation. Fremdsprachentraining, (Fach-)Sprachtraining Deutsch und Angebote zum Überprüfen der Studieneignung werden eher nicht gewünscht. Auch hier bestehen in der Unterscheidung nach den Studierendentypen signifikante Unterschiede in der Einschätzung aller vier Bereiche.

Handlungs-empfehlungen	▪ Da die qualitative Studie einige Professionalisierungsprozesse behindernde Stereotype über Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund herausarbeiten konnte, sollten die Ergebnisse der quantitativen Studie, die deutlich macht, dass eine Trennung in Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund durch die Selbstwahrnehmung der Studierenden nicht gerechtfertigt ist, allen an universitären Professionalisierungsprozessen von Lehramtsstudierenden Beteiligten in Hochschule und an Praktikumsschulen vermittelt werden. Ziel wäre die Anregung einer Diskussion der antizipierten und tatsächlichen Relevanz des bildungspolitisch fokussierten Merkmals `Migrationshintergrund´ bei Lehramtsstudierenden und Lehrenden mit Migrationshintergrund. ▪ Es gilt in besonderer Weise die Ressourcen der Lehramtsstudierenden, die überaus motiviert für den angestrebten Beruf sind und hier hohe Ideale der gesellschaftlichen Verantwortung (auch als Vorbild) verfolgen, in Lehrveranstaltungen zu adressieren und als Anknüpfungspunkte für Reflexionsprozesse zu identifizieren. ▪ Bestehende Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase zur Studienorganisation sollen selbstverständlich alle Studierenden in den Blick nehmen, müssen sich aber an der Universität Bremen in besonderer Weise auf eine Blickerweiterung im Hinblick auf Studierende einstellen, die häufig nicht über Vorerfahrungen mit akademischer Bildung in der Familie verfügen, ein Effekt, der sich verstärkt, wenn in der Elterngeneration gar keine Bildungserfahrungen aus dem deutschen Kontext vorliegen. ▪ Die Minderheit in der Minderheit, mit anderen Worten, die Studierenden mit Migrationshintergrund, die in besonderer Weise Unterstützung in Deutsch als Wissenschaftssprache wünschen, sollten ein für sie adäquates Angebot, das in geschütztem Raum Vertrauen in sprachliche Kompetenzen vermittelt und diese auszubauen hilft, vorfinden. Das Angebot hat die schwierige Aufgabe, die Gruppe in nicht-stigmatisierender Weise anzusprechen. Erfahrungen aus dem laufenden Projekt „Wissenschaftssprache Deutsch für Studierende mit nicht-deutscher Erstspache“ können zur Weiterentwicklung eines solchen Angebotes wichtige Hinweise liefern.
Ausblick	▪ Eine abschließende Buchpublikation des Forschungsprojektes wird vorbereitet. Die Studie wurde in einem Aufsatz für einen aktuell erscheinenden Sammelband mit dem Titel „Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis“, herausgegeben von Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter, bereits vorgestellt. Weitere Aufsätze in Fachzeitschriften und Sammelbänden sind geplant. ▪ Die Ergebnisse der Studie wurden in Form einer Posterpräsentation im Rahmen der Tagung `Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft´ (19.-21.04.2013) vorgestellt.

Projektbaustein III : Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen – Qualitativer Teil	
Fragestellung	Die Fragestellung des qualitativen Teils der Untersuchung beinhaltet im inhaltlichen Zuschnitt zwei Ansätze. Zum einen interessieren zentrale Erfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Schulpraktikum aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund und dabei insbesondere, inwieweit Hindernisse in Phasen studienpraktischer Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden wahrgenommen bzw. als bedeutsam erlebt werden. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, wie Lehramtsstudierende im Schulpraktikum aus der Sicht praktikumsbegleitender Ausbilderinnen und Ausbilder wahrgenommen und eingeschätzt werden und inwiefern dabei der Faktor `Migration´ adressiert wird.
Verantwortliche Mitarbeiterin	Für den qualitativen Teil der Untersuchung (Gewinnung der Interviewpartnerinnen und -partner, Durchführung, Analyse und Interpretation der Interviews) ist die wissenschaftliche Mitarbeiterin Anna Wojciechowicz verantwortlich. Die Transkriptionsarbeit des erhobenen Datenmaterials wurde durch studentische Hilfskräfte realisiert.
Stichprobe	Insgesamt konnten neun das erziehungswissenschaftliche Schulpraktikum begleitende Akteurinnen und Akteure ohne Migrationshintergrund, die in der Funktion der Ausbildungskoordination, Seminarbegleitung und des punktuellen Mentoring tätig sind sowie fünf Lehramtsstudentinnen aus dem dritten und fünften Semester, davon vier mit und eine ohne Migrationshintergrund, qualitativ befragt werden.
Erhebungsmethode	Es wurden leitfadengestützte, auf das erziehungswissenschaftliche Praktikum fokussierte Einzelinterinterviews mit praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteuren und mit Lehramtsstudentinnen durchgeführt. Ein Interview fand auf Wunsch zweier Studentinnen als Gruppeninterview statt.
Auswertungs-methode	Die Auswertung des qualitativen Forschungsmaterials erfolgte anhand des Verfahrens der Grounded Theory, kombiniert mit einem Auswertungsschritt der Dokumentarischen Methode, wobei ausgewählte Interviewstellen sequenzanalytisch intensiv bearbeitet wurden. Einzelne Interviewausschnitte wurden im Forschungskolloquium `Interkulturelle Bildungsforschung´ diskutiert.
Zentrale Ergebnisse	▪ Der Zugang zum Lehrberuf wird als exklusives Privileg einer über bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und besondere Leistungsbereitschaft besonders befähigten Gruppe definiert. Dabei werden Exklusionsprozesse beim Zugang zum Lehrberuf ausschließlich in den formellen Qualifikationskriterien begründet, sozio-ökonomische oder sozio-kulturelle Barrieren werden ebenso wenig thematisiert wie Effekte rassistischer Zuschreibungen. Problemlagen beim Übergang Schule-Studium oder im Studienverlauf sollen daher von Studieninteressierten und Studierenden eigenverantwortlich gelöst werden, Praktikumsbegleitende sehen sich hier nicht in einer besonderen Verantwortung der Unterstützung.

- Das Studienverhalten von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund wird entlang kulturell klassifizierter Merkmale über Defizitzuschreibungen markiert, Studienschwierigkeiten mit kulturdeterministischen Erklärungsmustern belegt und innerhalb hierarchischer Klassifikationen verhandelt. Z.B. wird eine Konstruktion aktiviert, die Studierenden aus dem `östlichen Norden´ viel Anstrengung, Fleiß, Leistungsorientierung, Ernsthaftigkeit und Organisiertheit im Umgang mit Praktikumsberichten zuschreibt, den Studierenden aus dem `Südosten´ dagegen übliche Verhaltensformen und Leistungsbereitschaft im akademischen Kontext abspricht und sie somit pauschal abqualifiziert.
- Kulturalistische Deutungsmuster von praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteuren tragen dazu bei, dass allgemeine Herausforderungen und (konflikthaft verlaufende) Entwicklungsaufgaben im Schulpraktikum im Zeichen einer naturalisierenden und deterministischen `Ethnisierung´/`Kulturalisierung´ problematisiert werden und somit die Entwicklung von professionellen Lösungsmöglichkeiten bzw. professionelle Begleitung verhindert wird. Die Verantwortung für das Gelingen von lehrberuflichen Herausforderungen wird als Aufgabe an Lehramtsstudierende mit der `Eigenschaft´ Migrationshintergrund delegiert.
- Das muslimische Kopftuch wird als ein Symbol der Bedrohung von in der öffentlichen Schule repräsentierten demokratischen Grundwerten in Deutschland wahrgenommen. Das Kopftuch wird mit Zuschreibungen von menschlicher Rückständigkeit in Wertvorstellungen und patriarchalischer Orientierung aufgeladen und mit einer (analog dem `Nazizeichen´) menschen- bzw. frauenverachtenden Ideologie gleichgesetzt. Für kopftuchtragende Lehramtsstudentinnen bedeutet dies, dass sie massive Demütigungs- und Ausgrenzungserfahrungen im Schulpraktikum erleben, die mit der Verwehrung der Anerkennung als angehende Lehrperson verbunden sind und eine gezielte Einengung von professionell markierten Entwicklungsräumen in den Ausbildungsschulen nach sich ziehen.
- Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund werden in Beratungs- und Bewertungssituationen mit Dozierenden mit ausgrenzenden Zuschreibungen des Fremdseins konfrontiert bzw. als `Migrationsandere´ adressiert, die z.B. das eigene `Anderssein´ zum Gegenstand von schriftlichen Arbeiten erklären sollen. Der `Migrationshintergrund´ wird hier als eine problematische Eigenschaft der Studentinnen markiert, die einer (selbst-)kritischen Aufarbeitung bedarf.
- Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund werden aufgrund ihres familiären Hintergrundes in interkulturellen Moderations- und Vermittlungstätigkeiten als professionell Handelnde wahrgenommen, (z.B. eigenverantwortliches Unterrichten einer Klasse mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, selbstverantwortliche Beratungsgespräche mit türkischsprachigen Eltern und Übersetzung von deutsch-türkischen Elternbriefen) ohne für diese Tätigkeiten bereits ausgebildet zu sein.
- Die Möglichkeit, eine professionelle Haltung zu interkulturellen Themen (z.B. Umgang mit Mehrsprachigkeit oder mit islamischen Festen in der Schule) zu entwickeln, wird innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Praktikums nicht hinreichend genutzt. Die Bearbeitung der Themen im Migrationskontext bleibt in alltagstheoretischen Reflexionen gefangen.

Handlungs-empfehlungen	▪ Angesichts der in einigen Interviews deutlich werdenden migrationsbezogenen Stereotypen bei praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteuren wird die Entwicklung und Etablierung von Weiterbildungsangeboten für diese Zielgruppe empfohlen, die es ermöglichen, sich mit den eigenen Bildern von kulturellen Prägungen und Fremdheit im Sinne kritisch-reflexiver Interkultureller Trainings auseinander zu setzen. Hier müsste dem Themenkomplex `Islam´ besonders Raum gegeben werden. ▪ Entwicklung und Etablierung von Seminarkonzepten im Sinne eines `Empowerment-Ansatzes´, die Lehramtsstudierende darin unterstützen, mit positionszuweisenden Zuschreibungen aufgrund von zugeschriebenen Differenzmerkmalen (in diesem Fall das Merkmal: Migrationshintergrund) im beruflichen Kontext reflektiert umgehen zu können. ▪ Stärkere Profilierung des erziehungswissenschaftlichen Praktikums durch inhaltliche Ausrichtung, die die Bearbeitung von Beobachtungsaufträgen oder die Reflexion von schulpraktischen Erfahrungen im Kontext von Migrationsfragen unmittelbar an zentrale Themenfelder der jeweiligen Disziplin anschließt und durch inhaltlich kompetente Lehrende begleitet. ▪ Förderung interkultureller Schulentwicklungsprozesse über deren Begleitung in studentischen Schulbegleitforschungsprojekten bzw. über BA-/MA-Forschungsarbeiten insbesondere an Ausbildungsschulen.
Ausblick	▪ Eine abschließende Buchpublikation des Forschungsprojektes wird vorbereitet. Die Studie wurde in einem Aufsatz für einen aktuell erscheinenden Sammelband mit dem Titel „Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis“, herausgegeben von Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter, bereits vorgestellt. Weitere Aufsätze in Fachzeitschriften (z.B. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Septemberausgabe) und Sammelbänden sind geplant. ▪ Die Studie wurde in Form einer Posterpräsentation im Rahmen der Tagung `Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft´ (19.-21.04.2013) vorgestellt.

Einleitung

Das Projekt „Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium“ wurde im Förderzeitraum vom 01.01.2009 bis 31.12.2012 im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung unter der Leitung von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu durchgeführt. Eingebettet ist dieses Projekt in das Programm der Universität Bremen zur Verbesserung der Betreuungsrelationen und des Studienerfolgs. Die Finanzierung erfolgte aus Schwerpunktmitteln zur Verbesserung von Lehre und Studium mit der Schwerpunktsetzung „Diversität fördern“ und der Zielgruppe „Studierende mit Migrationshintergrund (insbesondere Lehramt)“.

Die Zielsetzung, die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund im Rahmen von Fördermaßnahmen explizit als zu berücksichtigende Gruppe zu definieren, steht dabei in einem breiteren bildungspolitischen Kontext, der in Analysen sowie Vorschlägen zur Verbesserung der Studiensituation von Bildungsinländerinnen und -inländern mündete, wie sie in Kapitel 4.10 des Nationalen Integrationsplans der Bundesregierung verankert sind.[1]

Das Projekt, dessen abschließender Abschlussbericht hiermit vorgelegt wird, versteht sich als Umsetzungsbeispiel für aus diesem Kontext heraus entstandene Verbesserungsvorschläge an der Universität Bremen. Von großem Nutzen erwies sich bei der Konzeptionierung und Durchführung der Projektbausteine, dass die Projektleitung über langjährige Erfahrungen in der Beratung und Betreuung von Bildungsinländerinnen und -inländern sowohl im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung an den Universitäten Duisburg-Essen (1996-2004) und Bremen (seit 2004) verfügt. Darüber hinaus konnte aus dem Erfahrungspool der seit 2006 an der Universität Bremen im Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften durchgeführten Theorie-Praxis-Transferprojekte zur Verbesserung des Schul- und Studienverlaufs von Lernenden mit Migrationshintergrund und zur interkulturellen Qualifikation aller Lehramtsstudierenden geschöpft werden. Dieser Erfahrungskontext bildete die Grundlage für das vielschichtige Projektkonzept mit den einzelnen unterschiedlich ausgerichteten Projektbausteinen.

Das Projekt beinhaltet folgende drei Projektbausteine:

I. **Projektbaustein:** MiCoach – Das Uni UniCoachingProjekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der gymnasialen Oberstufe
II. **Projektbaustein:** Schreibwerkstatt „Wissenschaftssprache Deutsche für Studierende nicht-deutscher Erstsprache“ mit begleitender individueller Schreibberatung
III. **Projektbaustein:** Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen

Der vorliegende Abschlussbericht stellt die wesentlichen Aktivitäten und zentralen Ergebnisse im Rahmen der vorstehend genannten Projektbausteine sowie eine Bilanz der im Projektantrag beschriebenen Zielsetzungen dar. Zudem werden Handlungsempfehlungen formuliert, die sowohl die von uns durchgeführten Praxisprojekte und die Bausteine flankierenden Maßnahmen und Projekte im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung reflektieren, als auch Vorschläge für universitäre Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung eines erfolgreichen Studienverlaufs von Studierenden mit Migrationshintergrund, insbesondere im Hinblick auf das Lehramtsstudium, beinhalten.

[1] Die Projektleiterin war selbst Mitglied der Arbeitsgruppe „Wissenschaft – weltoffen“, die dieses Kapitel des Nationalen Integrationsplans erstellt hat.

I. Projektbaustein I: MiCoach – Das UniCoachingProjekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der gymnasialen Oberstufe

1. Einleitende Projektbeschreibung

„MiCoach – das UniCoachingProjekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der gymnasialen Oberstufe“ ist ein Teilprojekt des „Bremer Förderprojekts für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen“, das in Kooperation mit der Senatorischen Behörde für Bildung und Wissenschaft und der Mercator-Stiftung seit 2006 an der Universität Bremen durchgeführt wird. Kurz nach Einführung des Förderunterrichts als universitäres Qualifikationsprojekt für Schülerinnen und Schüler wie auch für Lehramtsstudierende kristallisierte sich heraus, dass ein deutlicher und spezifischer Bedarf an Unterstützungs- und Begleitungsangeboten für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, die sich für ein Studium interessieren, bestand. Diesen Bedarf zum Anlass nehmend wurde 2007 das Projekt „MiCoach“ konzeptioniert. Die Umsetzung begann mit Unterstützung der Stiftung Mercator für die Finanzierung der Studierenden in ihrer Tätigkeit als Coaches im Januar 2008 als Pilotphase. Als primäre Zielsetzung galt es, Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund über die Bereitstellung studentischer Coaches den Übergang von der Schule in das Studium zu erleichtern bzw. diesen durch eine individuelle Bildungsberatung und -begleitung zu modellieren sowie ihnen die Möglichkeit zu geben, den authentischen Alltag an der Universität schon deutlich vor einem möglichen Studienbeginn im Rahmen der Sekundarstufe II kennenzulernen. Ein weiterer Schwerpunkt war die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die universitären Anforderungen in der Wissenschaftssprache Deutsch sowie ihre Heranführung an den wissenschaftlichen Sprachgebrauch. Hintergrund ist die Erkenntnis, dass Studierende mit Migrationshintergrund überproportional sog. bildungsfernen Schichten angehören und Deutsch häufig erst als Zweitsprache und überwiegend im Alltagskontext gelernt haben (HIS 2010). Mit den studentischen Coaches sollen sie nicht nur eine konkrete Beratung und Unterstützung erfahren, sondern auch positive Rollenvorbilder aus ähnlichen Bildungskontexten für einen erfolgreichen Studienverlauf erhalten. Den Lehramtsstudierenden wiederum sollen durch das Projekt über Schulungen im Vorfeld der Teilnahme sowie den intensiven Kontakt und Austausch mit ihren Coachees Ansätze der Bildungsberatung sowie biografische Zugänge zum Lernen und Lehren vermittelt werden. Für Coaches ohne Migrationshintergrund bietet die Beteiligung am Projekt ein breites Spektrum an Zugängen zu den migrationsbedingten Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler.

Das Projekt wurde von Anna Wojciechowicz im Rahmen ihres Halbjahrespraktikums als Bestandteil ihres Studiums in den Erziehungswissenschaften (Erwachsenen-/Weiterbildung) zusammen mit der Projektleiterin Yasemin Karakaşoğlu entwickelt. Eine erste qualitative Evaluation seiner Wirkungsweise auf die Coaches fand im Rahmen ihrer Diplomarbeit statt. Von Projektbeginn bis Mai 2010 lag die Projektkoordination bei Anna Wojciechowicz. Die Koordinierungsstelle wurde mit Unterstützung durch die Schwerpunktmittel über die Anbindung an eine Qualifikationsstelle im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung eingerichtet.

Im Rahmen der Projektbausteine wurde das MiCoach-Projekt mit der Formulierung der Lehramtsstudierenden als Zielgruppe in seiner Konzeption fokussiert und insbesondere die Implementierung des Projektes in die Lehramtsausbildung als Ziel formuliert. Mit Unterstützung durch die Schwerpunktmittel war es möglich, das Projekt in seiner Konzeption so zu fundieren, dass seine Fortführung auch nach Abschluss der Förderphase über eine Betreuung im Rahmen einer Qualifikationsstelle des Arbeitsbereiches Interkulturelle Bildung möglich ist. Die Studierenden

können im Rahmen ihres Studiums entweder 3 CP erwerben und die Teilnahme an dem Projekt auch als Praxisbestandteil für das studienbegleitende Zertifikat „Interkulturelle Bildung“ anerkennen lassen oder als studentische Hilfskräfte im Projekt arbeiten. Die Finanzierung der studentischen Hilfskräfte erfolgt noch bis zum 31.12.2013 über die Mercator-Stiftung. Eine Fortsetzung im derzeitigen Umfang mit Mitteln der Senatorischen Behörde für Bildung und Wissenschaft ist bis 2016 gesichert. Die Teilnahme für Schülerinnen und Schüler ist kostenlos.

Seit Mai 2010 liegt die Projektkoordination bei Yasemin Alkan, die diese Aufgabe zunächst als studentische Hilfskraft -mit eigener zwei jähriger Erfahrung als studentischer Coach- und schließlich ebenfalls über eine Qualifizierungsstelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin seit Dezember 2011, übernommen hat.

2. Projektablauf und Ziele von MiCoach

Die am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (sog. Coachees) werden von Studierenden (sog. Coaches) der Universität Bremen, in der Regel von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund, wöchentlich 1-2 Stunden durch eine Coaching-Partnerschaft in Form einer persönlichen Bildungsberatung betreut und mindestens über einen Zeitraum von drei Monaten kontinuierlich begleitet. Die Coaches widmen sich den Coachees hinsichtlich ihrer Chancen und Probleme, ein Studium aufzunehmen bzw. in der Entscheidungsfindung für ein Studienfach. Zusätzlich zu der persönlichen und fachlichen Beratung wird ein Fokus auf die Verwendung der Wissenschaftssprache Deutsch bereits vor Aufnahme eines Studiums gerichtet, um die Coachees im Voraus schon mit den universitären Anforderungen vertraut zu machen. Dies erfolgt über die Unterstützung beim Abfassen schriftlicher Arbeiten für die Schule und bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, darüber hinaus wird über den gemeinsamen Besuch von universitären Veranstaltungen ein Einblick in die universitären Kommunikationsformen vermittelt.

Die Zusammenführung der Coaches und Coachees findet wie folgt statt: Regelmäßig wird an Kooperationsschulen durch die Projektkoordinatorin für MiCoach geworben. Inzwischen hat sich das Projekt so etabliert, dass die interessierten Coachees darüber im Schneeballsystem erfahren und sich selbständig für die Teilnahme am Projekt per Email oder über ein Telefonat bei der Projektkoordinatorin anmelden. Sie erhalten bei der Anmeldung eine Einladung in das Koordinationsbüro an der Universität. Hier füllen sie mit der Koordinatorin gemeinsam einen Profilbogen aus, dem Angaben zu ihrer Person, ihrer Motivation und ihren selbstformulierten Bedarfen in Bezug auf die Studien- und Berufsorientierung zu entnehmen sind. Die Projektkoordinatorin wählt daraufhin aus dem zur Verfügung stehenden Pool an Coaches, die über Veranstaltungen des Arbeitsbereiches Interkulturelle Bildung für das Projekt geworben[2] und im Rahmen eines Vorbereitungsseminars im Rahmen der Schlüsselqualifikationen (3CP) zu Bildungsberaterinnen und -beratern qualifiziert wurden, eine im Profil passende Person aus und organisiert ein erstes Treffen zwischen Coach und Coachee. In einem weiteren Schritt werden die Ziele und Themen, die Gegenstand des Coaching-Prozesses sein sollen, von beiden in den ersten Coaching-Sitzungen formuliert und schriftlich in einem offiziellen „Coaching-Vertrag“ festgehalten. Zum Ende des Coachings werden die Erfahrungen im Projekt und das Erreichen der vorab abgesteckten Ziele bei Coach und Coachee als Teil des Qualitätsmanagements des Projektes schriftlich in einem Evaluationsbogen festgehalten.

[2] Zusätzlich wird regelmäßig über Aushänge wie Plakate und das Verteilen von Flyern auf dem gesamten Campus und ebenfalls auf der Homepage des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung für die Teilnahme als Coach am Projekt geworben.

Zeitpunkt des Einsatzes	Bei Bewerbung	Zu Beginn der Coaching-Partnerschaft	In der Anfangsphase	In der Abschlussphase
Coach	Profilbogen	Gemeinsamer Coaching-Vertrag	Fragebogen zur Teilnahmemotivation	Erfahrungsbericht
Coachee	Profilbogen	Gemeinsamer Coaching-Vertrag	Fragebogen zur Teilnahmemotivation	Abschlussfragebogen

Tabelle 1: Ü bersicht der Erhebungsinstrumente aus dem MiCoach-Projekt[3]

Seit dem Projektstart im Januar 2008 wurden durch MiCoach insgesamt 110 Schülerinnen und Schüler (91 weiblich und 19 männlich) begleitend unterstützt. Aktuell nehmen 25 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (22 weiblich und 3 männlich) aus Bremen und seinem Umland teil. Die Öffentlichkeitsarbeit und Anwerbung der Schülerinnen und Schüler erfolgt über Informationsveranstaltungen zur Studien- und Berufsorientierung und in Form von Flyern und Plakaten an mittlerweile vier Kooperationsschulen in Bremen. Diese sind das Schulzentrum Rübekamp im westlichen Bremer Stadtteil Walle, die Oberschule an der Kurt-Schumacher-Allee (KSA) im Bremer Osten im Stadtteil Vahr, das Hermann-Böse Gymnasium im Bremer Stadtzentrum und die Oberschule am Leibnizplatz südlich vom Stadtzentrum in der Neustadt.

Als Coaches haben im Projekt bislang 46 Studierende teilgenommen (33 weibliche und 13 männliche, 18 mit und 28 ohne Migrationshintergrund). Aktuell sind 17 Coaches im Projekt tätig (13 weibliche und 4 männliche, 8 mit und 9 ohne Migrationshintergrund). Im Rahmen des Projektes wird der Migrationshintergrund der Coaches ermittelt, um einerseits eine statistische Relation der teilnehmenden Studierenden nach diesem Merkmal nachzeichnen, aber auch bei der Initiierung der Coachingpartnerschaften bedarfsgerechte, im Einzelfall auch gezielt gewünschte migrationsbiographische Aspekte bei der Zusammenführung von Coach und Coachee berücksichtigen zu können. Der Migrationshintergrund wird anhand der Herkunftsländer der Eltern rekonstruiert (mindestens ein Elternteil aus einem anderen Herkunftsland als Deutschland). Die über die Coaches im Projekt vorliegenden Daten zeigen auf, dass diese selbst (oder mindestens ein Elternteil) aus insgesamt 12 unterschiedlichen Herkunftsländern eingewandert sind. Am stärksten vertreten sind Migrantinnen und Migranten aus der Türkei und Polen, neben weiteren Ländern wie bspw. das ehemalige Jugoslawien, Russland, Lateinamerika und dem Iran. Die Anzahl der regelmäßig im Projekt tätigen Coaches variiert zwischen 10 und 20 Personen, je nach Anzahl der Coachees. Die Anzahl der Coaching-Partnerschaften variiert im Jahresverlauf, beeinflusst durch Schulferien, Semesterferien, Vorbereitungsphasen auf die Abiturprüfungen etc.. Insgesamt resultierten aus dem MiCoach-Projekt bisher 135 Coaching-Partnerschaften.

Die allgemeinen Ziele des MiCoach-Projektes sind bereits in der Projektdarstellung aufgeführt, im Rahmen dieses Projektes war es explizites Ziel, den Fokus auf die eingebundenen Lehramtsstudierenden zu richten sowie die studieninteressierten Schülerinnen und Schüler über diese Studierenden mit der Idee der Aufnahme eines Lehramtsstudiums vertraut zu machen. Dieses Ziel soll zukünftig um ein neues Pilotprojekt „MiCoach-Lehramt“ erweitert werden.

[3] Die in der Tabelle genannten Erhebungsinstrumente können bei der Projektkoordinatorin eingeholt werden.

3. Profil und Motivation der Coaches im MiCoach-Projekt

Den studentischen Coaches kommt als Hauptakteurinnen und Hauptakteuren des Projektes eine besondere Bedeutung zu. Sie entscheiden sich meist aus einem empathischen Interesse und persönlichem Engagement heraus, als aktive Begleitpersonen im Projekt unterstützend tätig zu werden. Die Arbeit im Projekt ermöglicht ihnen einen intensiven Kontakt zu Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlicher biographischer Voraussetzungen (vgl. Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2008, S. 9).

Die Coaches aus dem MiCoach-Projekt befinden sich selbst noch in der universitären Ausbildung und interessieren sich insbesondere für interkulturelle Fragestellungen. Die Mitarbeit im Projekt MiCoach eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, beruhend auf dem Prinzip der persönlichen Beratung und einer prozessbegleitenden Unterstützung, gezielt auf die bildungsbezogenen Bedürfnisse der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einzugehen: „Als Experten auf dem Gebiet des ‚Studierens' kennen sie sich bestens aus mit der symbolischen Systemstruktur des Hochschulmilieus und können formell bzw. informell erworbenes Wissen über die Strukturen des Studierens sowie persönliche Informationen über Erfolge und Schwierigkeiten weiter geben, mit denen sie selbst auf ihrem Bildungsweg zu kämpfen hatten" (ebd., S. 7).

Das Interesse an interkulturellen Fragestellungen durchzieht ihre Motivation am Projekt mitzuwirken ebenso wie ihre Erfahrungsberichte zum Coaching-Prozess. Deutlich wird dies vor allem in den Bewerbungsgesprächen und durch die Nachfragen zu ihrer Motivation, ihren Erwartungen und Selbsteinschätzungen in den Aufnahmebögen bei Eintritt in das Projekt. Auch in den sieben bis zehn Seiten umfassenden Erfahrungsberichten, die am Ende einer jeden Coaching-Tätigkeit erstellt werden und deren Abfassung eine der Voraussetzungen für den Erhalt der Kreditpunkte im Rahmen der Schlüsselqualifikationen sind, wird dieser Interessensfokus und Informationszugewinn durch das Projekt deutlich.

Die Daten aus den Profilbögen der Coaches zeigen, dass die Coaches zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung im Durchschnitt im 5.- 6. Fachsemester studieren und folglich über einen gewissen Erfahrungsfundus im universitären Raum als wichtige Voraussetzung für eine qualifizierte Beratung zum Studium verfügen. Insgesamt waren Studierende zu den unterschiedlichsten Studienzeitpunkten ihres Studienverlaufes vertreten (2. Semester bis 14. Semester). Sie sind mindestens ein halbes bis 1 ½ Jahre im Projekt tätig. Davon waren insgesamt mehr als die Hälfte der Coaches mindestens ein Jahr im Projekt tätig und haben durchschnittlich 2-3 Coachees betreut.

Über die Hälfte der Coaches studiert im Lehramt mit unterschiedlichen Fächerkombinationen, die meisten davon im Bereich der Sekundarstufe II. Damit zeigt sich auch das Interesse und Engagement der Studierenden, bereits im Rahmen ihrer universitären Ausbildung mit Schülerinnen und Schülern ihrer zukünftigen Schulstufen zu arbeiten. Aufgrund des hohen Bedarfes an Coaches und der zu Beginn des Projektes noch nicht erfolgten ausschließlichen Fokussierung auf Lehramtsstudierende, waren im Projektverlauf auch Studierende aus anderen Fachbereichen der Universität vertreten, u.a. aus den Kulturwissenschaften, dem Studienfach Integrierte Europastudien, den Wirtschaftswissenschaften, Religionswissenschaften, dem Master Transkulturelle Studien, aber auch Jurastudierende, Studierende der Philosophie, Chemie oder der Germanistik. Dabei handelt es sich häufig um mit dem Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung in vielfältiger Weise (über Projekte oder gemeinsame Lehrangebote) verbundene Fächer. Auch bei diesen Studierenden spielt das Interesse an interkulturellen Fragestellungen, analog zu den Lehramtsstudierenden, eine besondere Rolle, sei es aufgrund eines inhaltlich-fachlichen Bezugs (Bsp.: Transkulturelle Studien) oder aufgrund von persönlichen Erfahrungen mit dem Thema Migration in Familie und Freundeskreis, die über das Micoach-Projekt in ihre jeweiligen Professionalisierungsprozesse eingebunden und in ihre zukünftigen Arbeitsfelder übersetzt werden können.

Dies wird ebenfalls aus den Profilbögen und den Erfahrungsberichten deutlich: Über die Hälfte der Coaches nehmen am Projekt teil, weil sie unter anderem der Auffassung sind, dass entweder „Jugendliche mit Migrationshintergrund diese Art von Unterstützung gut gebrauchen können“ oder weil sie lernen möchten, „besser mit kultureller Vielfalt umzugehen“. Zusätzlich bestätigen alle bisher am Projekt beteiligten Studierenden, dass sie „jungen Menschen helfen möchten, einen Einstieg an die Uni zu finden“ und ganz entscheidend auch, weil „sie sich selbst solch eine Art der Unterstützung gewünscht hätten“[4]. Diese beiden Aspekte sind bei über der Hälfte der Teilnehmenden unabhängig von ihrer Studienrichtung sogar die stärkste Motivation für die Teilnahme am Projekt. Besonders hervorzuheben sind in dieser Hinsicht die Coaches, die selbst als Coachees schon am MiCoach-Programm teilgenommen haben und die Teilnahme am Projekt in der vorherigen Rolle als Schülerin bzw. Schüler ebenfalls zu ihrer stärksten Motivation zählen[5]. Darüber hinaus formulieren die meisten von ihnen, sich in ihrem zukünftigen Arbeitsfeld im Migrationskontext zu sehen und bestätigen durch ihre persönlichen Migrationserfahrungen sowie ihre Erfahrungen im Studium die Sinnhaftigkeit der Teilnahme am Projekt.

4. Leistungsanforderung und Qualifizierung der studentischen Coaches

Über die Verortung des Projektes im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsbereich der universitären Lehramtsausbildung ist die Arbeit im Projekt für die Lehramtsstudierenden als Angebot einer Vertiefung und Erweiterung ihrer Praxisphase im Studium mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildung integriert. Um die Studierenden in ihrer Tätigkeit als Coach fachlich auszubilden und sie auf das individuelle Coaching vorzubereiten, werden sie kontinuierlich durch ein Weiterbildungsprogramm im Rahmen des Gesamtprojektes, das für sie gemeinsam mit den Studierenden, die als Förderlehrerinnen und Förderlehrer im Förderprojekt tätig werden wollen, organisiert ist, qualifiziert und begleitet.

Ihre Tätigkeit als Coach, in dessen Zentrum die wöchentlich ein- bis zweistündigen Termine mit den Coachees stehen, beginnen die Studierenden spätestens im Anschluss an eine grundlegende Qualifizierungsphase durch einen Fortbildungsworkshop bzw. ein Qualifizierungsseminar. Die Teilnahme können sie sich im Rahmen des Moduls Schlüsselqualifikationen mit drei Leistungspunkten (CP) anrechnen lassen. Unter dem Titel ***Interkulturell kompetente Bildungsförderung im Rahmen des Bremer Förderprojektes für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einschließlich MiCoach*** wurde der Qualifizierungsworkshop als Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Schlüsselqualifikationsangebote durch das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) akkreditiert. Damit ist das Projekt in diesem Wahlpflichtbereich ein fester Bestandteil des Studiums geworden.

Seit diesem Wintersemester (2012/13) wird das Qualifizierungsangebot – bisher ein Blockseminar mit Workshop-Charakter – als ein reguläres Wahlpflichtseminar in dem neuen B.A. Modul ***Umgang mit Heterogenität in der Schule*** angeboten und ist somit auch in die neue Studienstruktur integriert worden. In diesem neuen Modul wird es mit dem Titel ***Bildungsförderung und Bildungsberatung im Migrationskontext*** als Wahlpflichtvertiefungsseminar zur Modul-Ringvorlesung zukünftig in jedem Wintersemester angeboten. In den Sommersemestern wird die Qualifizierung zukünftig weiterhin in den Modulen der ***Schlüsselqualifikationen*** des Professionalisierungsbereiches Erziehungswissenschaften als Blockseminar angeboten. Inhaltliche Schwerpunkte des Qualifizierungsseminars sind:

---

[4] Diese Aussagen wurden aus den Fragebögen in der Anfangsphase von verschiedenen studentischen Coaches entnommen.

[5] Bisher insg. vier ehemalige Coachees (alle weiblich), davon drei im Lehramt, die in den ersten 2-3 Semestern ihres Studiums als Coaches im MiCoach-Projekt tätig geworden sind.

1. Umgang mit kultureller Heterogenität, Interkulturelle Kompetenz und Umgang mit Interkulturellen Konflikten,
2. Klärung des Funktions- und Rollenverständnisses als Bildungsberaterin/-berater und Bildungsfördererin/-förder,
3. Einführung und praktische Übungen zur Ausbildung von Qualifikationsmerkmalen zur Beratungstätigkeit und möglichen Handlungsstrategien im Beratungsprozess,
4. Methodisch-didaktische Grundlagen für die Arbeit in den jeweiligen Projekten,
5. Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Deutsch als Zweitsprache.

Nach einer regelmäßigen, aktiven Teilnahme am Seminar -in Ausnahmefällen früher- können die Studierenden als Coach eingesetzt werden. Insgesamt setzen sich die Leistungsanforderungen an einen Coach aus vier Faktoren zusammen:

LEISTUNGSFORM	STUNDENVOLUMEN
Workshop/Seminar	30 Std.
Individuelles Coaching	45 Std.
Gruppensitzungen	5 Std.
Erfahrungsbericht	10 Std.
SUMME	**90 Std. = 3 Credit Points (CPs)**

Tabelle 2: Leistungsanforderungen an studentische Coaches

Aus dem Besuch des Qualifizierungsseminars mit 30 Std., dem individuellen Coaching mit insg. 45 Std. (zwei Coachees = insgesamt ca. drei Std. die Woche in drei Monaten bzw. über ein Semester), und weiteren 15 Stunden, die sich aus Gruppensitzungen (5 Std.) und dem Verfassen des Erfahrungsberichts (10 Std.) am Ende der Coaching-Tätigkeit zusammen setzen, lassen sich die Leistungsanforderungen an einen Coach im MiCoach-Projekt über ein Semester auf insgesamt 90 Std. (= 3CPs) berechnen.[6]

Die Gruppensitzungen dienen der weiteren und fortlaufenden peer-supervisorischen Begleitung der Coaches im MiCoach-Projekt. Jeder Coach nimmt mindestens drei Mal an solch einem „Meeting“ teil (pro Sitzung ca. 1½ - 2 Stunden). Diese werden von der Projektkoordinatorin geleitet und finden alle zwei Monate statt. Als weiteres Element des peer-coachings, bei dem der Austausch über Herausforderungen der Bildungsberatungsarbeit im Migrationskontext eine besondere Rolle spielt, wird die Kommunikationsplattform Stud.IP genutzt. Die Coaches können sich ihre Projektbeteiligung im Rahmen der Schlüsselqualifikationen bzw. des Heterogenitätsmoduls für den Erwerb des studienbegleitenden Zertifikats Interkulturelle Bildung, das ebenfalls im Rahmen des Arbeitsbereiches Interkulturelle Bildung für Lehramtsstudierende eingeführt wurde, anrechnen lassen.

[6] Die Teilnahme am Workshop/Seminar beinhaltet eine schriftliche Ausarbeitung von ca. sechs Seiten, die als Leistungsnachweis für die Teilnahme am Pflichtseminar erbracht werden muss. Die Ausarbeitung erfolgt entweder in Form einer Hospitation im laufenden Förderunterricht (Hospitationsbericht) oder einer kritisch-reflektierten Analyse eines Interviews mit einer Schülerin oder einem Schüler aus einem der beiden Projekte (mit Bezug auf die Seminarinhalte).

5. Projekteffekte

Die von den Studierenden im Rahmen der zu erwerbenden CP zu erstellenden Erfahrungsberichte (siehe Tabelle 3) werden beim Abschluss der Coaching-Tätigkeit von den Coaches anhand einer vorgegebenen Gliederung erstellt und dienen zum einen der (Selbst-)Reflexion der Studierenden über ihre Tätigkeit und zum anderen der Projekt internen Evaluation, die für das SoSe 2013 geplant ist. Besonders aussagekräftige Passagen der Erfahrungsberichte werden sequenzanalytisch ausgewertet. Insgesamt liegen 20 ausführliche Berichte der Coaches vor sowie eine Bachelorarbeit einer Lehramtsstudentin mit den Fächern Germanistik und Kunstpädagogik, die als einer der ersten Coaches im Projekt insgesamt über drei Jahre im Projekt tätig war.[7] Die Erfahrungsberichte geben Aufschluss über die Effekte, die das Projekt für die Coaches und (vermittelt über deren Berichte aus der Sicht der Coaches auch für die Coachees) mit sich bringt. In den meisten Fällen wird über sehr positive Erfahrungen mit der Coachingarbeit berichtet. Neben den pädagogischen Erfahrungen, die sie in ihrer Tätigkeit als zukünftige Lehrpersonen aus dem Projekt mitnehmen, stehen auch allgemeine persönlichkeitsbildende Effekte im Vordergrund, wie beispielsweise bei einer Studentin, die dies folgendermaßen beschreibt: „Ich schätze die Tätigkeit als Coach als eine sehr fruchtbare Zeit für meine pädagogischen Erfahrungen. Die Selbstständigkeit, die mir innerhalb des Projekts gegeben wurde, war das entscheidende Element für mein persönliches Wachstum.“[8] Ein weiteres Beispiel ist die Aussage einer Lehramtsstudentin, die ihre Coaching-Tätigkeit als gute Heranführung an ihre spätere Lehrerinnenaufgabe betrachtet: „Während meiner Tätigkeit als Coach konnte ich wertvolle Erfahrungen sowohl für mein Studium als auch für das spätere Berufsleben sammeln.“[9] Darüber hinaus wird – ganz im Sinne der Projektzielsetzung – der persönliche Einblick in die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Horizont erweiternd erlebt: „Trotz aller Gemeinsamkeiten war für mich lehrreich, zu erfahren, wie stark soziale und familiäre Netzwerke greifen und wie konfliktreich und fordernd die persönliche Verortung innerhalb dieser gesetzten Rahmen sein kann.“ Ebenfalls wird in den Berichten deutlich, welchen Stellenwert die stetige Begleitung der Coaches durch die Projektkoordination und insbesondere der Austausch unter den Coaches hat: „Ich persönlich fand es nicht immer einfach, den Schülerinnen den richtigen Rat zu geben. Deshalb war ich über den Austausch mit anderen Coaches froh. Dadurch konnte man die Erfahrungen mit jemandem teilen.“ [10]

---

[7] Diese Arbeit wurde im August 2008 von einer Studentin aus dem MiCoach-Projekt im sprachwissenschaftlichen Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Prof. Dr. Stefanie Haberzettl mit dem Titel „Förderung von Sprachkompetenz. Verfahrensvorschlag und Fallanalysen innerhalb der interkulturellen Coachingarbeit des Bremer Coachingprogramms MiCoach“ verfasst.

[8] Studentischer Coach (weiblich, 24 Jahre), war zwei Jahre im Projekt tätig, hat insgesamt vier Coachees im Sinne der Coaching-Vereinbarung erfolgreich begleitet und hat damals Deutsch und Kunstpädagogik im 6. Fachsemester studiert.

[9] Studentischer Coach (weiblich, 25 Jahre), war knapp zwei Jahre im Projekt tätig, hat insgesamt zwei Coachees erfolgreich begleitet und hat auf Lehramt Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Spanisch studiert.

[10] Studentischer Coach (weiblich, 31 Jahre) war neun Monate im Projekt tätig, hat insgesamt zwei Coachees erfolgreich begleitet und hat auf Magister Kulturwissenschaften (im HF), Erziehungswissenschaften (im NF) und Musikwissenschaften (im NF) studiert.

1. Eine einleitende Skizze – Aus welchen Gründen hast du in dem Coaching-Projekt mitgearbeitet?
2. Kurze Skizzierung der Kontextinformationen zur Person des Coachees.
3. Was ist die Zielsetzung der Coaching-Partnerschaft gewesen?
4. An welchen Themen hast du mit deinem Coachee gearbeitet bzw. welche Aktivitäten und Inhalte zeichneten die Zusammenarbeit mit deinem Coachee aus? Wie ist die Zusammenarbeit aus deiner Sicht verlaufen?
5. Konntest du im Verlauf der Coaching-Partnerschaft Entwicklungsprozesse bzw. Veränderungen bei deinem Coachee feststellen? Beschreibe diese.
6. Welche Fragen und Probleme sind für dich noch offen?
7. Welche Lernerfahrungen hast du aus der Coaching-Arbeit mitnehmen können (bezogen auf die pädagogische Praxis oder allgemein)?

Tabelle 3: Gliederungspunkte für die Erstellung des Erfahrungsberichts

Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Das MiCoach-Projekt steht in einem unmittelbaren Bezug zu bundesweiten Debatten um und bildungspolitischen Forderungen nach „Mehr Lehrkräfte(n) mit Migrationshintergrund“ und zielt mit den Coachingpartnerschaften auch auf den Abbau von Zugangsbarrieren für ein Lehramtsstudium, die zur Folge haben, dass das Lehramt bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht selten erst gar nicht in Erwägung gezogen wird. Ein Bestandteil des Projektes war daher ebenso die gezielte Öffentlichkeitsarbeit für das Lehramtsstudium.

Hierfür wurde in den letzten zwei Jahren gemeinsam mit der Senatorischen Behörde für Bildung bei angehenden Studierenden mit Migrationshintergrund auf Berufs- und Studienorientierungsmessen, wie bspw. der „Horizon“ und „Vocatium“, wie auch beim „Bremer Schülercampus – Mehr Migranten werden Lehrer“ in den Jahren 2011 und 2012 für das Lehramt geworben.

Dabei hat sich gezeigt, dass eine finanziell und organisatorisch aufwändigere Projektform wie der viertägige Schülercampus ausgehend von der Grundidee durchaus auch über zentrale Projektelemente des seit 2008 erfolgreich laufenden MiCoach-Projektes abgebildet und dabei auch Nachhaltigkeit in der Wirkung entfalten könnte, da die interessierten potentiellen Studierenden über einen längeren Zeitraum als nur vier Tage mit der Option für ein Lehramtsstudium verbunden blieben und sich diesbezüglich sukzessive Kenntnisse und Qualifikationen aneignen könnten. Daher wird empfohlen, MiCoach für eine begrenzte Anzahl von an einem Lehramtsstudium interessierten potentiellen Studierenden als „MiCoach-Lehramt“ auszubauen, indem neben dem Coaching auch Workshop-Elemente zum Lehramtsstudium an der Universität Bremen angeboten werden. Konzipiert als „MiCoach-Lehramt“, kann sich das Projekt explizit zu einem „Schnupperstudium im Lehramt“ weiterentwickeln und wäre damit eine zusätzliche zielgruppenspezifische Maßnahme an der Universität, um das genannte bildungspolitische Ziel zu erreichen. Elemente dieses Schnupperstudiums, dessen Konzeption bereits in der Vorbereitung ist, wären a.) die Teilnahme an laufenden Veranstaltungen im Lehramt, b.) spezielle Vortrags- und Trainingseinheiten zu erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten des Lehramtsstudiums sowie c.) eine Einführung in die Wissenschaftssprache Deutsch und d.) Berufsfelderkundungen. Diese Konzeption und Durchführung wird derzeit in enger Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) entwickelt. Von Seiten der Senatorischen Behörde für Bildung und Wissenschaft wurden bereits Mittel für die in diesem Rahmen einzusetzenden Coaches für zehn potentielle Lehramtsstudierende im Jahr 2013 bewilligt.

II. Projektbaustein II: Schreibwerkstatt „Wissenschaftssprache Deutsch für Studierende nicht-deutscher Erstsprache“ mit begleitender individueller Schreibberatung

1. Einleitende Projektbeschreibung

Der Projektbaustein *„Wissenschaftssprache Deutsch für Studierende nicht-deutscher Erstsprache“* richtet sich an Studierende, die Deutsch nicht als Erstsprache erlernt haben und die ihre Kompetenzen hinsichtlich der Erstellung von wissenschaftlichen Arbeiten oder Vorträgen verbessern wollen.

Der Bedarf für dieses Angebot kristallisierte sich aus zweierlei Hinsicht heraus. Auch wenn ein oberflächlicher Blick auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden mit nicht-deutscher Erstsprache vermuten lässt, dass durch den Erwerb eines deutschen Abiturs (in der Regel handelt es sich um Bildungsinländerinnen und -inländer) sprachliche Barrieren keine Rolle mehr spielen sollten, so stellt sich in der Selbstwahrnehmung eines Teils der Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache und gespiegelt auch in der Wahrnehmung einiger Lehrender ein spezifischer Bedarf in der Förderung der Wissenschaftssprache Deutsch bei dieser Zielgruppe heraus. Wissenschaftliche Befunde geben keinen eindeutigen Hinweis darauf, ob der Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache per se einen solchen zusätzlichen Qualifikationsbedarf rechtfertigt, oder ob dieser Bedarf nicht eher durch die Bildungsferne der Herkunftsfamilie und damit durch einen erschwerten Zugang zur „Bildungssprache“ (Gogolin u.a. 2003, S. 51) Deutsch, also einer akademisch geprägten Sprache, generiert wird. Aufgrund der häufigen Verbindung zwischen Deutsch als Zweitsprache und einem sog. bildungsfernen Elternhaus bei Bildungsinländerinnen und -inländern und insbesondere aufgrund der Anfragen von Studierenden und Lehrenden in unserer universitären Praxis wurde als weiterer Projektbaustein ein spezifisches Angebot für die so benannte Zielgruppe der Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Zweitsprache konzipiert und umgesetzt. Vorbilder hierfür gibt es an anderen Universitäten, so existiert bspw. ein ähnliches Projekt an der Universität Duisburg-Essen bereits seit Mitte der 1990er Jahre.

Über Rückmeldungen von Lehrenden sowohl an der Universität Duisburg-Essen wie auch in Bremen erfolgten Hinweise darauf, dass sie Unterstützungsbedarf der Zielgruppe im Hinblick auf Grammatik, Orthographie, Syntax, akademischem Wortschatz und Duktus bei der Korrektur von schriftlichen Arbeiten identifizierten.

Auch einzelne Studierende mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache artikulierten in Einzelgesprächen gegenüber Mitgliedern des Arbeitsbereiches Interkulturelle Bildung (FB12) und Deutsch als Zweitsprache (FB10) den Wunsch nach einer stärkeren Förderung im Hinblick auf den Erwerb eines sichereren Umgangs mit akademischem Deutsch in Seminarveranstaltungen (insbesondere bei Referaten und Hausarbeiten). Zudem wurde von ihnen aufgrund von ersten Erfahrungen in Schulpraktika die Sorge formuliert, mit Unsicherheiten in der deutschen Sprache an der Schule nicht als vollwertige und gleichberechtigte Lehrkraft akzeptiert zu werden.

Seit dem Wintersemester 2008/09 (bis zum Wintersemester 2010/11 in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache am FB10) wird daher der Projektbaustein in Form von Lehrveranstaltungen (2 SWS) und einer wöchentlichen Sprechstunde (2 SWS) zur individuellen Schreib- und Textberatung durchgeführt. Die Lehrveranstaltung ist mit einem Umfang von 3 CP

Bestandteil im Wahlpflichtbereich `Schlüsselqualifikation` der Lehramtsausbildung.[11] Das Beratungsangebot kann zusätzlich von den Studierenden sowie unabhängig von der Teilnahme an der Lehrveranstaltung in Anspruch genommen werden. Beide Angebote wurden bisher über Lehraufträge durchgeführt, die über die Schwerpunktmittel finanziert wurden. Folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der Lehrbeauftragten und der Anzahl der erreichten Studierenden im bisherigen Durchführungszeitraum.

Semester	Lehrende	Anzahl der Studierenden
WS 08/09	Inger Petersen (Studiengang Deutsch als Zweitsprache)	21
SS 2009	Inger Petersen	12
WS 09/10	Dr. Nadja Wulff (Studiengang Deutsch als Zweitsprache)	15
SS 2010	Dr. Nadja Wulff	15
WS 10/11	Dr. Nadja Wulff	29
SS 2011	Katrin Dorow (Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung)	13
WS 11/12	Katrin Dorow	14
SS 2012	Katrin Dorow	15
WS 12/13	Katrin Dorow	8
Gesamt		**142 Studierende**

Tabelle 4: Leitung des Seminars und Teilnehmendenzahl im Zeitverlauf

Zur Erreichung der Zielgruppe wird neben dem Lehrveranstaltungsprogramm in unterschiedlicher Form auf das Projekt aufmerksam gemacht. Es wurde ein Ausschreibungstext entwickelt, der in den Lehrveranstaltungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft verteilt wird. Bei der Orientierungswoche findet eine ausführliche Darstellung des Projektes statt und auch auf der Homepage des Arbeitsbereiches Interkulturelle Bildung können Studierende die entsprechenden Informationen einsehen. Von besonderer Bedeutung ist aber auch der Austausch unter den Studierenden, die sich gegenseitig auf das Angebot aufmerksam machen (Mund-zu-Mund-Propaganda).

2. Projektablauf und Ziel von „Wissenschaftssprache Deutsch“

Die Lehrveranstaltung bietet Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Zweitsprache (in Einzelfällen auch als Fremdsprache) die Möglichkeit, akademische Textkompetenz und die Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens weiterzuentwickeln. Anhand von deutschsprachigen Modelltexten werden wesentliche Merkmale der Wissenschaftssprache Deutsch sowie Techniken des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens vermittelt.[12] Insbesondere sollen die Lehramtsstudierenden ihre Fähigkeiten bezüglich der Textproduktion in den Bereichen Textaufbau, Satzbau und Wortschatz verbessern. Dazu werden Techniken des wissenschaftlichen Schreibens vermittelt und akademisch anspruchsvolle Textsorten wie Protokoll, Referat, Seminar- und Hausarbeit analysiert und auf eigene Arbeiten angewendet. Dieses Verfahren hat sich im Projektverlauf als zielführend erwiesen, wie die Rückmeldungen der Studierenden gezeigt haben und auch die Einschätzungen der jeweiligen Lehrbeauftragten, die im Rahmen der Projektübergabe ihre

[11] An der Universität Bremen müssen alle Lehramtsstudierenden im Rahmen des Wahlpflichtbereiches `Schlüsselqualifikationen´ in der ´alten Modulstruktur´ des Lehramts, die in der Projektlaufzeit gültig war, Veranstaltungen im Umfang von 9 CP (270 Std. Workload) belegen.

[12] Grundlage hierfür ist die einschlägige Fachliteratur (siehe Literaturverzeichnis), die ebenfalls zur Konzipierung des Seminarplans genutzt und aufbereitet als Arbeitsmaterialien den Studierenden bei Stud IP zur Verfügung gestellt wird.

Erfahrungen an die folgende Lehrbeauftragte (auch in Form der verwendeten Lehrmaterialien sowie Evaluationsberichte) weiter gegeben haben, so dass eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Projektes gewährleistet werden konnte.

Durch die Anwendung von Formulierungshilfen und die Durchführung von linguistischen Übungen soll die akademisch-sprachliche Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache verbessert werden. Mit Hilfe von grammatikalischen Übungen werden die Teilnehmenden angeleitet, komplexe Satzgefüge zu analysieren und anschließend das Gelernte auf eigene Texte anzuwenden. Es werden zudem Empfehlungen zur Themenfindung und -eingrenzung sowie für den Abbau von Schreibängsten und -blockaden gegeben. Durch Formulierungshilfen, Checklisten, Textarbeit, linguistische Analyse und Überarbeitung von Texten soll mehr Sicherheit im Umgang mit dem Verfassen von wissenschaftlichen Texten vermittelt werden. Durch einen selbstreflexiven Umgang mit der deutschen Wissenschaftssprache wird die Notwendigkeit von Revisionsphasen und Korrekturen bewusst gemacht.

Die Teilnehmenden erhalten fächerübergreifend eine persönliche Betreuung und Beratung für die Erweiterung ihrer Kommunikations- und Schreibkompetenzen, die ihnen auch in ihrer späteren beruflichen Laufbahn im Lehrberuf mehr Sicherheit geben sollen.

Für eine bedarfsgerechte Schwerpunktsetzung der Lehrveranstaltung sowie eine fortwährende Optimierung dieses Unterstützungsangebots werden regelmäßig relevante Daten der Studierenden erhoben. Für eine weitere Systematisierung dieser Erhebung und als Grundlage für eine vertiefende Evaluation wurde im SoSe 2012 ein Fragebogen zur Schreib- und Lernberatung entwickelt, der zukünftig zu Beginn jeder Veranstaltung verteilt wird. In dem Fragebogen werden Daten zu Erst- und Zweitsprachen, zur bisherigen Unterstützung, bevorzugten Lernmethoden und -strategien, Sprech- und Schreibsituation inklusive Schreibblockaden und den persönlichen Erwartungen an das Seminar generiert. Nach der Hälfte des Seminars wird ein Fragebogen zum Zweck einer Zwischenevaluation verteilt, in dem u.a. Anregungen und Ergänzungen zum Seminar aufgenommen werden und dessen Auswertung im Sinne einer Evaluation für einen noch besseren Zuschnitt des Seminars auf die Bedürfnisse der Studierenden genutzt wird.

Folgende Tabelle zeigt eine exemplarische Darstellung des Seminarplans und der Seminarinhalte, die selbstverständlich entlang der jeweiligen Bedarfe der aktuellen Teilnehmendengruppe modifiziert werden.

S1	Ziele und Methoden des Seminars, Seminarplan, Didaktische Grundsätze des wissenschaftlichen Schreibens, Schreibbiographie
S2	Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, Schreibhandlungen/Fremdwörter im Wissenschaftskontext: ihre Wurzeln und Bedeutung
S3	Themenfindung, Wiss. Journal/Logbuch, Cluster+Mind Map, Analyse einer Beispielhausarbeit, Grammatik/Orthographie (G/O): Fehlertext: richtige Kollokationen und Präpositionen
S4	Zeitungs- vs. Wissenschaftsstil/ Lesetechniken/ Kulturunterschiede beim Schreiben, G/O: Nominal- und Verbalstil
S5	Themenfindung und -eingrenzung, Giftschrank, Dozentenerwartung, G/O: Nominalisierungen
S6	Wie halte ich ein gutes Referat?, Beurteilungskriterien, G/O: bestimmter und unbestimmter Artikel
S7	Arbeitsschritte und Empfehlungen für größere Schreibprojekte, Schreibschwierigkeiten und -blockaden, Schreibempfehlungen von Krings G/O: Kommasetzung
S8	Textsorten und ihre Merkmale im Überblick (Mitschrift, Protokoll, Referat, Exzerpt, Abstrakt, Exposé, bes. Seminar- und Hausarbeit), G/O: Groß- und Kleinschreibung
S9	Richtig Zitieren und Verweisen, Zitierregeln, Paraphrasieren, G/O: Konjunktiv I und II

S10	Techniken der Paraphrase, Abkürzungsverzeichnis, Analyse Beispielhausarbeit, G/O: Grammatik: Tempora, modi, genera verbi, Passiv- und Passiversatzformen
S11	Aufbau einer HA und des Inhaltsverzeichnisses/Formulierungshilfen, G/O: Konditionalsätze
S12	Gliederung von Texten, Gliederungsmodelle, Beispielarbeiten G/O: Konnektoren und Relatoren
S13	Aufbau Schluss, Notwendigkeit und Durchführung von Revisionsphasen, schreibfertigkeitsfordernde Korrektur, Beispielarbeiten, G/O: Lesetext, Satzumformungen
S14	Aufbau Einleitung, Vergleich von Einleitungen – Schlussteilen, Deckblatt, G/O: Fremdwörter

Tabelle 5: Exemplarische Darstellung der Seminarinhalte aus dem SoSe 2012

Das wöchentliche Seminar flankierende persönliche Beratungsangebot zielt insbesondere darauf, die Studierenden bei der Bewältigung der universitären Schreibanforderungen auch individuell zu begleiten und sie gleichzeitig dazu zu befähigen, ihre wissenschaftliche Textkompetenz selbstständig weiterzuentwickeln. Dazu werden in der Beratung mögliche Schreibschwierigkeiten aufgedeckt, Lösungswege und -strategien gefunden, ausprobiert und evaluiert. Das Beratungsangebot wird zum einen begleitend zum Seminar, zum anderen auch nach Lehrveranstaltungsende im Rahmen der Anfertigung von Seminar-, Haus- und Bachelorarbeiten von den Studierenden wahrgenommen.

Darüber hinaus wird das Angebot ebenfalls genutzt, um Schreibbiografien, Referate, auf eigene Forschungsvorhaben bezogene Exposés und Zusammenfassungen vorzubereiten, zu analysieren und zu korrigieren. Die Studierenden bringen ihren Input in die Sprechstunde ein (Textteile, Exposés, Schreibbiografien, Fragen zu linguistischen Übungen, Teile ihrer größeren schriftlichen Schreibprojekte) und gestalten in dieser Form die interaktiv ausgerichtete Beratung.

3. Zentrale Evaluationsergebnisse

Das Seminarangebot wurde zunächst nach einer zweijährigen Durchführungsphase von Dr. Nadja Wulf evaluiert. Die auf einer schriftlichen Leitfadenbefragung beruhende Zwischenevaluation des Projektes für die Jahrgänge 2009 und 2010, basierend auf 60 Teilnehmenden, belegt eine durchgehend positive Resonanz des Angebots: Alle Studierenden würden die Teilnahme an der Veranstaltung anderen Studierenden empfehlen, bis auf eine Ausnahme berichten alle Studierenden über einen konkreten Nutzen der Seminarinhalte für ihr weiteres Studium. Dies spiegelt sich darin wieder, dass sie sich innerhalb des Seminars Strategien und Hilfsmitteln zur Bewältigung von schriftsprachlich-wissenschaftlichen Textanforderungen sowie von Schreibblockaden erlernt und eingeübt zu haben (z.B. Unterteilung des Schreibprozesses in Teilaufgaben). Die Studierenden berichten weiter, sich beim Verfassen wissenschaftlicher Texte nun sicherer zu fühlen und gehen bewusster mit Sprache in wissenschaftlichen Texten um. Die Teilnehmenden schätzen insbesondere das Arbeiten in einem geschützten Raum unter Personen mit ähnlichen sprachlichen Voraussetzungen (vgl. Wulff 2010).

Seitdem findet eine regelmäßige Evaluation auf der Grundlage der Evaluationsfragebögen des Arbeitsbereiches Interkulturelle Bildung statt, der für alle Lehrveranstaltungen des Arbeitsbereiches eingesetzt wird. Dieser Evaluationsfragebogen enthält Fragenblöcke zur Methode, Didaktik und dem Aufbau der Lehrveranstaltung, zu der Dozentin, zum individuellen Lernprozess, zur Eigenaktivität und zum Grund für den Besuch der Lehrveranstaltung. Um die Antworten auch einer qualitativen Analyse unterziehen zu können, finden sich in dem Evaluationsfragebogen auch offene Fragen wieder.

Darüber hinaus wurde für eine vertiefende Evaluation und zur weiteren Optimierung des Projektes im SoSe 2012 eine qualitativ ausgerichtete Erhebung von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen (Anna Wojciechowicz und Aysun Kul) aus dem Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung entwickelt und

mit Unterstützung der Dozentin Katrin Dorow durchgeführt. Zu Beginn des Semesters wurden die Studierenden gebeten, einen Fragebogen zu ihren Sprach(lern)erfahrungen auszufüllen (16 ausgefüllte Bögen liegen vor). Dieser wurde in einem face-to-face Interview durch Nachfragen der Mitarbeiterinnen zu den Antworten ergänzt (15 Interviews konnten durchgeführt werden). Zum Abschluss des Semesters wurden diese Studierenden ein zweites Mal als Ergänzung zum Evaluationsfragebogen befragt (hierzu konnten acht Interviews durchgeführt werden; eine Person hat das Seminar vorzeitig abgebrochen und die weiteren Studierenden waren im Auslandsstudium oder anderweitig abwesend). Im Mittelpunkt standen dabei die Reflexion der selbstgesetzten Ziele der Studierenden und die Bilanzierung ihres Kompetenzerwerbs sowie ein Resümee des Seminarangebotes. Außerdem wurde ein weiterer Fragebogen für ein Interview mit der Dozentin entwickelt und ein Interview mit ihr durchgeführt. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und von einer studentischen Hilfskraft transkribiert.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der einzelnen Erhebungswellen zusammengefasst dargestellt und mit den Erfahrungen im Projekt sowie den daraus zu bilanzierenden Schlussfolgerungen ergänzt. Der Fragebogen zur Schreib- und Lernberatung und die Interviews zu Beginn und zum Ende des Seminars im SoSe 2012 wurden für die jeweiligen Studierenden zusammengefügt, um die Antworten zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten vergleichen zu können. Darüber hinaus wurden anhand einer thematischen Gliederung relevante Interviewpassagen mit Hilfe einer Sequenzanalyse ausgewertet.

3.1 Heterogenität und Gemeinsamkeiten der Studierenden als Bereicherung für den individuellen Lernprozess

Seit Beginn des Projektes wurden bisher in insgesamt neun Lehrveranstaltungen 142 Studierende mit unterschiedlicher Fächerkombination, Studiendauer und Erstsprache(n) erreicht.[13] Anzumerken ist, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach eigenem Ermessen für die Teilnahme entschieden haben. Sowohl in der Zwischenevaluation als auch in der qualitativen Erhebung im SoSe 2012 wurde deutlich, dass die Studierenden entweder in Deutschland geboren oder als Kleinkinder migriert sind.

Insbesondere in den letzten zwei Semestern nahmen auch vereinzelt Bildungsausländerinnen und -ausländer teil, die in ihren Herkunftsländern bereits als Lehrkräfte tätig waren und in Deutschland erneut studieren, da ihr Studienabschluss in Bremen nicht als gleichwertig anerkannt wurde. Daraus u.a. resultiert ein unterschiedliches Niveau in der deutschen Sprache, was sich im Seminarkontext jedoch für die Teilnehmenden überwiegend als produktiv erweist, da die Studierenden im gemeinsamen Austausch auch voneinander lernen, Wissenschaftssprachen unterschiedlicher Sprachen vergleichen und im Hinblick auf die Wissenschaftssprache Deutsch zu Reflexionen angeregt werden können. Auch fördert dies nach Rückmeldung der aktuellen Seminarleiterin das Sprachbewusstsein und den kreativen Umgang mit Sprache im Allgemeinen. Dieser interaktive Lernprozess verstärkt sich durch ihre unterschiedliche Studiendauer, mit der unterschiedliche Vorkenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten einhergehen.

Rückblickend zeigen sich im Spracherwerbsprozess besondere Schwierigkeiten in der Grammatik z.B. bei der Verwendung von Artikeln, der -so die Wahrnehmung der Studierenden- nur eine geringe Begründungslogik zu entnehmen sei und zu deren Erlernen folglich nur viel Übung beiträgt, oder

[13] Zu den Erstsprache(n) gehören u.a. Polnisch, Türkisch, Russisch, aber auch Spanisch und Deutsch, Slowenisch, Französisch, Ungarisch sowie mehrsprachige Kombinationen wie bspw. Spanisch, Italienisch, Deutsch. Die im Rahmen der qualitativen Erhebung fünfzehn befragten Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews zwischen dem vierten und zehnten Semester. Der überwiegende Teil der Studierenden studierte im sechsten Semester.

auch bei Präpositionen. Als wirkungsvolle Lernmethoden und Lernstrategien insbesondere durch die Bildungausländerinnen und -ausländer unter den Studierenden werden u.a. folgende benannt: deutschsprachige Belletristik lesen, Vokabeln lernen, Kinderbücher lesen, Fernsehen, deutschsprachige Musik hören, Hörbücher in Deutsch hören und insbesondere die Kommunikation mit anderen deutschsprachigen Menschen suchen.

Deutlich wird bei der Befragung der Studierenden, die überwiegend oder teilweise in Deutschland aufgewachsen sind, dass neben der Schule beim Lernprozess der deutschen Sprache informellen Bildungsräumen eine zentrale Bedeutung zukommt. Diese lassen sich über die Rekonstruktion von Interaktionen innerhalb der Familie mit bspw. Geschwistern oder in Freundschaften charakterisieren. Das Erlernen der deutschen Sprache stand hier nicht im Mittelpunkt, sondern formiert sich als ein nicht intendierter Nebeneffekt der alltäglichen Interaktion. Gleichzeitig werden Freundschaften mit deutschsprachigen Personen mit anderem Migrationshintergrund in den Rückmeldungen der Bildungsausländerinnen und -ausländer als ein `Schutzraum´ für nicht fehlerfreies Deutsch beschrieben:

> „[…]dass man auch nicht verletzt wird und andauernd unterbrochen wird, somit lernt man sehr vieles mit der Zeit, aber es ist eine lange Phase.“ (Student mit Migrationshintergrund)

Die spezifische `Verletzbarkeit´ zeigt sich bei einigen Studierenden auch im universitären Raum durch Mitstudierende und/oder Dozierende. Die Befragung im SoSe 2012 zeigt, dass Studierende insbesondere mündliche Beiträge und Referate als eine besondere Herausforderung empfinden. So berichten Studierenden, die sich um sprachliche Verständlichkeit bemühen, dass nicht nur sie selbst sondern offenbar auch Dozierende wie auch Mitstudierende sich durch die Präsentationen in dem Anspruch an sprachliche Korrektheit und Geduld herausgefordert fühlen. Eine Studierende beschreibt beispielsweise, dass sie auf Grund ihrer Erfahrungen in Seminaren ihren gesamten Referatstext ausformuliert und auswendig lernt:

> „[…] bei Referaten […] also genau genau bei ähm nich kurze Referate, sondern bei Vorbereitungen von Sitzungen musste ich in ein paar Seminaren machen, und ich muss ehrlich sein ich hatte den Eindruck bevor ich angefangen habe hatte ich schon Punkte weniger bekommen und den Dozent hat gar nicht gefallen ähm meine Ausdrücke dass ich mich nich so richtig ausdrücken konnte […] ja oder wenn man nich richtig Hochdeutsch gesprochen hat [..] ja ich denke also ich denke ja also ich denke also ich bin sowieso aufgeregt ich mache mehr Fehler als sonst also ich denke es hast zu tun mit diese Fehler beim Sprechen und nich nich sauberes Sprechen […] ja in eine andere Richtung gucken ja also der Blick das Gesichtausdruck war als ob ich höre lieber nich zu oder auch noch schrecklicher ein Angstausdruck also als ob die Leute die dir zu gucken Angst vor dir hätten als ob sie wirklich nich wissen wie sie reagieren müssen.“ (Studentin mit Migrationshintergrund)

Vor diesem Hintergrund kommt dem Projekt eine zentrale Bedeutung in der Stärkung der Selbstwirksamkeit zu. Die Lehrveranstaltung kann gleichermaßen als ein `Schutz- und Schonraum´ charakterisiert werden, in dem sich trotz der Heterogenität der Gruppenzusammensetzung das Ziel, die Kompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch weiterentwickeln zu wollen, als ein gemeinsamer Erfahrungshorizont formiert und eine vertrauensvolle Atmosphäre hergestellt werden kann. So bewerten die Studierenden die Atmosphäre in der Lehrveranstaltung durchweg als positiv und angenehm, mit der es ihnen möglich wird, angstfrei zu sprechen und u.a. das Halten von Referaten zu üben. Allerdings verweist dieses Zitat aber auch darauf, dass die Studierenden durch Reaktionen von Dozierenden oder Mitstudierenden in regulären Seminarangeboten in ihrem Lernprozess blockiert werden bzw. vor einer besonderen Herausforderung stehen können, sich immer wieder als gleichwertige Studierende mit wissenschaftlichem Anspruch beweisen zu müssen. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn sie die Erfahrung machen, dass ihr Sprechen in der

deutschen Sprache abgewertet wird und aufgrund von Sprechpausen sowie Akzent und die darauf mit Ungeduld reagierenden Mitstudierenden eine spannungsreiche Atmosphäre entsteht, die auch von den Dozierenden nicht durchbrochen wird. Andererseits verdeutlichen einzelne Aussagen, dass Studierende bei guten schriftlichen Ausarbeitungen, deren Erstellung den meisten leichter fällt als das Sprechen, mit Skepsis bzw. Plagiatsvorwürfen konfrontiert werden.

Die profunde Kenntnis der Bildungssprache Deutsch ist ohne Zweifel im Lehramtsberuf von besonderer Relevanz. Allerdings handelt es sich bei den Studierenden um Personen in einer ersten Ausbildungsphase, in der aufgrund des Erlernens von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache weiterer Qualifikationsbedarf ersichtlich werden kann. Deutlich wird, dass sich viele Studierende dessen bewusst sind und entsprechende Angebote wahrnehmen. Auf der anderen Seite macht die geschilderte Erfahrung von Studierenden mit den wenig wertschätzenden Reaktionen von Dozierenden auf ihre sprachlichen Fähigkeiten deutlich, dass auch hier Handlungsbedarf besteht. Auch Lehramtsstudierende setzen sich im Kontext von Globalisierung und Migration hinsichtlich ihrer sprachlichen Sozialisation heterogener zusammen. Die Universität und damit auch die Dozierenden müssen sich damit konstruktiv auseinander setzen und ihre berechtigt kritischen Rückmeldungen an die Studierenden entsprechend gestalten. Dies setzt eine Sensibilität für Interkulturalität und Spracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit voraus, die in entsprechenden Trainings vermittelt werden könnte.

3.2 Zielsetzungen der Studierenden und Bewertung des Projektes

Zunächst kann festgestellt werden, dass die Teilnahme der Studierenden an der Lehrveranstaltung ihre starke Motivation in der Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch widerspiegelt. Sie geben durchgehend an, aus Interesse an dem Thema das Seminar zu besuchen (Evaluationsbogen).

> „Ich arbeite darauf hinaus dass ich mich gut ausdrücken kann weil ich finde es ist wichtig weil ich eine Lehrerin sein möchte dass ich gut äußere also das ist wirklich wichtig und ich schreibe natürlich und ich denk ich bin besser beim Schreiben als beim Sprechen und deshalb mach ich mir keine Sorgen ich werde mein Ziel erreichen denke ich.“ (Studentin mit Migrationshintergrund)

Eine Herausforderung beim Sprechen zeigt sich darin, dass bei den meisten Teilnehmenden zwar alles in der gesprochenen Wissenschaftssprache verstanden wird, das Mitdiskutieren in Seminaren sich jedoch als schwieriger gestaltet. Aussagen zeigen zudem, dass nicht immer unterschieden werden kann, was Wissenschaftssprache und was Alltagssprache ist. Das wissenschaftliche Schreiben erfordert zuweilen einen großen Zeitaufwand und zeigt sich u.a. als Herausforderung, wenn noch keine Routinen vorhanden sind, sodass die eigenen Formulierungen in ihrer Qualität nicht eingeschätzt werden können und als `künstlich` empfunden werden.

Daraus werden auch Zielsetzungen der Studierenden deutlich, in der Lehrveranstaltung zu lernen, die besonderen Spezifika der Wissenschaftssprache Deutsch zu erkennen, Formulierungen zu verstehen, grammatikalische Fehler zu reduzieren, aber auch Arbeitstechniken und Schreibstrategien kennen zu lernen, die bei der Erstellung von Abschlussarbeiten hilfreich sein können, bis hin zur Entwicklung einer konkreten Fragestellungen und dem Umgang mit spezifischen Textsorten, wie beispielsweise der Erstellung einer Schlussfolgerung.

Die Angaben der Studierenden und ergänzend auch der Seminarleiterin machen deutlich, dass übereinstimmend viel Wert auf die Durchführung von linguistischen Übungen gelegt wird. Dabei geht es beispielsweise um die richtige Verwendung der Präpositionen oder des Konjunktivs besonders im Hinblick auf die Techniken des Zitierens und Paraphrasierens. Hier wünschen sich einige Studierende die Einführung eines begleitenden Tutoriums, um noch umfangreicher Sprach- und insbesondere

Grammatikübungen durchführen zu können. Durch die Kombination von der Erarbeitung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens und linguistischen Übungen bietet das Seminar oftmals nicht genug Raum, um das vermittelte Wissen vertiefend und wiederholt anzuwenden. Eine weitere Anregung von Studierenden war, das Seminar noch vor Studienbeginn oder im ersten Semester anzubieten, um von vornherein genügend Überblickswissen zum wissenschaftlichen Arbeiten zu haben und negativen Erfahrungen in der ersten Studienphase stärker zu vermeiden.

Die im Rahmen von FORSTA eingerichteten Septemberakademien und andere Maßnahmen zur besseren Gestaltung der Studieneingangsphase, die an vielen Fachbereichen auch einen Ausbau der dezentralen Schreibwerkstätten beinhalten, bieten sich unserer Einschätzung nach hier als Ansatzpunkt für ein Zielgruppen spezifisches Angebot, angegliedert an die allgemeinen Angebote, an.

Die begleitende Text- und Schreibberatung bietet über das Seminar hinaus die Möglichkeit, Fragen und Antworten zu individuellen Schreibprojekten zu finden und persönliche Schreibstrategien zu entwickeln. Sich wiederholende grammatische und orthographische Fehler können aufgespürt und ihre Ursache geklärt werden. Darüber hinaus können Hinweise zu Gliederung und Struktur von Hausarbeiten als auch zur Einhaltung von formalen Kriterien gegeben werden. Viele Studierende, die in die Schreibberatung kommen, haben Schwierigkeiten mit der Entwicklung einer genuinen Forschungsfrage und einer praktikablen Eingrenzung des Themas in Verbindung mit geeigneten Methoden zur Bearbeitung.

Als problematisch wird von den Studierenden auch der Mangel an Zeit für eine sorgfältige sprachliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten im Gesamtkontext des Studiums genannt. Darunter leide das sorgfältige Exzerpieren inklusive der präzisen Übernahme und entsprechenden Kennzeichnung des Gedankenguts anderer Autoren sowie eine strukturierte Arbeitsplanung. Dies steigert die Gefahr, mit Plagiatsvorwürfen durch Professorinnen und Professoren oder Dozierenden konfrontiert zu werden oder sogar das Leistungsziel insgesamt nicht zu erreichen. Hilfestellungen durch die Projektdurchführende in Form der Bereitstellung von Zitationsregeln und Techniken des Paraphrasierens werden daher als besonders positiv erlebt.

Auf die Frage hin, ob die Studierenden ihre selbstgesetzten Zielsetzungen erreicht haben, geben einzelne an, ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache verbessert sowie das wissenschaftliche `Brainstorming´ gelernt zu haben und dadurch auch an die Strukturierung einer Haus- bzw. Abschlussarbeit herangeführt worden zu sein. So besteht unter den Studierenden Konsens darüber, dass Kompetenzen in Deutsch als Wissenschaftssprache eine in unterstützenden Kursen studienbegleitend erwerbbare Fähigkeit darstellen. Die Studierenden geben an, dass der Kurs ihnen helfe, Schreibblockaden aufzubrechen. Ein Beispiel hierfür ist die positive Erfahrung mit der Technik, auch dann weiter an einem Text zu schreiben, wenn die Formulierungen noch nicht zufriedenstellend seien, um zunächst die Gedanken festzuhalten. Aber auch eine Annäherung an „komplexe Erwartungen“ in der wissenschaftlichen Sprachanwendung sei erfolgt. Betont wird zudem, dass explizit gelernt werde, was die Studierenden sonst `nebenbei´ lernen müssten. Gleichzeitig verdeutlicht sich in den Rückmeldungen der Studierenden das als positiv bewertete unterschiedliche Niveau in der deutschen Sprache und im wissenschaftlichen Arbeiten als besondere Herausforderung für die Gestaltung der Lehrveranstaltung. Während einige Studierende hingegen das Arbeitstempo als zu schnell bewerten, geben andere Studierende an, trotz Lernerfolgen unterfordert gewesen zu sein. Hier deutet sich Optimierungsbedarf im Umgang mit der Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Studierenden an.

Besonders positiv bewerten die Studierenden die Vermittlung von umfangreichem Fachwissen zum wissenschaftlichen Schreiben und die Bereitstellung unterstützender, strukturierter Materialien, die

sie auch zukünftig nutzen könnten. Der inhaltliche Aufbau der Veranstaltung wird als nachvollziehbar bewertet und auch die methodisch-didaktische Gestaltung erscheint abwechslungsreich. Die Studierenden bewerten die Diskussionen in der Veranstaltung überwiegend als positiv und insbesondere die Hilfsbereitschaft der aktuellen Dozentin wird gewürdigt.

Die Kritik am Seminar zeigt allerdings, dass die vorgesehene Zeit nicht ausreicht und zum Teil der Stoffumfang zu hoch ist. Vereinzelt wünschen sich Studierende auch (noch) mehr linguistische Übungen und weniger Diskussionen.

4. Reflexion und Ausblick

Nach einer vierjährigen Laufzeit kann festgestellt werden, dass sowohl das Seminar als auch die individuelle Beratung von der Zielgruppe sehr gut angenommen werden. Die Förderung erfolgt in einer Gruppe von 10 bis ca. 15 Studierenden, so dass eine vertrauensvolle, intensive und angenehme Lernatmosphäre gewährleistet werden kann. Auch das Beratungsangebot wird pro Semester durchschnittlich von 15 Studierenden in Anspruch genommen.

Die Teilnahme der Studierenden zeigt nicht nur den Bedarf an konkreten, zielgruppenspezifisch konzipierten Unterstützungsangeboten zur Verbesserung der Wissenschaftssprache Deutsch für eine Minderheit unter den Studierenden mit Migrationshintergrund sondern auch ihre besonderen Herausforderungen im universitären Raum und insbesondere als zukünftige Lehrkräfte. Die Ausrichtung des Projektes ausschließlich auf Studierende mit Deutsch als Zweitsprache schafft hierbei -zumindest für die Gruppe der Nutzerinnen und Nutzer des Projektes, die sich mit der explizit genannten Zielgruppe identifizieren- optimale Voraussetzungen, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der das Sprechen -auch mit weniger Kenntnissen und Routinen in der Wissenschaftssprache Deutsch- ermöglicht und damit auch Lernräume initiiert werden.[14]

[14] Auch in der qualitativen Befragung von Naumann (2011, S. 29), die im Rahmen einer konzeptionellen Vorbereitung des Projektes `Mentoring für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund´ an der Universität Kassel unter der Projektleitung von Prof. Friedrieke Heinzel durchgeführt wurde, bildet sich deutlich ab, dass Schwierigkeiten im Bereich schriftsprachlicher und mündlicher Bildungssprache bei Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache als migrationsbedingte Problembereiche wahrgenommen werden und daher mit Scham besetzt sind. In den Interviews brachten die befragten Studierenden „große Erleichterung zum Ausdruck, im Rahmen des Projektes erstmals die Möglichkeit zu haben, in einer Gruppe aus Studierenden mit gleichem Hintergrund darüber sprechen zu können“ (ebd.).

Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Anbindung an Schreibwerkstätten
Die Evaluationsergebnisse machen die Notwendigkeit einer Sicherstellung und eines Ausbaus des Seminarangebotes deutlich. Zukünftig sollte, im Sinne einer noch besseren Erreichbarkeit der Zielgruppe und einer aus unserer Sicht angemessen Verknüpfung mit dem Regelangebot von Schreibwerkstätten der Lehramtsausbildenden Fächer das Angebot über diese Schreibwerkstätten beworben und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schreibwerkstätten für die spezifischen Belange der hier vorgestellten Zielgruppe im Hinblick auf spezifische Aspekte des Erwerbs des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache sensibilisiert werden

Übungseinheiten für die mündliche Kommunikation in der Wissenschaftssprache Deutsch
Die Evaluationsergebnisse verweisen darauf, dass der Wunsch nach Unterstützungsmaßnahmen zur Bewältigung mündlicher Studienaufgaben bzw. nach einem Übungsfreiraum für mündliche Präsentationsformen artikuliert wird. In Anbetracht der positiv zu bewertenden hohen Teilnahmemotivation an dem Seminar sowie damit verbundener Leistungsbereitschaft der Studierenden schlagen wir vor, das bisherige Angebot `Wissenschaftssprache Deutsch´ mit seinem eher auf den schriftsprachlichen Kompetenzbereich gerichteten Schwerpunkt auf die Förderung mündlicher Sprachkompetenzen zu erweitern. Wünschenswert wäre eine modellhafte Erprobung eines Angebotes, das die Förderung eines adäquaten mündlichen Umgangs mit der Wissenschaftssprache Deutsch zum Ziel hat. Mündliche Kommunikation auf einem akademischen Niveau ist nicht nur für gelungene Präsentationen, mündliche Prüfungen, Seminargespräche und -diskussionen im Studienalltag von zentraler Bedeutung. Ein Höchstmaß an Sicherheit im mündlichen Ausdruck verlangt auch das zukünftige Berufsfeld der angehenden Lehrpersonen, denn fachliche Inhalte müssen Schülerinnen und Schülern sprachlich präzise vermittelt und erklärt werden.

Individuelle Schreib- und Textberatung
Eine weitere wichtige Überlegung, die bei der Konzipierung und Durchführung von Unterstützungsangeboten stärker berücksichtigt werden sollte, ist die Fortsetzung der individuellen Schreib- und Textberatung, die den Charakter einer zentralen Anlaufstelle annehmen kann. Durch eine individuelle Beratung von Schreibprozessen und Textrückmeldungen kann eine intensive Begleitung in eigenen, konkreten Schreibprojekten im akademischen Kontext sichergestellt werden. Auch hier sehen wir es als erforderlich, das Angebot an das Regelangebot der Studierwerkstätten anzudocken und das Personal mit entsprechenden beratenden und fachlichen Kompetenzen auszustatten.

III. Projektbaustein III: Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen

Als grundlegender, forschungsbasierter Projektbaustein war es das Ziel der Grundlagenstudie über die Erhebung der Studiensituation und der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden, spezifische Bedarfe von Studierenden mit Migrationshintergrund zu ermitteln, um die im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung entwickelten und umgesetzten Praxisprojekte zu reflektieren und insbesondere empirisch belegte Impulse für notwendige weitere oder verbesserte bestehende Unterstützungsangebote zu formulieren.

In der Konzipierungsphase der Studie wurde zunächst im Rahmen eines Werkvertrags im Jahre 2009 ein Literaturbericht erstellt. Dieser enthält auf der Grundlage einer Zusammenstellung und Zusammenfassung relevanter Studien den internationalen Forschungsstand zum Thema Studierende mit Migrationshintergrund, insbesondere zu Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund (bzw. ethnischer Minoritäten). Zudem wurden Ergebnisse internationaler Untersuchungen im Hinblick auf studienrelevante Faktoren ausgewertet. In Kapitel III.1 werden die zentralen Ergebnisse des Literaturberichtes und die Verortung der Bremer Grundlagenstudie dargestellt.

Die Studie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund setzt sich zusammen aus einer quantitativen Erhebung mit einem 560 Fälle umfassenden Datensatz und einer qualitativen Befragung von fünf Studierenden zu ihrer Praxisphase mit erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt sowie neun praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteuren.

In Kapitel III.2 werden der Forschungsgegenstand und die Forschungsfragestellung, das Untersuchungsdesign, das Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie zentrale Untersuchungsergebnisse der quantitativen Erhebung zusammenfassend dargestellt. In Kapitel III.3 erfolgt äquivalent die Darstellung der qualitativen Erhebung.

1. Sekundäranalyse zum (internationalen) Forschungsstand über Studierende mit Migrationshintergrund / Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund

Die folgenden Ausführungen, die den Literaturbericht in seinen Kernbefunden zusammenfassen, beziehen sich auf den über einen Honorarauftrag an einen externen Forscher ermittelten Forschungsstand bis Ende 2009. Er stellte die Grundlage für die Entwicklung der Befragung von Bremer Lehramtsstudierenden und die Weiterentwicklung der Bausteine I und II im Projektverlauf dar. Eine fortgesetzte Auswertung des wissenschaftlichen Forschungsstandes zu Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund sowie Studierenden mit Migrationshintergrund mit Fokus auf den deutschen Kontext findet über zwei Promotionsprojekte, die unmittelbar an die Grundlagenstudie ansetzen und die dort ermittelten Befunde qualitativ sowie mit Anschluss zum Referendariat ergänzen, statt.[15]

[15] Das Promotionsprojekt von Anna Wojciechowicz befasst sich mit der Rekonstruktion von Studienfachwahlentscheidungen sowohl von Lehramts- als auch von Jurastudentinnen, die sich am Anfang ihres Studiums befinden. Auf der Grundlage von biografischen Interviews werden Studierende ohne Migrationshintergrund, wie auch Studierende mit polnischem und türkischem Migrationshintergrund befragt. Das Promotionsprojekt denkt die Ansätze der Grundlagenstudie insofern weiter, als die quantitativ erhobenen Fragen zur Studienfachwahlentscheidung durch eine qualitative Herangehensweise mit Berücksichtigung der Milieu-, Geschlechts- und Migrationsbedingungen biografisch rekonstruiert und kontrastierend Jurastudierende miteinbezogen werden. Aysun Kul knüpft in ihrem Dissertationsprojekt insbesondere an die Ergebnisse der qualitativen Studie an und rekonstruiert entlang des Differenzmerkmals

Die wissenschaftlichen Untersuchungen, die im Ausland durchgeführt wurden und werden, umfassen solche, die sich mit der Situation von Studierenden respektive Absolventinnen und Absolventen allgemein befassen, und erstrecken sich auf Untersuchungen, die sich auf Teilaspekte oder Teilgruppen beziehen. Hierzu gehören Untersuchungen zu quantitativen Aspekten

- der Bildungsbeteiligung im akademischen Bereich,
- zur Wahl der Studienfächer,
- zum Studienverlauf – hierunter auch zum Phänomen des Studienabbruchs und zu Erfolgs- und Misserfolgsquoten,
- zum Übergang und zur Situation auf dem Arbeitsmarkt.

Als Querschnittsthema bzw. Querschnittsfrage liegen auch Studien zu den

- Zugangsbarrieren,
- zu Ungleichbehandlung,
- Diskriminierung und Rassismus in der akademischen Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt vor.

In Großbritannien, wo seit Jahren die politische Forderung nach einer „widening participation" benachteiligter Bevölkerungsgruppen im Allgemeinen und eine Erhöhung des Anteils von Lehrerinnen und Lehrer aus den ethnischen Minderheiten artikuliert wird, liegen sehr viele Untersuchungen vor, die sich verschiedenen Aspekten dieses Themenbereiches widmen. Sie werden häufig unter dem Leitgedanken einer Erhöhung der Zahl der Studierenden (recruitment) durchgeführt.

Die intensivste Forschung zu diesem Bereich ist in Großbritannien und in den USA festzustellen. Alle anderen Länder fallen diesen beiden Ländern gegenüber ab. In einzelnen Ländern, in denen in größeren Zahlen Personen mit Migrationshintergrund leben, gibt es sogar nur sehr wenige Untersuchungen zu dieser Gruppe von Studierenden (z.B. Frankreich), was in Zusammenhang mit unterschiedlichen nationalstaatlichen Zugängen zur Frage der nationalen oder ethnischen Herkunft von Bürgerinnen und Bürgern des Landes zusammenhängen dürfte. In Großbritannien wurden nicht nur übergreifende Studien zur Bildungsbeteiligung von ethnic minorities im akademischen Bereich, sondern auch zahlreiche Einzeluntersuchungen zu den Anteilen, dem Studienverlauf und dem Studienerfolg insgesamt oder bezogen auf bestimmte Fächergruppen durchgeführt. Ein besonderer Fokus der Forschung über Studierende in Großbritannien liegt auf Lehramtsstudierenden. Untersuchungen hierzu beziehen sich auf die Anteile in der Ausbildung, in Schulen und in den verschiedenen Karrierestufen (Führungspositionen). Die Forschung in den USA konzentriert sich stärker auf andere Fragen wie der Bildungsbeteiligung. Verschiedene „minorities" werden untersucht, sei es übergreifend, bezogen auf eine Universität, bezogen auf einzelne Gruppen oder auf den Vergleich zwischen verschiedenen „minorities". Darüber hinaus spielt in den USA auch die Frage der `rassischen´ Zugehörigkeit und damit verbundene Spezifika bei einzelnen Gruppen, insbesondere von Schwarzen, die Frage von bestimmten Verhaltensmustern eine Rolle als analytischer Rahmen für die Erklärung von statistisch belegten Unterschieden in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg.

`Migrationshintergrund´ aus der Perspektive von Referendarinnen und Referendaren mit und ohne Migrationshintergrund Ausbildungs- und Professionalisierungsprozesse im Referendariat. Die Perspektive richtet sich dabei nicht ausschließlich auf biografische Ressourcen von Referendarinnen und Referendaren mit Migrationshintergrund, sondern vielmehr auf deren Wechselwirkungen mit Fremdwahrnehmungen (erhoben über Interviews mit Ausbildungsleitenden) im Ausbildungsfeld. Fokussiert werden hier soziale Positionierungen und die Ausbildungsbedingungen selbst, in denen sich der Professionalisierungsprozess konstituiert.

Anteile von Studierenden mit Migrationshintergrund/Angehörigen von ethnic minorities/Diskriminierung beim Zugang zum Studium und zu bestimmten Universitätstypen

Hinsichtlich der Frage, ob Angehörige der ethnic minorities an Hochschulen in Großbritannien unterrepräsentiert sind, gibt es unterschiedliche Befunde. In einzelnen Untersuchungen wird darauf hingewiesen, dass sie unterrepräsentiert seien – z.B. an „alten“ Universitäten (vgl. Shiner & Modood 2002). Andere Forscherinnen und Forscher versuchen nachzuweisen, dass hierbei nicht Diskriminierung, sondern andere Faktoren eine Rolle spielen. So seien die Zulassungsquoten bei ihnen tatsächlich niedriger, dies läge jedoch daran, dass die Zahl der möglichen Bewerbungen bei ihnen deutlich niedriger liege. Gemessen an der niedrigeren Zahl der Bewerbungen seien sie im Verhältnis zur Gesamtzahl der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung aus diesem Bewerberkreis sogar überrepräsentiert (vgl. Leslie u.a. 2002). Unterschiede beim Zugang an Hochschulen werden ausgemacht zwischen „alten“ und „neuen“ Universitäten/Hochschulen in Großbritannien (vgl. Shiner & Modood 2002): Angehörige der „ethnic minorities“ werden an „alten“ Universitäten benachteiligt, an „neuen“ Universitäten tendenziell sogar bevorzugt; „alte“ Universitäten lassen zwar Angehörige der ethnic minorities in angemessenen Zahlen zum Studium zu, die Abbrecherquoten bei diesen sind jedoch höher, da von ihnen eine größere Leistung als bei „weißen“ Altersgenossen erwartet wird.

Wahl des Studienfaches

In Großbritannien gibt es zahlreiche Untersuchungen, die sich mit der Wahl des Studienfaches befassen. Dies gilt für verschiedene Fächer, hierunter auch für Lehramtsstudiengänge allgemein oder sogar die Wahl bestimmter Unterrichtsfächer, in denen eine Unterrepräsentanz von Angehörigen der ethnic minorities beobachtet wird. Bezogen auf den Lehrerberuf wurde bereits 1985 die Unterrepräsentanz bzw. der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften aus den Reihen der ethnic minority festgestellt und beklagt (vgl. Department of Education and Science: „Swann Report“ 1985); seitdem wird immer wieder die Forderung laut, dass aus ihren Reihen stärker „rekrutiert“ werden müsse. Nach der Veröffentlichung des Berichts wurde vom DES sogar eine Arbeitsgruppe einberufen, in der die möglichen Gründe für die geringe Zahl benannt und Wege vorgeschlagen wurden, wie Kinder ethnischer Minoritäten dazu ermutigt werden könnten, eine Lehrerausbildung zu machen. Die identifizierten Gründe und die Vorschläge zur Förderung von Kindern und Jugendlichen der genannten Zielgruppe, eine Lehrerausbildung zu machen, wurden in einem weiteren Bericht veröffentlicht. Genannt wurden die Wahrnehmung des niedrigen Status des Lehrerberufs, die geringe Zahl von *role models* an Schulen, die Angst vor Isolation und rassischen Vorurteilen im Kollegium, der Mangel an Aussichten auf berufliches Vorankommen und die Schwierigkeit für einen Teil der Frauen aus traditionalistische Familienverhältnissen, an einem ferneren Ort zu studieren (vgl. Leask u.a. 1999, S. 6). In verschiedenen Berichten, darunter einem der Commission for Racial Equality von 1988, wurde darauf aufmerksam gemacht, dass nur sehr wenige Lehrerausbildungsinstitutionen schwarze Studierende „rekrutierten“.

Die Beobachtung der Unterrepräsentanz in bestimmten Studienfächern bildet bis in die Gegenwart einen wichtigen Ausgangspunkt für Untersuchungen zu den „ethnic minorities“, sei es übergreifend in einem Berufsfeld oder in einzelnen Unterrichtsfächern oder bezogen auf Angehörige einzelner ethnic minority in bestimmten Fächergruppen; im Jahr 2009 wurden die Ergebnisse einer Untersuchung veröffentlicht, die sich mit der Frage möglicher Ursachen der Unterrepräsentanz weiblicher Bangladeschi in technischen Fächern befasst; im Rahmen der Untersuchung wurden Interviews mit Schülerinnen, den Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern geführt. In der Studie wird die Rolle der Identität beleuchtet und ein Wandel im Selbstverständnis der Bangladeschi beobachtet.

So haben junge Bangladeschi hohe Karriereambitionen und sprechen mit ihren Eltern über diese. Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich beratende Lehrerinnen und Lehrer teilweise den Karriereambitionen der Schülerinnen nicht bewusst sind (vgl. Smart & Rahman 2009).

Wahl des Studienortes

Hinsichtlich der Wahl des Studienortes lassen sich teilweise Parallelen zwischen der Situation in Deutschland und in anderen Ländern feststellen. In beiden Fällen liegen empirische Anhaltpunkte dazu vor, dass die Nähe des Studienortes zum Wohnort ein Kriterium bei der Wahl der Universität ist. Dies gilt für Angehörige der ethnic minorities in Großbritannien genauso wie für Studierende mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine in Großbritannien durchgeführte Analyse von Statistiken zeigte, dass bei der Wahl des Universität/Hochschule keine signifikante Korrelation zwischen der „ethnischen Dichte" (ethnic density) und dem Ranking der Universität, jedoch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der „ethnischen Dichte" und dem Wohnort besteht. Die Nähe des Studienortes zum Wohnort spielt bei der Wahl demnach eine größere Rolle (vgl. Leslie u.a. 2002).

Eine weitere Parallele zwischen Befunden in Deutschland und im Ausland ist die ökonomische Situation als Einflussfaktor für die Wahl des Studienortes, und zwar unabhängig von der ethnischen Herkunft. Eine Untersuchung, die auf der Analyse verschiedener statistischer Datensätze basiert, kam zu dem Ergebnis, dass nicht die Herkunft, sondern das Einkommen der stärkste Einflussfaktor bei der Wahl des Studienortes ist; die Nähe des Studienortes zum Wohnort spiele nicht nur bei Angehörigen der ethnic minorities, sondern auch einkommensschwachen „Weißen" eine wichtige Rolle (vgl. Gibbons & Vignoles 2009).

Eine weitere Untersuchung aus Großbritannien zur Wahl des Studienortes bei Angehörigen der „ethnic minorities" kommt, die genannten ergänzend, zu weiteren interessanten Befunden (vgl. Smith 2007): Neben der räumlichen Nähe des Studienortes zum Wohnort spielen vorherige Erfahrungen mit der Einrichtung (Besuch an einem `Tag der offenen Tür´) ebenfalls eine Rolle im Entscheidungsfindungsprozess bei der Wahl eines möglichen Studienortes. Hinsichtlich der Erfahrungen bei Besichtigungen von Hochschulen bildete die fehlende `Familiarität´ einen negativen Faktor. Die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler bekundeten, dass sie ihre akademische Ausbildung vorzugsweise in der Region machen möchten, obwohl es sich um ein sozial und strukturell benachteiligtes Gebiet handelte. Die Untersuchung gibt an dieser Stelle keine Auskunft zu den Gründen für diese Präferenz. Erklärend könnte sein, dass für viele der befragten Probandinnen und Probanden aus den entsprechenden sozio-ökonomischen Milieus das „hohe Ansehen" einer Elite-Universität eher abschreckend denn anziehend wirkt, da sie der Auffassung sind, dass diese Universitäten für Personen ohne „traditionellen" Bildungshintergrund nicht zugänglich sind. Für die Befragten ist der unmittelbare Nutzen des Studiums für die eigenen beruflichen Absichten wichtiger als das Ansehen der Universität.

Studienleistungen/Studienabschlüsse

Studienleistungen und Studienabschlüsse spielen in der internationalen Forschung eine wichtige Rolle. In Großbritannien wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, die sich hauptsächlich mit diesem Aspekt befassen. Statistische Daten zeigen, dass Angehörige der „ethnic minorities" in Großbritannien deutlich schlechtere Studienabschlüsse erreichen. Eine umfangreiche Analyse statistischer Daten versuchte die Gründe hierfür zu ermitteln (vgl. Broecke & Nicholls 2007). Die Datensätze wurden mit einer speziellen Form der logistischen Regression (Partial Proportional Odds Model) analysiert, um die Wahrscheinlichkeit der Erlangung eines

bestimmten Studienabschlussgrades auf Grundlage der Einbeziehung verschiedener Variablen (Charakteristika) zu berechnen. Die Ergebnisse dieser Wahrscheinlichkeitsrechnung zeigten, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit für die Erlangung eines bestimmten Abschlusses statistisch gesehen signifikant ist (ebd., S. 3). Auch nach der Überprüfung einer möglichen Signifikanz anderer Faktoren (Gender, Level des vorherigen Bildungsabschlusses, Behinderung, Deprivation, Studienfach, Hochschul-Typ, term-time accomodation, Alter) bleibe eine „unerklärbare Differenz" zwischen Studierenden ethnischer Minoritäten und „Weißen" (UK, Irish). Der größte Abstand wurde laut Ergebnissen der Datenanalyse zwischen „Weißen" und Black Caribbean, Black African und Studierenden aus China festgestellt (ebd., S. 19).

Faktoren für einen erfolgreichen Studienverlauf

Eine Fragestellung in der internationalen Forschung bildet die Suche nach den empirisch belegbaren Faktoren für einen erfolgreichen Studienverlauf. In einzelnen Untersuchungen wird dem Modell des Bildungsforschers Tinto gefolgt, dem zufolge die Teilhabe an der „student culture" außerhalb des Kontextes der Lernumgebung ein wichtiger Faktor für die erfolgsorientierte Beharrlichkeit im Studium ist; genauso wichtig wie die „akademische Integration" sei die „soziale Integration" im Sinne des Zugehörigkeitsgefühls zur Studierendenschaft; darüber hinaus sei für den erfolgreichen Studienverlauf auch wichtig, dass Dozierende und Professorinnen und Professoren eine Lehr-Lernumgebung bereitstellten, die es den Studierenden ermöglicht, sich akademisch integrieren zu können (vgl. Tinto 2004).

Einzelne Untersuchungen, wie eine 2003 in den USA durchgeführte Untersuchung (Orr 2003), stellen auf die ökonomische Situation der Familie als entscheidenden Faktor für den Studienerfolg ab.

In den USA spielt vor diesem Hintergrund in der Forschung insbesondere die Frage eine Rolle, wie eine von kultureller und ethnischer Diversität geprägte Lernumgebung den Studienverlauf beeinflusst bzw. unter welchen Bedingungen diese positiv wirken kann; ein Beispiel hierfür ist eine Untersuchung, die 2006 am Center for Studies in Higher Education an der University of California durchgeführt wurde. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Studierende zu ihren „Interaktionen" mit der ethnisch diversen Studierendenschaft befragt. Über 40% der befragten Studierenden bekundeten, dass die Interaktion zwischen den Studierenden zu einem größeren Verständnis für Differenzen hinsichtlich der Herkunft (race/ethnicity), der sozialen Situation, Religion, des rechtlichen Status und politischer Orientierung geführt habe.

Diskriminierung/Rassismus während des Studiums/im praktischen Teil der akademischen Ausbildung

In der internationalen Forschung, hier insbesondere in Großbritannien, spielt die Frage der Ungleichbehandlung während des Studiums eine wichtige Rolle; in Großbritannien wurden hierzu zahlreiche Untersuchungen, insbesondere bei Lehramtsstudierenden durchgeführt;

Eine Studie zu Diskriminierungserfahrungen (Rassismus) bei Trainees hat gezeigt, dass Angehörige der ethnic minorities verschiedenen Formen des Rassismus ausgesetzt sind. Diese erfolgen zum einen durch Schülerinnen und Schüler -verbale Beleidigungen der Trainees und in einzelnen Fällen physische Gewalt- und durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen. In diesem Fall handelte es sich um Vorurteile, geringere Erwartungen an die minority ethnic trainees und Versagung von Unterstützung ihnen gegenüber. In den Interviews wurde jedoch auch deutlich, dass dieses kein durchgängiges Muster ist sondern andere Mentorinnen und Mentoren die Trainees im Falle rassistischer Handlungen unterstützten. Gleiches gilt für die Leiterinnen und Leiter der Ausbildungseinrich-

tungen, die offen und hilfsbereit waren, wenn ihnen von den Trainees derartige Fälle gemeldet wurden (Basit 2005).

In einer weiteren Untersuchung, deren Ergebnisse in einem Aufsatz veröffentlicht wurden, wurde der Frage nach Formen des Rassismus und der Frage nachgegangen, ob diese zu einem Abbruch der Ausbildung führen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass keiner der Abbrecherinnen und Abbrecher Rassismus als den ausschlaggebenden Faktor für den Abbruch bewertete. Einige erlebten jedoch verdeckte oder offene Formen von Rassismen (Basit u.a. 2007).

Einbettung der Grundlagenstudie

Mit Blick auf den Forschungsstand über den Studienverlauf von Studierenden mit Migrationshintergrund kann festgestellt werden, dass die Grundlagenstudie zur Studiensituation von Studierenden mit Migrationshintergrund, die zum Zeitpunkt ihrer Konzipierung und Durchführung im Jahr 2009 erste Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland war, in der die Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund auf Grundlage empirisch gewonnener Daten systematisch und differenziert untersucht wurde. Bei der hier vorgelegten Untersuchung handelt es sich insofern um eine Grundlagenstudie, als sie erste Erkenntnisse über den Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund und die Bedeutsamkeit des konstruierten Merkmals `Migrationshintergrund´ für die Studienmotivation und -situation von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund für den Bremer Kontext erstmalig erforscht und weitergehenden Forschungsbedarf eruiert.

Die in Bremen durchgeführte quantitativ ausgerichtete Studie, die alle Studierenden eines Studienjahrgangs im Lehramt -mit und ohne Migrationshintergrund- einbezieht und mit Studierenden weiterer Fachsemester (mit Schwerpunkt BA 1.-3.Semester) ergänzt, erfasst nicht allein die Herkunft der Studierenden, sondern berücksichtigt verschiedene migrationsspezifische Besonderheiten (beherrschte Sprachen, Sprachgebrauch, Zugehörigkeitsempfinden/Identität). Eine vergleichbare Studie ist in Deutschland bislang nicht durchgeführt worden, weder bei Lehramtsstudierenden noch bei Studierenden anderer Studiengänge und -fächer. Bislang werden lediglich erste Studien/Befragungen durchgeführt, in denen das Strukturmerkmal `Migrationshintergrund´ erfasst und allgemeinstatistisch in die Auswertung einfließt. Ein Beispiel hierfür ist die Panelbefragung an der juristischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum. Das Projekt „JuBoP: Jurastudium in Bochum – Panelbefragung zu Studienkarrieren mit und ohne Migrationshintergrund“, mit dem im WiSe 2005/06 begonnen wurde, ist als Längsschnittstudie angelegt, in deren Mittelpunkt der Studienverlauf und der Studienerfolg eines Jahrgangs untersucht wird. Im Rahmen der jährlich durchgeführten Befragung wird auch der Migrationshintergrund abgefragt, wie er 2005 vom Statistischen Bundesamt definiert wurde. In der allgemeinstatistischen Auswertung dieser Panelbefragung werden die Ergebnisse zu den Anteilen der Studierenden mit Migrationshintergrund zwar aufgeführt, jedoch wird in der Auswertung der Daten zu den verschiedenen Themenblöcken kein Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund vorgenommen. Im Fall einer Begleitevaluation zum Modellversuch „gestufte Lehrerausbildung“ an der Universität Dortmund, die seit dem WiSe 2005/06 angeboten wird, wurde in den Befragungen unter den wenigen sozio-demographischen Daten (Geschlecht, Alter) auch nach der `Muttersprache´ gefragt. In den Evaluationsberichten, die sich inhaltlich auf die Akzeptanz, das Wissen und die Berufsmotive der Studierenden konzentrieren, wurden jedoch in keiner Form Korrelationen zwischen den Antworten und den soziodemographischen Merkmalen vorgenommen.

Angeregt durch die Bremer Grundlagenstudie wurde 2010/11 an der Universität Hamburg ebenfalls eine quantitative Befragung zu Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund als Querschnittserhebung bei 1., 3. und 5. BA-Semesterstudierenden unter Verwendung einer Vielzahl der für diese Untersuchung entwickelten Items durchgeführt (Auftraggeberin: ZEIT-Stiftung). Die

Befragung wertet die Daten von 633 Befragten aus, die in Veranstaltungen des Lehramts an der Universität Hamburg über schriftlich auszufüllende Papierfragebögen befragt wurden. Die Auswertung folgte dem strikten Schema des Vergleichs zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf ihre sozio-demographischen Merkmale, ihre Erfahrungen im Studium, ihre Motivationen zum Lehramtsstudium sowie ihren Unterstützungsbedarf. Die Ergebnisse der Hamburger Untersuchung werden – wo es sich anbietet – an entsprechenden Stellen dieses Berichts referiert (Neumann/Gogolin & Kopischke 2011).

2. Quantitative Teilstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund

2.1 Forschungsgegenstand und -fragestellung

Gegenstand der quantitativen Erhebung ist die Studienmotivation, -zufriedenheit und der Studienverlauf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen.

Folgende Fragestellungen standen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses:

- Aus welchen Motivationen heraus wurde das Lehramtsstudium gewählt und welche Rolle spielt der Migrationshintergrund?
- Verläuft das Studium von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund ähnlich oder unterschiedlich?
- Wie zufrieden sind Lehramtsstudierende mit dem bisherigen Verlauf ihres Studiums und welche Rolle spielt der Migrationshintergrund dabei?
- Wie schätzen sich Lehramtsstudierenden in studienrelevanten Fähigkeiten ein und welche Rolle spielt der Migrationshintergrund dabei?
- Welche Unterstützungsangebote wünschen sich Lehramtsstudierende und gibt es migrationsspezifische Unterstützungsbedarfe und -wünsche?

In diesem Projektteil war eine wissenschaftliche Mitarbeiterin von 2009 bis 2012 mit halber Stelle beschäftigt, die mit der Koordination der Instrumentenentwicklung, Befragungsdurchführung, Datenaufbereitung und -auswertung betraut war. Unterstützt wurde sie dabei von einer studentischen Hilfskraft (in wechselnder Besetzung). Die Aufgaben der Hilfskraft waren neben regulärer Zuarbeit insbesondere das Erstellen des Datensatzes. Wie weiter unten beschrieben, haben wir uns für eine Papier-Erhebung vor Ort entschieden. Der mit der Papierbefragung entstandene Mehraufwand durch die Dateneingabe garantiert gegenüber einer weniger aufwendigen (und auch günstigeren) Online-Erhebung einen ungleich besseren Rücklauf. Über diese Entscheidung konnte ein 560 Fälle umfassender Datensatz erstellt werden, der eine angemessene Größe für die geplanten statistischen Auswertungen hat.

Eine im Antrag nicht vorgesehene temporäre Hauptaufgabe der wissenschaftlichen Mitarbeiterin war die Umkonzeption der quantitativen Studie von einer Längsschnittstudie zu einem Querschnittsdesign, da sich für eine Längsschnittanalyse die Panelmortalität als zu hoch erwies. Es zeigte sich, dass trotz der vorgegebenen Bachelor-Struktur mit relativ fixer Abfolge von Studienmodulen die Studierendenkohorte nicht im für die quantitativen Analysen notwendigen Umfang in den für ihr Fachsemester vorgesehenen Veranstaltungen aufzufinden war. Dies wäre eine Voraussetzung dafür gewesen, die Längsschnittstudie realisieren zu können. Daher wurde eine Neukonzeptionierung des Designs notwendig, das immer noch in der Lage sein sollte, die o.g.

Fragestellungen des Projektes zu beantworten (s. dazu ausführlich der Zwischenbericht vom 2010). Wie die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse zeigen, ist diese Umgestaltung u.E. ohne Informations- bzw. Erkenntnisverlust gelungen.

2.2 Untersuchungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Die quantitative Erhebung wurde als eine migrationssensible explorative Untersuchung konzipiert. Mit „migrationssensibel" bezeichnen wir ein Untersuchungsdesign, bei dem Parameter des `Migrationshintergrundes´ zur Bildung eines gleichlautenden Index in Anlehnung an Studien wie PISA 2001 oder HIS 2010 zur Identifikation von Personen mit Migrationshintergrund im Sample bei der Formulierung von Items Anwendung finden. Damit kann der `Migrationshintergrund´ in der Auswertung als mögliches Unterscheidungskriterium berücksichtigt werden, ohne präjudizieren zu wollen, dass dies das entscheidende Distinktionsmerkmal für Aspekte des Studienverlaufs und der Studienzufriedenheit ist oder gar die Selbstbeschreibung der so identifizierten `Studierenden mit Migrationshintergrund´ wiedergibt. Das bedeutet auch, dass im Erhebungsverfahren keine vorgegebene Differenzierung entlang des Merkmals `Migrationshintergrund´ vorgenommen, aber dezidiert darauf geachtet wurde, dass Studierende mit wie ohne Migrationshintergrund durch die Itemformulierungen gleichermaßen angesprochen und erfasst werden konnten.

Die Studie versteht sich als Beitrag zur Grundlagenforschung über die Studiensituation und Unterstützungsbedarfe im Kontext einer heterogenen Studierendenpopulation, die eine realistische und differenzierte Beschreibung der Gesamtsituation für diese Personengruppe in Bremen vornimmt und Hinweise auf Handlungserfordernisse gibt. Zwar bestehen an der Universität Bremen bereits zielgruppenspezifische Angebote für die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund (Heranführung an das Studium mit dem „Uni-Förderprojekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der Sek. I und Sek. II" und „MiCoach"; „enter science für Studierende mit Migrationshintergrund" als Projekt zur verstärkten Forschungsorientierung der Zielgruppe im Studium und zur Heranführung an Wissenschaft als Berufsperspektive) oder mit Deutsch als Zweitsprache („Wissenschaftssprache Deutsch für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund"). Es stellt sich aber die Frage, inwiefern diese bereits etablierten zielgruppenspezifischen Angebote dem Bedarf der Studierenden in Bremen tatsächlich entsprechen und inwiefern das Merkmal `Migrationshintergrund´ sich als Distinktionsmerkmal für die Formulierung entsprechender Angebote überhaupt durch die Daten legitimieren lässt. Von Bedeutung war für die Erhebung im Rahmen der Grundlagenstudie daher die Betrachtung von weiteren Diversitätsdimensionen in ihren intersektionalen Verflechtungen. Ein lediglich auf die Dimension des `Migrationshintergrundes´ abstellendes Vorgehen hätte ignoriert, dass Individuen als Träger des von außen zugeschriebenen `Merkmals´ sich diesem nicht zwangsläufig zugehörig fühlen müssen resp. sich ihre Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen nicht per se über dieses Merkmal konstituieren. Vor diesem Hintergrund könnte eine zielgruppenspezifisch definierte Unterstützungsmaßnahme von dieser durchaus auch als stigmatisierend bzw. diskriminierend erlebt werden (vgl. Leichsenring 2011a, S. 39) und über diese Markierung zu einer Reifizierung beigetragen. Vor diesem Hintergrund wurde zunächst ein Zugang über die fachliche Motivation der Studierenden, der sich als tragfähig erwiesen hat, gewählt, denn es sind insbesondere die Erwartungen an ein Studium, die Studienmotivation und auch die Identifikation mit der Hochschule, die wesentliche Einflussfaktoren für den Studienverlauf darstellen (vgl. Leichsenring 2011a, S. 39). Die Bedeutung der Studienmotivation haben Künsting und Lipowsky (2011) auch für Lehramtsstudierende nachgewiesen. Ein hohes fachliches oder pädagogisches Interesse und auch das Vertrauen in die Fähigkeiten, pädagogisch tätig werden zu können, wirken sich positiv auf den Studienverlauf und die Studienzufriedenheit aus, während Nützlichkeitserwägungen oder der soziale Einfluss (etwa von

Familie oder Freunden) als Entscheidungsgründe für ein Lehramtsstudium keine positive Auswirkung auf den Studienverlauf haben (vgl. Künsting & Lipowski 2011, S. 106).

Zur Erfassung des Studienverlaufs und der Studienzufriedenheit wurde ein vom Projektteam eigens für die Bremer Grundlagenstudie erstellter Fragebogen eingesetzt. Er erhebt ausführlich Daten zum Studium (z.B. Art des Lehramtsstudiums, studierte Fächer, aber auch vorherige Ausbildung oder Studium), zur Finanzierung des Studiums, zur Bildungsbiografie inkl. Erfahrungen aus der Schule, zu den Gründen der Studienwahl bei der Aufnahme des Studiums, zur aktuellen Einstellung zum Studium, darunter auch die studienbezogene Selbstwirksamkeit und gewünschte und erfahrene Unterstützung, zur Studienzufriedenheit und zur Einschätzung studienrelevanter Fähigkeiten. Sozio-demographische Daten werden ebenfalls ausführlich erhoben mit einem besonderen Schwerpunkt auf migrationsspezifische Merkmale und die Erfassung des sozioökonomischen Hintergrundes über die Bildung und Erwerbstätigkeit der Eltern. Die Abfrage der einzelnen Bereiche ist bewusst breit angelegt und erhebt keine akkumulierten Merkmale, um eine möglichst offene und variable Auswertung zu ermöglichen. Das Instrument wurde nach den Erfahrungen des ersten Erhebungszeitpunkts und vor dem Hintergrund, dass sich das ursprünglich vorgesehene Längsschnittdesign nicht wie geplant umsetzen ließ, gekürzt und leicht modifiziert, ohne Einbußen in den Auswertungsmöglichkeiten. Das eingesetzte Instrument orientiert sich im Interesse der Vergleichbarkeit an vorliegenden Untersuchungen wie z.B. den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks oder auch der Studie „Viele Welten leben“ von Boos-Nünning & Karakaşoğlu (2005). Die Fragen zur Studienzufriedenheit und zur Einstellung zum Studium orientieren sich an den „Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen“ von Schwarzer & Jerusalem (1999).

Schriftlich Befragt wurden Lehramtsstudierende verschiedener Jahrgänge in zentralen Veranstaltungen am Ende des WiSe 2009 und 2011. Darüber konnte ein hoher Rücklauf gewährleistet werden, der in von Veranstaltungen unabhängigen Online-Befragungen alleine nicht gegeben wäre. Lediglich ein kleiner Teil wurde mit demselben Instrument online befragt, um den Datensatz zu erweitern.

Datensatz und Kerndaten

Insgesamt liegen Daten zu 560 Lehramtsstudierenden vor. Der Großteil der befragten Studierenden stand zum Zeitpunkt der Befragung am Anfang des Studiums (61,1% im ersten Studienjahr des Bachelor-Studiums, 26,3% in höheren Bachelor-Semestern und 12,6% im Master). Nahezu die Hälfte (47,0%) der befragten Studierenden studieren den Bachelor Gymnasium/Gesamtschule, ein weiteres Drittel (32,2%) Fachbezogene Bildungswissenschaften (FaBiWi) mit dem Ziel Grundschule (daneben 15,3% FaBiWi Ziel Gesamtschule, der Rest verteilt sich zu äußerst geringen Anteilen auf FaBiWi Ziel Sonderpädagogik und den berufsbildenden Bachelor). Die häufigsten studierten Fächer sind Germanistik (217 Studierende), Englisch (109 Studierende), Kunst (82 Studierende), Geschichte (75 Studierende), Mathematik (70 Studierende) und Elementarmathematik (58 Studierende).

Der Anteil männlicher Studierender im Sample beträgt 23,6% und liegt damit unter dem in der Universitätsstatistik aber auch in der 19. Sozialerhebung angegebenen Anteil männlicher Lehramtsstudierender (32%: Universität Bremen 2012; 36%: Isserstedt u.a. 2010, S. 156).

Der Migrationsanteil – konstruiert über das eigene Geburtsland sowie dasjenige von Mutter und Vater, die Staatsangehörigkeit und bei denjenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit über die Frage nach einer Einbürgerung – liegt dagegen mit 23,6% deutlich über den vom Studentenwerk und auch dem Bildungsbericht angegebenen Anteilen in der Gesamtstudierendenschaft (vgl. Isserstedt u.a. 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; in beiden Veröffentlichungen sind zum Merkmal Migration keine lehramtsspezifischen Daten angegeben). Die Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund sind zu knapp der Hälfte (65 Studierende; ≈ 47,8%) in Deutschland geboren.

Für die 71 im Ausland geborenen Studierenden haben nur 57 Angaben zu ihrem Einreisezeitpunkt gemacht:

Einreisealter	Häufigkeit	Prozent
< 6 Jahre	21	29,6
6 bis < 10 Jahre	10	14,1
10 bis < 19 Jahre	12	16,9
19 bis 31 Jahre*	14	19,7
keine Angabe	14	19,7
gesamt	71	100

* 31 Jahre ist das älteste Einreisealter der befragten Studierenden

Tabelle 6: Einreisealter der im Ausland geborenen Bremer Lehramtsstudierenden

Das Einreisealter ist insgesamt weit gestreut und durch die fehlenden Angaben von 14 Studierenden können auch keine klaren Trends identifiziert werden. Die im Ausland geborenen Studierenden sind sowohl vor dem Beginn der allgemein bildenden Schule als auch während der Grund- oder weiterführenden Schule nach Deutschland eingewandert, wie auch nach dem Ende der allgemein bildenden Schule.

Der überwiegende Teil der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit, nur jede/r Fünfte hat eine ausländische Staatsangehörigkeit.

	Häufigkeit	Prozent
nur deutsche Staatsangehörigkeit	89	65,9
deutsche Staatsangehörigkeit und eine andere	19	14,1
nur ausländische Staatsangehörigkeit	27	20,0
Gesamt	135	100

Tabelle 7: Staatsangehörigkeit der Bremer Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund

Zur näheren Beschreibung der befragten Studierenden soll an dieser Stelle jedoch die nationale Herkunft dargestellt werden, da sie auch etwas über den Migrationshintergrund der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit sagen kann (für sie ermittelt aus der Staatsangehörigkeit der Eltern). Die Bremer Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund zeigen eine sehr große Bandbreite von Herkunftsländern, aber durchaus auch eine Konzentration auf erwartete Migrantengruppen, die in der Bremer Bevölkerung besonders stark repräsentiert sind: Den größten Teil machen Personen mit türkischer Herkunft aus (14,0%), gefolgt von Personen polnischer Herkunft (11,8%) und aus Kasachstan (9,6%).

	Häufigkeit	Prozent
Türkei	19	**14,0**
Polen	16	**11,8**
Kasachstan	13	**9,6**
Russland	7	**5,1**
England	5	**3,7**
Spanien	5	**3,7**
UdSSR	5	**3,7**
Chile	4	**2,9**
Frankreich	4	**2,9**
Ungarn	4	**2,9**
Dänemark	3	**2,2**
Malaysia	3	**2,2**
Österreich	3	**2,2**
Pakistan	3	**2,2**
Ukraine	3	**2,2**
Belgien	2	**1,5**
Finnland	2	**1,5**
Gambia	2	**1,5**
Ghana	2	**1,5**
Kamerun	2	**1,5**
Moldawien	2	**1,5**
Niederlande	2	**1,5**
Schweden	2	**1,5**
Syrien	2	**1,5**
USA	2	**1,5**
Afghanistan	1	**0,7**
Argentinien	1	**0,7**
Bolivien	1	**0,7**
Bulgarien	1	**0,7**
Deutschland	1	**0,7**
Ecuador	1	**0,7**
Kanada	1	**0,7**
Kolumbien	1	**0,7**
Kosovo	1	**0,7**
Kroatien	1	**0,7**
Kuba	1	**0,7**
Libanon	1	**0,7**
Marokko	1	**0,7**
Mexiko	1	**0,7**
Peru	1	**0,7**
Philippinen	1	**0,7**
Tunesien	1	**0,7**
Usbekistan	1	**0,7**
Weißrussland	1	**0,7**

Tabelle 8: Nationale Herkunft der Bremer Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund

Der Sprachgebrauch in der Familie unterscheidet sich statistisch signifikant zwischen demjenigen mit der Mutter und mit dem Vater. Mit dem Vater wird am häufigsten ausschließlich Deutsch gesprochen, mit der Mutter etwas seltener (39,5% vs. 32,8%). Auch die Konzentration auf ausschließlich eine andere Sprache ist beim Vater etwas stärker ausgeprägt als bei der Mutter, kommt aber insgesamt seltener vor als die Konzentration auf Deutsch als Familiensprache (21,0% vs. 16,8%). Mit der Mutter findet dagegen häufiger eine Sprachmischung statt als mit dem Vater (22,7% vs. 15,1%). Kombiniert man diesen Sprachgebrauch mit Vater und Mutter, so ist für zusammengefasst knapp mehr als die Hälfte (52,9%) nur oder überwiegend Deutsch die Familiensprache (hellblau unterlegt in Tabelle 9) und für etwas weniger als ein Drittel (31,1%) nur oder überwiegend die andere Sprache (blau unterlegt in Tabelle 9). Eine kleine Gruppe von 10,9% spricht mit beiden Elternteilen beide Sprachen gleichermaßen.

N = 119		Sprache mit Vater					
		ausschließlich Deutsch	überwiegend Deutsch	Deutsch und andere Sprache	überwiegend andere Sprache	ausschließlich andere Sprache	gesamt
Sprache mit Mutter	ausschließlich Deutsch	28,6%	1,7%	,8%	,8%	,8%	32,8%
	überwiegend Deutsch	4,2%	8,4%	1,7%	,8%	,8%	16,0%
	Deutsch und andere Sprache	5,9%	1,7%	10,9%	1,7%	2,5%	22,7%
	überwiegend andere Sprache	,0%	,8%	,8%	8,4%	1,7%	11,8%
	ausschließlich andere Sprache	,8%	,0%	,8%	,0%	15,1%	16,8%
	Gesamt	39,5%	12,6%	15,1%	11,8%	21,0%	100,0%

Tabelle 9: Zu Hause gesprochene Sprache mit Mutter und Vater

Die Frage nach dem Sprachgebrauch ist allerdings nicht allein für Studierende mit Migrationshintergrund interessant, wie unsere Ergebnisse zeigen.

	Studierende mit Migrationshintergrund	Studierende ohne Migrationshintergrund	gesamt
N =	136	429	**565**
ausschließlich Deutsch	23,5	59,2	**50,6**
überwiegend Deutsch	44,9	36,8	**38,8**
Deutsch und andere Sprache	27,9	4,0	**9,7**
überwiegend andere Sprache	2,9	-	**0,7**
ausschließlich andere Sprache	0,7	-	**0,2**
Gesamt	**100**	**100**	**100**

Tabelle 10: Häufigste Alltagssprache der Bremer Lehramtsstudierenden außerhalb von Seminaren (in Prozent)

Der Alltag der Bremer Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund ist überwiegend oder auch ausschließlich deutschsprachig. Ein gutes Viertel gibt an, Deutsch und eine andere Sprache gleichermaßen im Alltag zu verwenden. Die überwiegende oder ausschließliche Verwendung einer anderen als der deutschen Sprache kommt mit lediglich 3,6% (das entspricht 5 der 136 Studierenden) nur sehr selten vor. Interessant ist an dieser Stelle, dass auch die Studierenden ohne Migrationshintergrund nur zu 59,2% angeben, ihr Alltag sei ausschließlich deutschsprachig. Über ein Drittel von ihnen gibt ‚überwiegend Deutsch' als häufigste Alltagssprache an und erlebt sich somit ebenfalls als zumindest ansatzweise mehrsprachig im Alltag.
50% aller Bremer Lehramtsstudierenden sind Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger, von deren Eltern weder Vater noch Mutter über einen (Fach-) Hochschulabschluss verfügen. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen einer aktuellen Studierendenbefragung an der Universität Bremen (vgl. QUEST 2012). Diese Gleichverteilung von akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern zeichnet sich für die Studierenden unseres Samples mit wie ohne Migrationshintergrund in gleichem Maße ab.

Den Kern der migrationssensiblen Herangehensweise der Erhebung bildet die Konstruktion von Studierendentypen für diese Grundgesamtheit auf Basis der Einschätzung der aktuellen Studiensituation. Da die Studienverlaufsanalyse im Lehramt bereits vor der Bekanntgabe der Beteiligung der Universität Bremen an der Quest- Studierendenbefragung konzipiert und umgesetzt wurde, konnten die Instrumente zur Befragung mit den bei Quest verwendeten Instrumenten nicht mehr abgeglichen und die Typen entsprechend nicht `harmonisiert´ werden. Zumindest jedoch war es noch möglich, die Auswertung der Daten derjenigen der von CHE-Consult im Rahmen der Quest-Studierendenbefragung verwendeten anzulehnen (vgl. Leichsenring 2011b).

Zur Ermittlung der Studierendentypen in unserer Untersuchung wurden zunächst die im Datensatz vorhandenen 32 Variablen zur Selbstwirksamkeit, der Einstellung zum Studium und den subjektiv wahrgenommenen Studienanforderungen mittels einer Faktorenanalyse reduziert. Es wurden acht Faktoren extrahiert, die Aussagen über das Interesse am Studium, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das subjektive Belastungsempfinden machen.

Interesse am Studium (4 Faktoren)	Selbstwirksamkeits-überzeugungen (2 Faktoren)	Belastungsempfinden (2 Faktoren)
• **Inhaltliches Interesse am Studium** • **Interesse an Studieninhalten in der Freizeit** • **Studium als Selbstverwirklichung** • **Wertigkeit des Studiums**	• **Vertrauen in eigene Lernfähigkeit** • **Frustrationstolerant**	• **Belastung durch das Studium allgemein** • **Überforderung durch formale Anforderungen**

Tabelle 11: Faktoren zur Typenbildung

Auf der Grundlage dieser acht Faktoren wurden mittels einer hierarchischen Clusteranalyse Studierendentypen gebildet, die in sich möglichst ähnlich und voneinander möglichst verschieden sind. Diese Typenbildung wurde in der migrationssensiblen Vorgehensweise umgesetzt, d.h. zunächst unabhängig vom Migrationshintergrund oder anderen Differenzmerkmalen wie z.B. dem Geschlecht oder dem familiären Bildungshintergrund vorgenommen. Diese Merkmale wurden erst in einem zweiten Schritt auf ihre Verteilung innerhalb der einzelnen Typen geprüft, um rekonstruieren zu können, in welchem Kontext ihnen eine empirische Bedeutung zukommt. So konnten sie an den Stellen vertieft in die Analysen einbezogen werden, wo sie sich als empirisch bedeutsam erwiesen haben. Die Notwendigkeit von Unterstützungsangeboten könnte sich so auch quer bzw. differenziert zu den erwähnten Ungleichheitsmerkmalen abbilden.

Auf dieser Grundlage beruhen die im Folgenden dargestellten zentralen Untersuchungsergebnisse. Sie basieren auf den Mittelwerten der analysierten Merkmale.

2.3 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Die hier umgesetzte Herangehensweise, die Ermittlung des Studienerfolgs und der Unterstützungsbedarfe von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund migrationssensibel zu erforschen und nicht durch eine eindimensionale Auswertung des Merkmals Migration (wie bislang im Kontext der Migrationsforschung schwerpunktmäßig geschehen) ist innovativ und steht mit dem Zugang über die Einschätzung der Studiensituation in einem größeren Kontext, in dem die Ergebnisse ihre differenzierte Aussagekraft entfalten können. Aus diesem Grund werden die Studierendentypen an dieser Stelle für einen Bericht vergleichsweise ausführlich dargestellt. Um den Konstruktionscharakter der Typen zu betonen, wird die stereotypisierende Bezeichnung in nicht-gegenderter Form verwendet.

Die Clusteranalyse kann sieben voneinander sinnvoll zu unterscheidende Studierendentypen ausweisen:

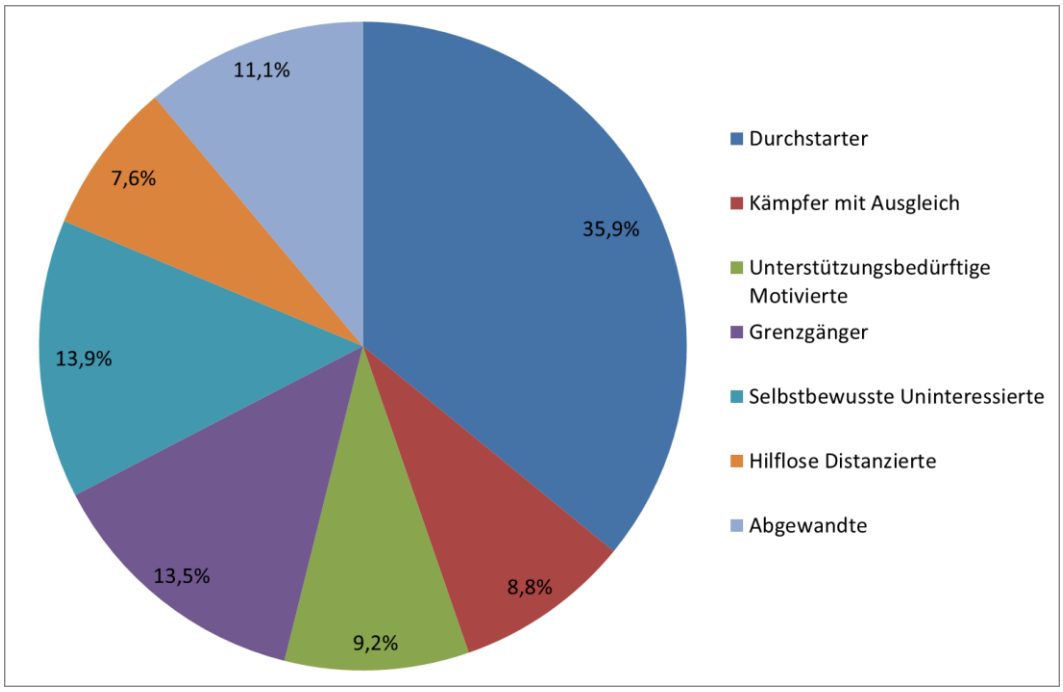
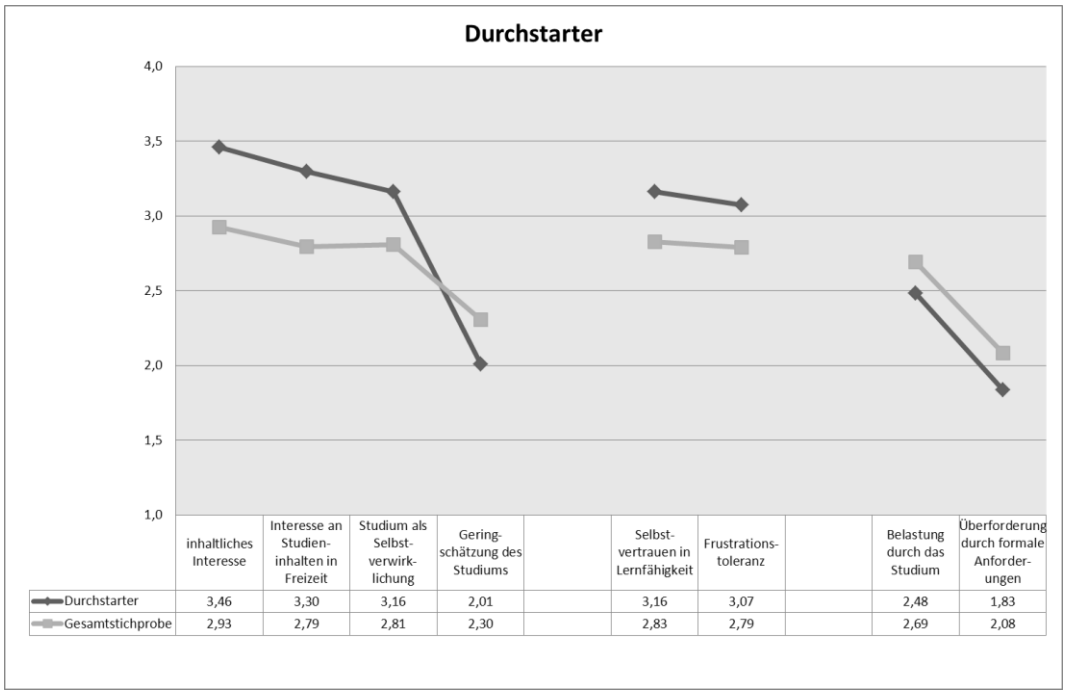


Abbildung 1: Verteilung der ermittelten Studierendentypen

Die Studierendentypen sind ungleichmäßig verteilt mit einem deutlichen Übergewicht bei den ‚Durchstartern'. Sie sind von allen Typen die am stärksten inhaltlich am Studium interessierten und motivierten. Die zwei im Sample eher seltener vorkommenden Typen der ‚Kämpfer mit Ausgleich' und ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten' sind in etwas geringerer Ausprägung ebenfalls stark inhaltlich motiviert. Die weiteren vier Typen stehen dem Studium und seinen Inhalten eher gleichgültig bis distanziert gegenüber. Die ‚Grenzgänger' und die ‚selbstbewussten Distanzierten' sind mit 13,5% bzw. 13,9% vergleichbar groß, eine ähnliche Größe weisen noch die 11,1% ‚Abgewandten' auf. Die kleinste Gruppe sind mit 7,6% die ‚hilflosen Distanzierten', die sich sehr deutlich von den übrigen Studierenden unterscheiden.

Diese Typen werden zunächst nach ihrer Einstellung zum Studium und ihrer Studienzufriedenheit kurz vorgestellt, ihre Zusammensetzung wird anschließend beschrieben. Die Typenbezeichnung leitet sich von den Kernmerkmalen ab, die die jeweilige Gruppe statistisch kennzeichnen.

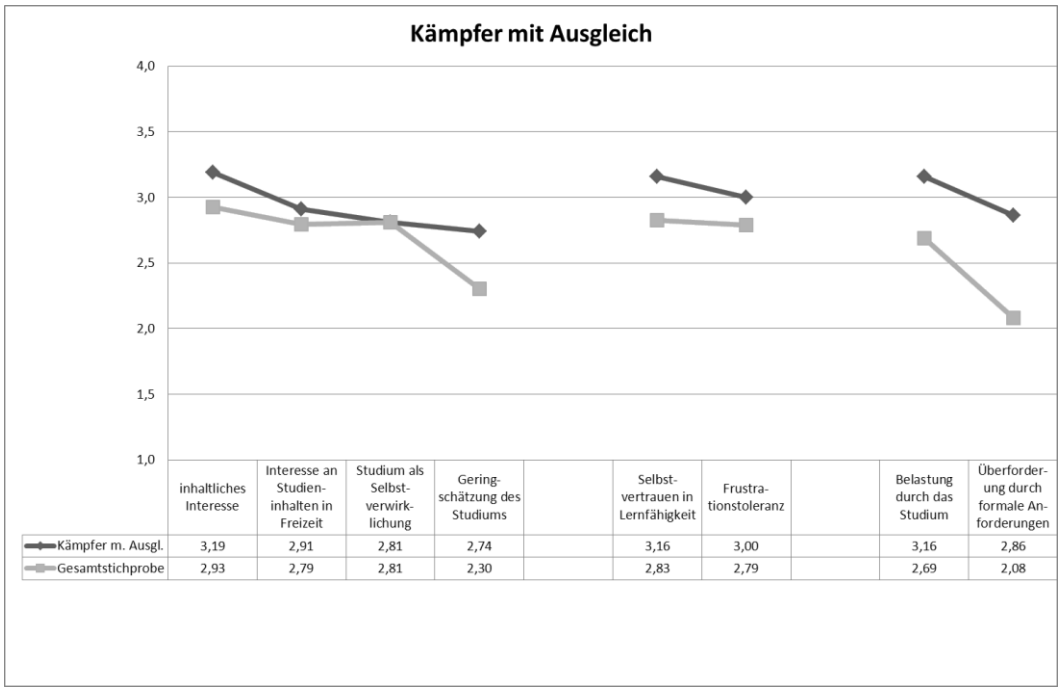
Die Abbildungen stellen den Mittelwertvergleich des jeweiligen Studierendentyps mit dem Durchschnitt aller Befragten dar. Werte größer als 2,5 entsprechen einer Zustimmung, Werte kleiner als 2,5 einer Ablehnung (Skala 1 - 4).



	inhaltliches Interesse	Interesse an Studien-inhalten in Freizeit	Studium als Selbst-verwirk-lichung	Gering-schätzung des Studiums		Selbst-vertrauen in Lernfähigkeit	Frustrations-toleranz		Belastung durch das Studium	Überforderung durch formale Anforder-ungen
Durchstarter	3,46	3,30	3,16	2,01		3,16	3,07		2,48	1,83
Gesamtstichprobe	2,93	2,79	2,81	2,30		2,83	2,79		2,69	2,08

Abbildung 2: Studierendentyp 1 - ‚Durchstarter´

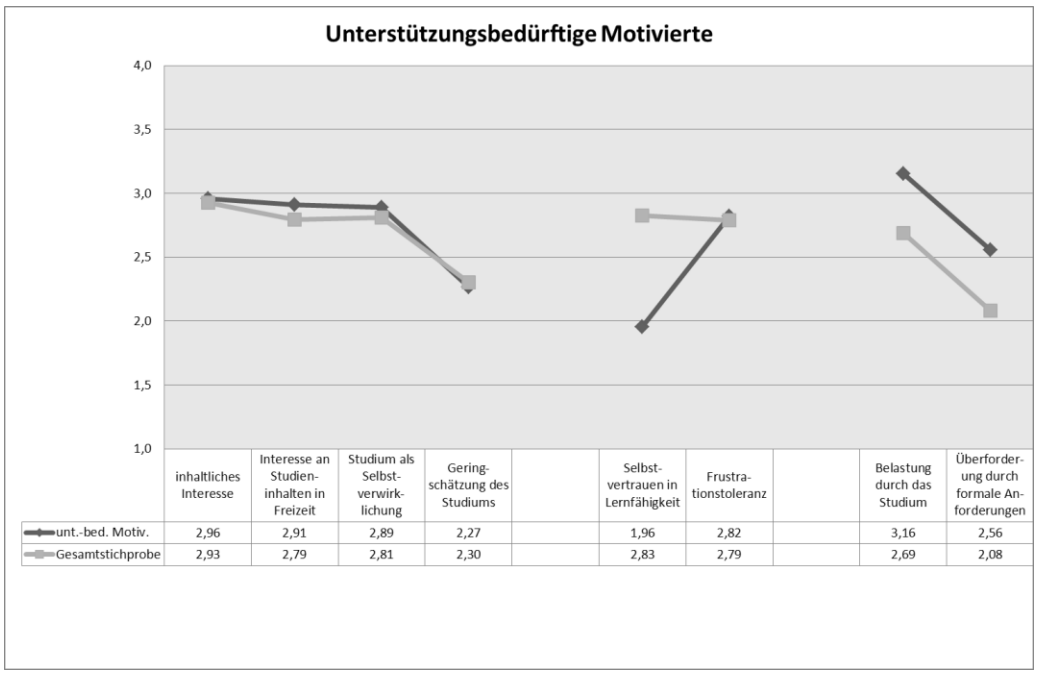
‚Durchstarter' heben sich sehr deutlich vom Durchschnitt aller befragten Studierenden ab. Sie sind höher motiviert, selbstbewusster und weniger belastet als der Durchschnitt. Damit ist die sich hier abbildende größte Teilgruppe der Bremer Lehramtsstudierenden, nämlich 35,9% aller von uns Befragten, als überaus positiv sowohl in ihrem Studium selbst wie auch an der Universität verortet einzuordnen. Ein spezifischer Förder- oder Unterstützungsbedarf bildet sich hier zunächst nicht ab, weshalb die überwiegend in den ersten Semestern des Studiums befindlichen Befragten dieses Typs von uns als ‚Durchstarter´ bezeichnet wurden.



	inhaltliches Interesse	Interesse an Studien-inhalten in Freizeit	Studium als Selbst-verwirk-lichung	Gering-schätzung des Studiums		Selbst-vertrauen in Lernfähigkeit	Frustra-tionstoleranz		Belastung durch das Studium	Überforder-ung durch formale An-forderungen
Kämpfer m. Ausgl.	3,19	2,91	2,81	2,74		3,16	3,00		3,16	2,86
Gesamtstichprobe	2,93	2,79	2,81	2,30		2,83	2,79		2,69	2,08

Abbildung 3: Studierendentyp 2 - ‚Kämpfer mit Ausgleich´

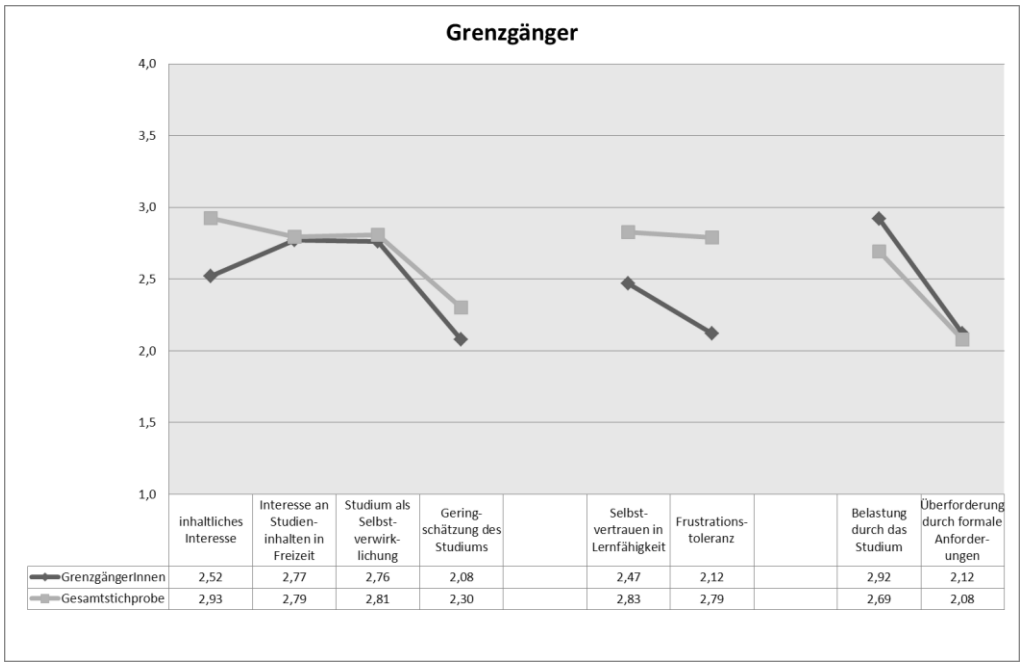
Auch diese Gruppe zeigt sich überdurchschnittlich motiviert und selbstbewusst, fühlt sich aber sehr stark belastet durch das Studium. Mit 8,8% machen die ‚Kämpfer mit Ausgleich´ eine vergleichsweise kleine Gruppe von Studierenden aus. Auffällig ist an dieser Gruppe allerdings, dass sie trotz eines hohen Studieninteresses auch der Tatsache, das Studium sei nebensächlich zwar nur leicht, aber dennoch eher zustimmen. Für diese Studierenden existieren also Aspekte außerhalb des Studiums, die ihnen mindestens ebenso wichtig wie das Studium sind. In der spezifischen Kombination von Selbstbewusstsein und Belastungsempfinden stellen sie eine interessante Zielgruppe für Angebote dar, die die Ressource Selbstbewusstsein als Ansatzpunkt nutzen könnten, um das Belastungsempfinden zu verringern. Sie wurde als ‚Kämpfer mit Ausgleich´ bezeichnet, weil dem überdurchschnittlichen Belastungsempfinden als möglicher Ausgleich ein ebenso überdurchschnittliches Selbstbewusstsein wie auch Motivation gegenüber stehen.



	inhaltliches Interesse	Interesse an Studien-inhalten in Freizeit	Studium als Selbst-verwirk-lichung	Gering-schätzung des Studiums		Selbst-vertrauen in Lernfähigkeit	Frustra-tionstoleranz		Belastung durch das Studium	Überforder-ung durch formale An-forderungen
unt.-bed. Motiv.	2,96	2,91	2,89	2,27		1,96	2,82		3,16	2,56
Gesamtstichprobe	2,93	2,79	2,81	2,30		2,83	2,79		2,69	2,08

Abbildung 4: Studierendentyp 3 - ‚Unterstützungsbedürftige Motivierte'

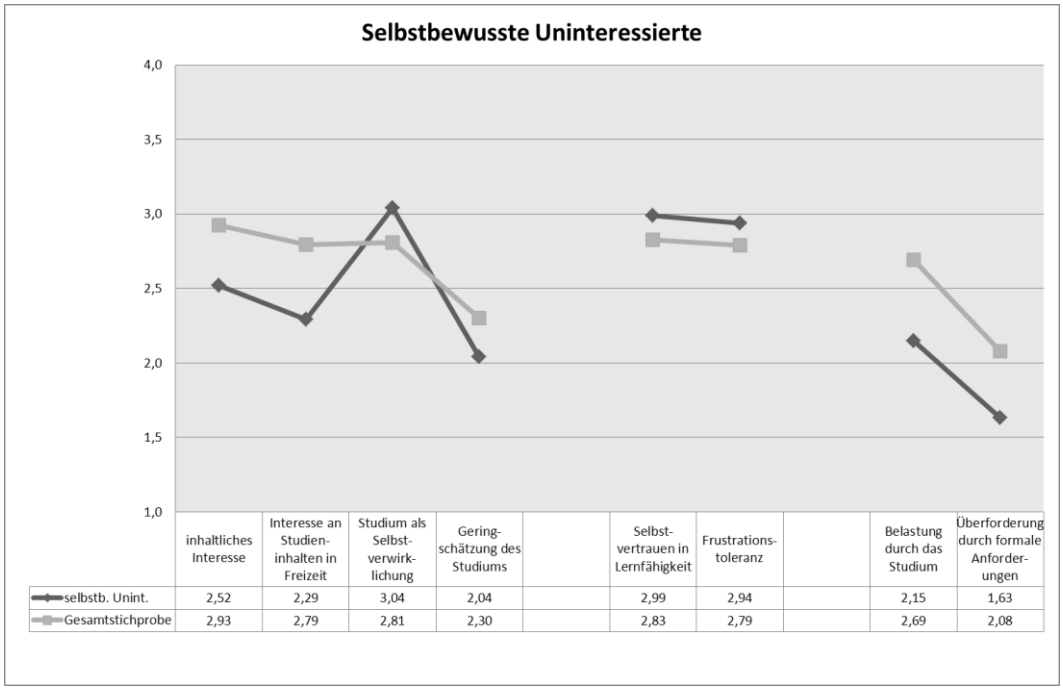
Die ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten' weisen ein von den beiden bisher beschriebenen Gruppe klar zu unterscheidendes Profil auf: Ihre inhaltliche Motivation liegt sehr eng am Durchschnitt, ist aber immer noch deutlich positiv. Sie fühlen sich überdurchschnittlich belastet und haben nur ein sehr geringes Vertrauen in ihre Lernfähigkeit, wogegen ihre Frustrationstoleranz wiederum durchschnittlich ist. Dies trifft mit 9,2% aller Befragten auf eine vergleichsweise kleine Gruppe zu, die jedoch – wie die von uns gewählte Bezeichnung deutlich macht – was den Bereich Selbstvertrauen und Lernfähigkeit anbelangt, offensichtlich gestärkt werden müsste, auch wenn ihre Frustrationstoleranz sie bislang noch zu tragen scheint.



	inhaltliches Interesse	Interesse an Studien-inhalten in Freizeit	Studium als Selbst-verwirk-lichung	Gering-schätzung des Studiums		Selbst-vertrauen in Lernfähigkeit	Frustrations-toleranz		Belastung durch das Studium	Überforderung durch formale Anforder-ungen
GrenzgängerInnen	2,52	2,77	2,76	2,08		2,47	2,12		2,92	2,12
Gesamtstichprobe	2,93	2,79	2,81	2,30		2,83	2,79		2,69	2,08

Abbildung 5: Studierendentyp 4 - ‚Grenzgänger'

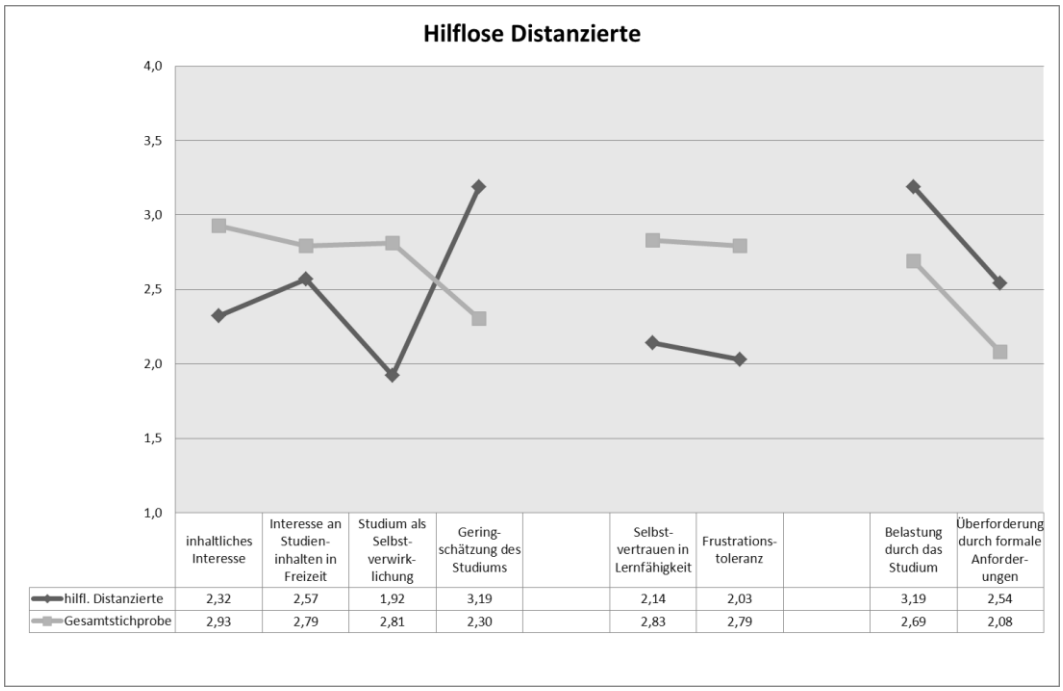
Die ‚Grenzgänger' sind mit 13,5% von allen Befragten eine etwas größere Gruppe. Im Gesamtbild handelt es sich um Studierende, für die das Studium keinesfalls eine Nebensache ist, die ein durchschnittliches inhaltliches Interesse an pädagogischen Fragestellungen außerhalb des Studiums aufweisen ebenso wie auch ein inhaltliches Interesse an einer Selbstverwirklichung durch das Lehramtsstudium, ihr inhaltliches Interesse ist allerdings deutlich geringer als im Durchschnitt der Befragten. Bei deutlich unterdurchschnittlichem Selbstvertrauen in ihre Lernfähigkeit und noch geringerer Frustrationstoleranz erleben sie das Studium etwas stärker als der Durchschnitt als Belastung, fühlen sich durch die formalen Anforderungen jedoch nicht höher belastet als der Durchschnitt. Die geringe Belastungseinschätzung lässt bei diesem Studierendentyp fraglich erscheinen, inwiefern die geringe Selbstwirksamkeit reflektiert und zum Anlass genommen werden würde, entsprechende Unterstützungsangebote wahrzunehmen, um die Belastungsempfindung durch das Studium zu verringern.



	inhaltliches Interesse	Interesse an Studien-inhalten in Freizeit	Studium als Selbst-verwirk-lichung	Gering-schätzung des Studiums		Selbst-vertrauen in Lernfähigkeit	Frustrations-toleranz		Belastung durch das Studium	Überforderung durch formale Anforder-ungen
selbstb. Unint.	2,52	2,29	3,04	2,04		2,99	2,94		2,15	1,63
Gesamtstichprobe	2,93	2,79	2,81	2,30		2,83	2,79		2,69	2,08

Abbildung 6: Studierendentyp 5 - ‚Selbstbewusste Uninteressierte´

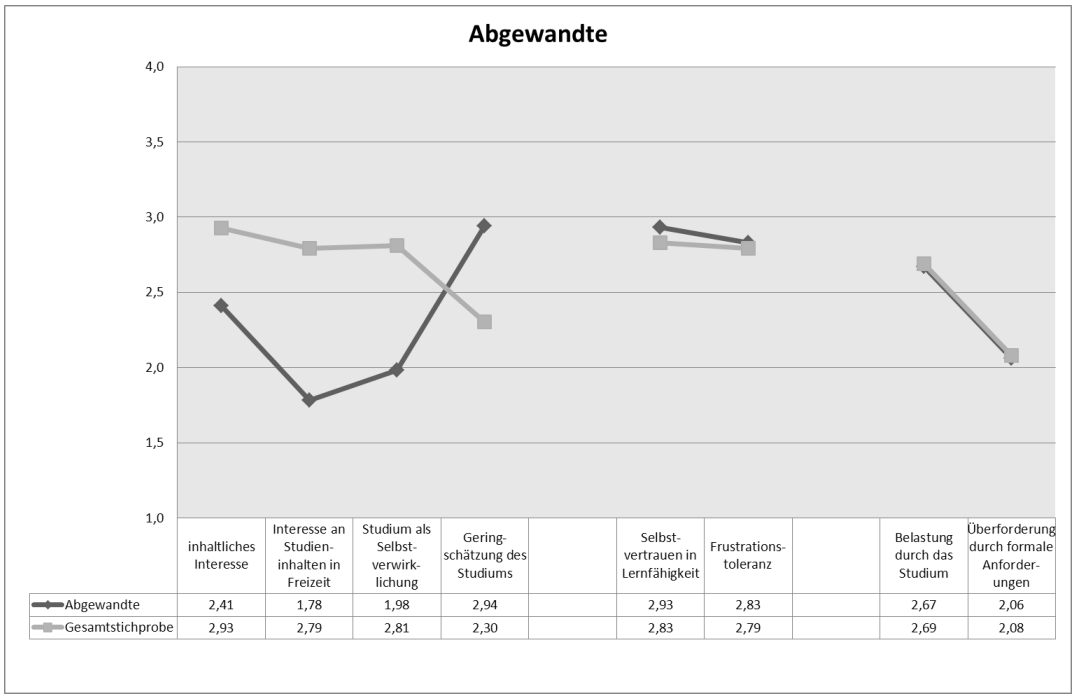
Mit 13,9% ‚selbstbewussten Uninteressierten' bildet sich eine vergleichsweise große Gruppe von Studierenden ab, die das Studium als solches sehr schätzen, im Lehramtsstudium offensichtlich eine Möglichkeit der inhaltlichen Selbstverwirklichung sehen, sehr selbstbewusst und kaum belastet, dabei aber im Hinblick auf die Studienwahl und ein außeruniversitäres Engagement wenig pädagogisch motiviert sind.



	inhaltliches Interesse	Interesse an Studien-inhalten in Freizeit	Studium als Selbst-verwirk-lichung	Gering-schätzung des Studiums		Selbst-vertrauen in Lernfähigkeit	Frustrations-toleranz		Belastung durch das Studium	Überforderung durch formale Anforder-ungen
hilfl. Distanzierte	2,32	2,57	1,92	3,19		2,14	2,03		3,19	2,54
Gesamtstichprobe	2,93	2,79	2,81	2,30		2,83	2,79		2,69	2,08

Abbildung 7: Studierendentyp 6 - ‚Hilflose Distanzierte´

Die ‚hilflosen Distanzierten' sind mit 7,6% aller Befragten der kleinste Studierendentyp. Sie weisen ein von den bisherigen Profilen der vorgestellten Typen völlig abweichendes Einstellungs- und Erfahrungsprofil auf: Tatsächlich sind sie diejenigen, die weder inhaltlich noch generell am Lehramtsstudium interessiert sind. Dieses geringe Interesse geht einher mit einer hohen Belastungsempfindung durch das Studium, wobei auch die formalen Anforderungen als zu hoch eingeschätzt werden. Dies wird nicht kompensiert durch Selbstwirksamkeit sondern geht im Gegenteil einher mit einer sehr niedrigen Selbstwirksamkeit. Wobei die Daten nichts darüber aussagen, inwiefern die niedrige Selbstwirksamkeit ursächlich ist für die geringe inhaltliche Motivation. Dass bei niedriger Selbstwirksamkeit durchaus überdurchschnittliche Motivationswerte möglich sind, macht der Typus der ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten´ deutlich. Während bei diesen ein relativ klar identifizierbarer Unterstützungsbedarf vorliegt, erscheint diese Gruppe als`hilflos´, da ihre Distanz zum gewählten Studienfach wenig Anknüpfungspunkte für eine Veränderung der Situation im Studium bietet. Vor diesem Hintergrund wären eventuell für diese Studierenden bildungsbiographisch orientierende Maßnahmen in der Studieneingangsphase sinnvoll, die es ihnen frühzeitig ermöglichen, ihre Studienneigung und Fächerwahl zu hinterfragen und Alternativen zu entdecken.



	inhaltliches Interesse	Interesse an Studien-inhalten in Freizeit	Studium als Selbst-verwirk-lichung	Gering-schätzung des Studiums		Selbst-vertrauen in Lernfähigkeit	Frustrations-toleranz		Belastung durch das Studium	Überforderung durch formale Anforder-ungen
Abgewandte	2,41	1,78	1,98	2,94		2,93	2,83		2,67	2,06
Gesamtstichprobe	2,93	2,79	2,81	2,30		2,83	2,79		2,69	2,08

Abbildung 8: Studierendentyp 7 - ‚Abgewandte´

Die ‚Abgewandten' sind eine zweite Gruppe von am Lehramtsstudium eher Uninteressierten, die sich jedoch deutlich von den ‚hilflosen Distanzierten' unterscheiden lassen. Mit 11,1% aller von uns befragten Studierenden nimmt diese Gruppe einen etwas größeren Anteil als die vorgenannte Gruppe ein. Ihre inhaltliche Motivation und die generelle Haltung gegenüber dem Studium ist allerdings noch geringer ausgeprägt als bei den ‚hilflosen Distanzierten'. Die gefühlte Belastung und die Einschätzung des Selbstvertrauens liegen dagegen im Durchschnitt, was die Gruppe nicht als Zielgruppe von spezifischen Unterstützungsmaßnahmen in den Fokus rückt. Vielmehr scheint das als im Lebenskonzept eher nebensächlich bewertete Lehramtsstudium vornehmlich aus extrinsischen Faktoren heraus gewählt worden zu sein. Angesichts der eingangs kurz referierten Ergebnisse zum Studienerfolg von Lehramtsstudierenden ist dies keine günstige Voraussetzung für denselben bei dieser Gruppe, doch muss in Rechnung gestellt werden, dass eventuell ein erfolgreicher Abschluss des Lehramtsstudiums auch nicht im Interesse der Studierenden liegt, die dieses eventuell als `Parkplatz´ bis zum Freiwerden eines eigentlich gewünschten Faches oder zur Studien-/Berufswahlorientierung nutzen. Analysen der im Datensatz ebenfalls vorliegenden Daten zur Studienmotivation sind für 2013 geplant.

Migrationsanteil und andere Dimensionen, die in der Zusammensetzung der Studierendentypen von Bedeutung sein könnten

In den Studierendentypen zeigen sich keinerlei signifikante Zusammenhänge mit dem Migrationshintergrund, dem Geschlecht oder auch dem familiären Bildungshintergrund. Dieses Ergebnis bestätigt unsere Vorannahmen und die Entscheidung, keine alleinigen Auswertungen entlang allein eines bestimmten Ungleichheitsmerkmals durchzuführen.

	Studierendentypen							
	Durchstarter	Kämpfer mit Ausgleich	Unterstützungsbedürfte Motivierte	Grenzgänger	selbstbewusste Uninteressierte	hilflose Distanzierte	Abgewandte	gesamt
Migration (Verteilung; nicht signifikant)								
ohne Migrationshintergrund	76,57%	72,09%	68,89%	83,33%	79,41%	83,78%	77,78%	77,46%
mit Migrationshintergrund	23,43%	27,91%	31,11%	16,67%	20,59%	16,22%	22,22%	22,54%
Geschlecht (Verteilung; nicht signifikant)								
männlich	23,43%	32,56%	25,00%	19,70%	35,29%	27,78%	11,54%	24,59%
weiblich	76,57%	67,44%	75,00%	80,30%	64,71%	72,22%	88,46%	75,41%
familiärer Bildungshintergrund (Verteilung; nicht signifikant)								
(Fach-) Hochschulabschluss	53,53%	53,49%	52,27%	48,44%	48,53%	50,00%	40,38%	50,31%
kein (Fach-) Hochschulabschluss	46,47%	46,51%	47,73%	51,56%	51,47%	50,00%	59,62%	49,69%

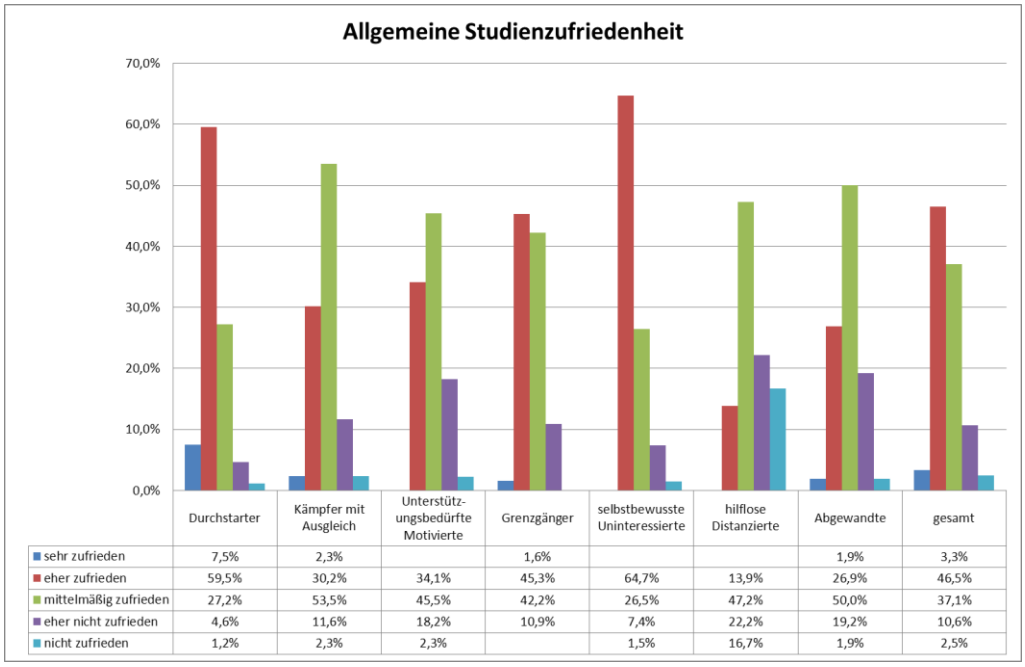
Tabelle 12: Zusammensetzung der Studierendentypen nach Migration, Geschlecht und familiärem Bildungshintergrund

Studierende mit Migrationshintergrund fallen somit aus dem Gesamtbild der Lehramtsstudierenden nicht über eine besonders auffällige Repräsentanz in bestimmten Studierendentypen heraus. Allerdings zeigen sich in moderater Ausprägung überproportionale Repräsentanzen bei den ‚Durchstartern', den ‚Kämpfern mit Ausgleich' und den ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten´, die allerdings alle eine starke Identifikation mit dem Lehramtsstudium aufweisen, während bei allen Typen, die weniger Identifikation mit dem Lehramtsstudium aufweisen (‚selbstbewusste Uninteressierte', ‚Grenzgänger' und ‚hilflose Distanzierte') ihr Anteil deutlich unterdurchschnittlich ist.

Damit tritt die Gruppe nicht als grundsätzlich unterstützungsbedürftig in Erscheinung. Lediglich der vergleichsweise hohe Anteil von ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten' mit Migrationshintergrund könnte einen solchen migrationsspezifischen Fokus bei Maßnahmen rechtfertigen.

Bezogen auf die Charakterisierung der Bremer Lehramtsstudierenden bestätigt sich die Herangehensweise an eine Typenbildung über die Bewertung der Studiensituation und der allgemeinen Studienzufriedenheit anstelle einer Vorabzuordnung zu Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund als sinnvoll.

Zur Studienzufriedenheit



	Durchstarter	Kämpfer mit Ausgleich	Unterstütz-ungsbedürfte Motivierte	Grenzgänger	selbstbewusste Uninteressierte	hilflose Distanzierte	Abgewandte	gesamt
sehr zufrieden	7,5%	2,3%		1,6%			1,9%	3,3%
eher zufrieden	59,5%	30,2%	34,1%	45,3%	64,7%	13,9%	26,9%	46,5%
mittelmäßig zufrieden	27,2%	53,5%	45,5%	42,2%	26,5%	47,2%	50,0%	37,1%
eher nicht zufrieden	4,6%	11,6%	18,2%	10,9%	7,4%	22,2%	19,2%	10,6%
nicht zufrieden	1,2%	2,3%	2,3%		1,5%	16,7%	1,9%	2,5%

Abbildung 9: Allgemeine Studienzufriedenheit der Bremer Lehramtsstudierenden nach Studierendentypen

Die allgemeine Studienzufriedenheit ist bei den ‚Durchstarten' am höchsten: 7,5% von ihnen sind sehr zufrieden mit dem bisherigen Studienverlauf, weitere 59,5% sind eher zufrieden. Sie sind die einzige Gruppe, in der ein nennenswerter Anteil von sehr zufriedenen Studierenden zu finden ist. Zu zwei Dritteln `eher zufrieden´ mit dem bisherigen Studienverlauf sind die ‚selbstbewussten Uninteressierten' und damit eine Studierendengruppe, die sie sich den Studieninhalten weniger verbunden fühlt.

Die beiden motivierten Typen der ‚Kämpfer mit Ausgleich' und der ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten' zeigen sich dagegen überwiegend lediglich mittelmäßig zufrieden und zu durchaus ernst zu nehmenden Anteilen auch eher unzufrieden. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass ihr Profil im Hinblick auf den Zuschnitt von Unterstützungsangeboten, die entweder vorhanden sind und besser kommuniziert werden müssten oder neu eingerichtet werden müssen, genauer betrachtet werden sollte. Mit der folgenden Analyse sollen hier mögliche Handlungsfelder identifiziert werden.

Einschätzung studienrelevanter Fähigkeiten

Die Ausgestaltung von Unterstützungsangeboten reagiert auf die Ausstattung der Studierenden mit studienrelevanten Fähigkeiten und nicht auf Personenmerkmale. Zur Einschätzung der studienrelevanten Fähigkeiten wurden 15 im Fragebogen erhobene Einzelitems mittels einer Faktorenanalyse auf die vier Faktoren kritisch reflektiertes Denken, Sprachfertigkeiten, universitäre Performanz (z.B. der Umgang mit der Institution aber auch das Wissen um eigene Stärken und Schwächen) und wissenschaftliches Arbeiten reduziert.

Die Einschätzung aller vier studienrelevanter Fähigkeiten unterscheidet sich signifikant nach den Studierendentypen. Der Migrationshintergrund als isoliert betrachteter Einflussfaktor wird lediglich relevant bei der Einschätzung der Sprachfertigkeiten.

	Studierendentypen							
	Durchstarter	Kämpfer mit Ausgleich	Unterstütz-ungsbedürfte Motivierte	Grenzgänger	selbstbe-wusste Un-interessierte	hilflose Distanzierte	Abgewandte	gesamt
Mittelwerte der Einschätzung studienrelevanter Fähigkeiten (alle signifikant)								
kritisch-reflektiertes Denken	2,09	2,29	2,77	2,44	2,18	2,65	2,50	2,32
Sprachfertigkeiten	1,87	1,98	2,52	2,34	1,92	2,11	2,09	2,05
universitäre Handlungsfähigkeit	2,24	2,48	2,67	2,49	2,43	2,71	2,58	2,43
wissenschaftliches Arbeiten	2,40	2,39	2,50	2,73	2,71	2,94	2,88	2,57

Tabelle 13: Einschätzung der studienrelevanten Fähigkeiten nach Studierendentypen (alle signifikant; Mittelwerte der Skala von 1 – 5 mit 1 = sehr gut und 5 = sehr schlecht)

Im Hinblick auf die Frage nach Unterstützungsangeboten für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund ist zunächst interessant, dass sich die ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten', die einen überdurchschnittlichen Anteil an Studierenden mit Migrationshintergund aufweisen, sich in ihren Sprachfertigkeiten im Typenvergleich am schlechtesten einschätzen, allerdings immerhin noch mit einem Wert zwischen gut und mittelmäßig. Die ‚Grenzgänger', ein Studierendentyp mit unterdurchschnittlichem Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund, liegen diesbezüglich dicht dahinter. Ein linearer Zusammenhang mit einer eher mittelmäßigen Selbsteinschätzung in den Sprachfertigkeiten und dem Migrationshintergrund kann nicht hergestellt werden.

Im kritisch-reflektierten Denken zeigen sich große Unterschiede in der Einschätzung der Studierendentypen, wobei die drei motivierten Typen der ‚Durchstarter', ‚Kämpfer mit Ausgleich' und ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten' sich als besser darin einschätzen als ihre weniger motivierten Kommilitoninnen und Kommilitonen.

In der universitären Performanz schätzen sich die beiden sehr selbstbewussten und wenig belasteten Studierendentypen der ‚Durchstarter' und ‚selbstbewussten Uninteressierten' als etwas besser als der Durchschnitt, dabei jedoch immer noch zwischen gut und mittelmäßig ein. Am wenigsten mit den alltäglichen Anforderungen des Studiums kommen die ‚hilflosen Distanzierten' mit einem unterdurchschnittlichen Migrationsanteil und auch die ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten' mit einem überdurchschnittlichen Migrationsanteil zurecht.

Im wissenschaftlichen Arbeiten schätzen sich alle Studierendentypen zwischen gut und mittelmäßig ein, am besten wiederum die ‚Durchstarter', ebenso die ‚Kämpfer mit Ausgleich' sowie die ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten', dies sind alle drei Studierendentypen mit überdurchschnittlichem Migrationsanteil. Schwierigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten werden also nicht als migrationsspezifische Problematik sichtbar. Allerdings schätzen sich Studierende mit wie ohne Migrationshintergrund hier als gut bis mittelmäßig ein, so dass ein genereller Unterstützungsbedarf auch bei einer Gruppe sichtbar wird, die ansonsten mit hohen Motivations- und Selbstwirksamkeitsressourcen ausgestattet ist und sich ggf. darüber auch besonders realistisch und selbstkritisch einschätzen kann. Dies ist insofern nicht als ungewöhnlich einzuschätzen, da es sich überwiegend um Studierende am Anfang des Studiums handelt mit noch wenig Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben.

Gewünschte Unterstützungsangebote

Neben der Ableitung aus der Einschätzung der aktuellen Studiensituation und studienrelevanter Fähigkeiten wurden im Fragebogen auch ganz direkt gewünschte Unterstützungsangebote abgefragt. Aus 14 Einzelitems zu gewünschten Unterstützungsangeboten konnten über eine Faktorenanalyse vier Faktoren Unterstützung in genereller Studienorganisation, Fremdsprachentraining, (Fach-)Sprachtraining Deutsch und Herausarbeiten der Studieneignung extrahiert werden.
Lediglich für die Faktoren Fremdsprachentraining und (Fach-)Sprachtraining Deutsch zeigen sich signifikante Unterschiede nach Migrationshintergrund.

	Studierendentypen							
	Durchstarter	Kämpfer mit Ausgleich	Unterstütz-ungsbedürfte Motivierte	Grenzgänger	selbstbe-wusste Un-interessierte	hilflose Distanzierte	Abgewandte	gesamt
Mittelwerte gewünschter Unterstützungsangebote (alle signifikant)								
Unterstützung in genereller Studienorganisation	2,61	2,45	2,93	2,84	2,63	2,77	3,00	2,69
Fremdsprachen-training	1,90	1,69	2,31	2,11	1,69	1,79	2,03	1,90
(Fach-)Sprachtraining Deutsch	1,56	1,43	1,74	1,87	1,56	1,47	1,78	1,59
Studieneignung	1,72	1,67	1,91	1,96	1,79	1,74	2,41	1,81

Tabelle 14: Gewünschte Unterstützungsangebote nach Studierendentypen (alle signifikant; Mittelwerte der Skala von 1 – 4 mit < 2,5 = Ablehnung und > 2,5 = Zustimmung)

Alle vier Unterstützungsangebote werden von den Bremer Lehramtsstudierenden im Durchschnitt als eher nicht benötigt eingeschätzt. Ein Unterstützungsbedarf im Hinblick auf ein Fremdsprachentraining oder (Fach-)Sprachtraining Deutsch und das Herausarbeiten der Studieneignung wird im Durchschnitt verneint, lediglich die Unterstützung in genereller Studienorganisation findet leichte Zustimmung, was mit dem frühen Studienzeitpunkt, in dem sich die befragten Studierenden mehrheitlich befinden, zusammen hängen dürfte.

Am stärksten wünschen sich eine solche Unterstützung die ‚hilflosen Distanzierten' und damit ein Studierendentyp mit unterdurchschnittlichem Migrationsanteil. Aber auch die ‚Kämpfer mit Ausgleich' und die ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten' geben an, dass ihnen ein solches Unterstützungsangebot geholfen hätte, die Studienanforderungen besser zu erfüllen. Diese beiden Studierendentypen haben die höchsten Migrationsanteile. Damit würden generelle Angebote zu Unterstützung in dieser Hinsicht in besonderer Weise auch der Zielgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund zugute kommen.

Auch bei den Wünschen nach einem (Fach-)Sprachtraining Deutsch zeigen sich Bedarfe auch unabhängig vom Migrationshintergrund und dem damit zusammenhängenden Erfahrungen in DaZ/DaF. Die ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten' und die ‚Kämpfern mit Ausgleich' und damit Typen mit überdurchschnittlichen Migrationsanteilen, formulieren zwar vergleichsweise häufig den Wunsch danach, aber auch die ‚hilflosen Distanzierten' als Studierendentyp mit unterdurchschnittlichem Migrationsanteil wünscht sich stärker als andere Typen ein solches Förderangebot.

Fazit zur Unterstützung des Studienerfolgs von Lehramtsstudierenden mit (und ohne) Migrationshintergrund

Die Charakterisierungen der Studierendentypen und die Einschätzung studienrelevanter Fähigkeiten und gewünschter Unterstützungsangebote zeigen auf, dass der Migrationshintergrund in bestimmten Kontexten durchaus im Zusammenhang mit dem Studienverlauf und der Studienzufriedenheit steht, jedoch kein die Frage nach Unterstützung übergeordnet strukturierendes Merkmal ist.

Der Vergleich der Typen im Hinblick auf die Einschätzung ihrer studienrelevanten Fähigkeiten und des formulierten Unterstützungsbedarfs zeigt, dass die Heterogenität der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund über den Zugang die Selbsteinschätzung zur aktuellen Studiensituation zu ermitteln, angemessen abgebildet werden kann. Lehramtsstudierende sind nicht per se als Zielgruppe von Unterstützungsmaßnahmen zu definieren. Allerdings zeigen sich in der Einschätzung der Studiensituation und der Studienzufriedenheit zwar statistisch nicht signifikante, aber für die befragten Bremer Studierenden wahrzunehmende migrationsspezifische Unterschiede in der Zusammensetzung der Studierendentypen. In diesem Kontext sind für eine Minderheit unter den Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund migrationsspezifische Unterstützungsangebote sinnvoll, generell ist eine migrationssensible Ausrichtung vorhandener Unterstützungsangebote, die sich an diese Typen von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen richten, notwendig und angemessen. Die vorhandenen und derzeit über FORSTA ausgebauten Schreibwerkstätten für Studierenden in den Fächern nehmen dieses Desiderat in Teilen bereits auf. Der Zuspruch, den das seit WiSe 2008/09 etablierte Angebot `Wissenschaftssprache Deutsch für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache´ durch die Zielgruppe erhält sowie die positive Evaluation des Angebots lässt aber auch darauf schließen, dass es anzuraten wäre, dem offensichtlichen spezifischen Unterstützungsbedarf in einer Untergruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund mit der Bereitstellung Zielgruppen spezifischer Angebote auch weiterhin zu entsprechen.

Exkurs

Wenn berücksichtigt wird, dass das Angebot `Wissenschaftssprache Deutsch für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache´ seit Bestehen durchschnittlich von 15 Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund pro Semester in Anspruch genommen wird, obwohl sich in den quantitativen Daten ein solches Desiderat nicht deutlich abzubilden schient, stellt sich die Frage, wie diese Diskrepanz zwischen dem empirischen Befund und der aktuellen Nutzung des Angebots erklärt werden kann. Hierfür wählen wir den Weg, die Daten ergänzend aus einer anderen Perspektive zu betrachten, denn der Mittelwert ist bekanntermaßen nicht in der Lage, die äußeren Ränder von Verteilungen abzubilden. Entsprechend ergibt sich ein anderes Bild, wenn die konkrete Verteilung des gewünschten (Fach-)Sprachtrainings in Deutsch betrachtet wird.

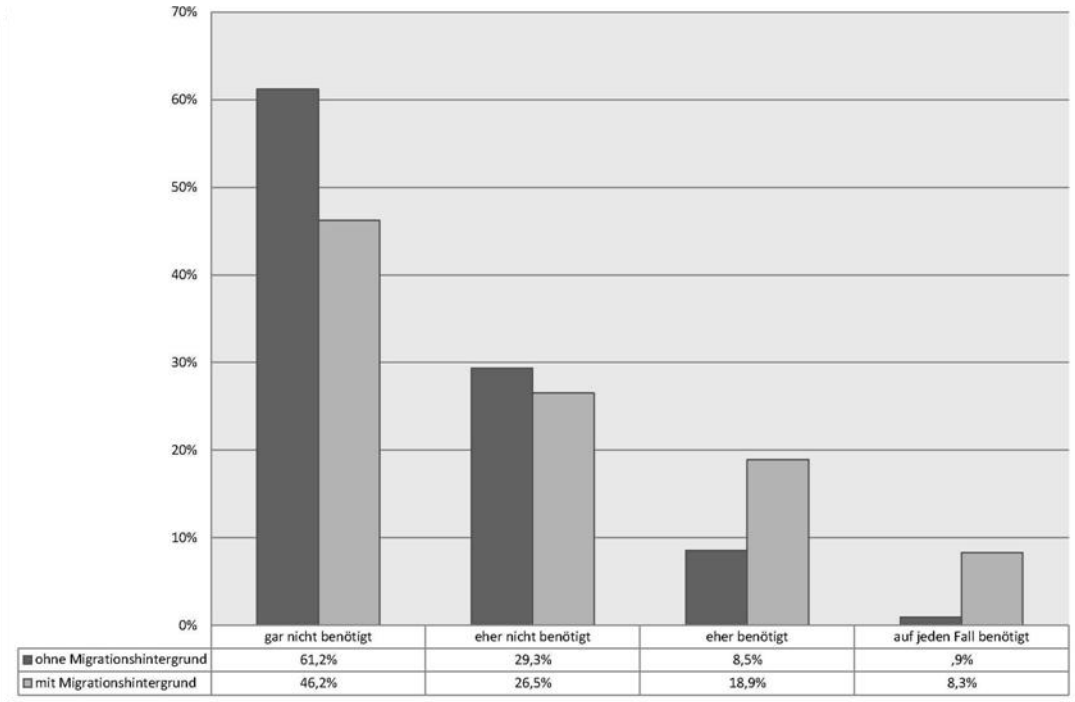


Abbildung 10: Verteilung des Wunsches nach einem (Fach-) Sprachtraining Deutsch nach Migrationshintergrund (CC = .242; p= .000)

Auch die Verteilung bestätigt zunächst, dass der Großteil der Studierenden mit Migrationshintergrund ein solches Angebot `gar nicht´ oder `eher nicht´ benötigt. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass sich eine Minderheit identifizieren lässt, die sich ein solches Angebot `eher´ oder `auf jeden Fall´ wünscht. Diese Minderheit, die immerhin 27,2% aller Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund ausmacht, geht in der Betrachtung des Mittelwerts unter. Genau diese Studierenden sind es jedoch, die in dem spezifischen Angebot `Wissenschaftssprache Deutsch‘ eine für sie angemessene und gewünschte Unterstützung zur Sicherung ihres Studienerfolgs finden. [16]

Im Abgleich mit Daten der Teilnehmenden des Seminars `Wissenschaftssprache Deutsch´ über die Evaluation des Projektes zeigt sich, dass dieses Angebot vor allem von denjenigen Studierenden angenommen wird, die sich zwischen dem vierten und zehnten Fachsemester, also in einem höheren Semester befinden. Die zuvor angesprochene Diskrepanz zwischen den quantitativ erhobenen Daten und dem durch die hohen Zahlen der Seminarteilnehmenden nachgewiesenen Bedarf an Unterstützung ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die quantitative Befragung auf den Aussagen von 61,1% Studierenden im ersten Semester beruht. Hier ist zu vermuten, dass Studienanfängerinnen und -anfänger ein positives Selbstkonzept in das Studium mitbringen[17] und

[16] Die Ergebnisse decken sich mit Befunden der Nachfolgestudie aus Hamburg. Hier wurde danach gefragt, inwiefern die Studierenden Rückmeldungen von Lehrenden erhalten und wenn ja, wie sie diese bewerten. Dabei zeigten sich in beiderlei Hinsicht Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund. So schätzen erstere eine solche Rückmeldung als deutlich hilfreicher ein als Studierende ohne Migrationshintergrund. Sie tun dies vor dem Hintergrund, dass sie auch ihre Deutschkenntnisse durchschnittlich als schwächer einschätzen als Studierende ohne Migrationshintergrund (vgl. Neumann/Gogolin & Kopischke 2011, S. 877f.).

[17] Diese Interpretation unterstützen die Ergebnisse der Forschungsstudie `PaLea- Panel zum Lehramtsstudium´ (2012). Die an zwölf Partneruniversitäten befragten Studienanfängerinnen und -anfänger (N=4.460) zeigen eine

daher zunächst noch keinen Unterstützungsbedarf formulieren können. Demnach könnte das Belastungsempfinden hinsichtlich studienbezogener Anforderungen im Bereich der akademischen Sprache erst in kommenden Semestern ansteigen. Neben diesen zielgruppenspezifischen Unterstützungsangeboten geht die Universität Bremen mit dem Angebot „Akademische Mehrsprachigkeit“, das seit WiSe 2011/12 als Angebot im Rahmen der Schlüsselqualifikationen/General Studies zu belegen ist, ähnlich wie die Universität Bielefeld oder Regensburg, auch einen anderen Weg der verstärkten Ressourcenorientierung durch Aufwertung der durch familiäre oder transnationale Sozialisation `mitgebrachten´ Kenntnisse in zentralen Sprachen großer Studierendengruppen mit Migrationshintergrund (im Fall der Universität Bremen: Türkisch, Russisch und Polnisch). Studierende sollen durch das Angebot angeregt werden, ihre Familiensprachkenntnisse auf akademischem Niveau auch fachspezifisch zu erweitern und im Rahmen von inter- und transnationaler Mobilität für sich nutzbar zu machen. Das Angebot ist dabei nicht an die `ethnische Herkunft´ der Studierenden gebunden, sondern an das Vorliegen entsprechender Vorkenntnisse in den genannten Sprachen und bildet eine sinnvolle Ergänzung zur zielgruppenspezifischen Maßnahmen.

3. Qualitative Teilstudie zur Wahrnehmung des Faktors `Migrationshintergrund´ bei Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Schulpraktikum durch Studierende und Praktikumsbegleitende

3.1 Forschungsgegenstand und -fragestellung

Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses der qualitativen Teilstudie steht die *Wahrnehmung des erziehungswissenschaftlichen Schulpraktikums aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund sowie aus der Sicht praktikumsbegleitender Ausbilderinnen und Ausbilder*. Für die Optimierung der universitären Ausbildung von angehenden Lehrpersonen unter gesellschaftlichen Migrationsverhältnissen stellt sich insbesondere die Frage, inwieweit Hindernisse in Phasen studienpraktischer Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden als bedeutsam erlebt werden und ob und inwiefern dabei der Faktor Migration adressiert wird.

Aus der Perspektive praktikumsbegleitender Professioneller ist dagegen von Interesse, wie sie die Voraussetzungen von Studierenden unter Bedingungen von Migration einschätzen und beurteilen. Deutungsmuster zur Bedeutsamkeit des Faktors `Migrationshintergrund´ aus zwei verschiedenen Perspektiven zum gleichen Gegenstand einzufangen und zu analysieren, sehen wir als sinnvolle Ergänzung der quantitativen Befunde. Die qualitative Perspektive vermittelt vor allem Einblicke in die Aspekte der Wahrnehmung von `Migrationshintergrund´, die über eine quantitative Erhebungskonzeption nicht abgefragt werden können, denn sie unterliegen verfälschenden sozialen und motivationalen Einflüssen wie „response errors“ sowie „social desirability and impression management effects“ (vgl. Ganter 1997, S. 8f.). Zudem sind nicht alle Anteile des mit Stereotypen, Vorurteilen oder rassistischen Klassifikationssystem und Repräsentationen behafteten Orientierungswissens der Introspektion zugänglich und damit in einer direkten Abfrage möglich, sondern können nur über die Herausarbeitung latent wirksamer Sinnstrukturen bestimmt werden.

Die Fokussierung der qualitativen Befragung auf die erziehungswissenschaftliche Praktikumsphase ist in mehrfacher Weise zu begründen. Im Rahmen der Studienverlaufsanalyse ging es darum, nach der Abkehr von einem Längsschnittdesign, mit dem die Studienzufriedenheit und der

---

hohe Vorfreude auf das Studium. So antworteten 40,1% der Studierenden mit einem `trifft völlig zu´ und 51,9% der Studierenden mit einem `trifft eher zu´ auf die Aussage: `Ich bin mir sicher, ein Studium gewählt zu haben, dass meinen persönlichen Neigungen entspricht´ (vgl. Kauper u.a. 2012, S. 70f.).

Unterstützungsbedarf in unterschiedlichen Studienphasen erhoben werden sollte, andere Wege zu suchen, jenseits der Eingangsphase der ersten drei Semester Erkenntnisse zu der uns interessierenden Frage zu gewinnen. Ein weiterer Grund für die Wahl der erziehungswissenschaftlichen Praktikumsphase als weiterem Untersuchungsfeld des Studiums war darin begründet, dass die berufspraktischen Studienanteile für Studierende eine bedeutsame Professionalisierungsstation darstellen, da hier eine erste, intensive Auseinandersetzung mit dem beruflichen Praxisfeld Schule und Unterricht stattfindet, sich hier ein berufsbezogenes Selbstverständnis zu konstituieren beginnt und im folgenden Studienverlauf stetig weiterentwickelt wird (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 506). Die Studierenden treten in die Ausbildungsschulen nicht unvoreingenommen ein, sondern bringen ihre, noch aus der eigenen Schulzeit hervorgegangenen, subjektiv bedeutsamen Konzepte von Schule, Unterricht sowie Schülerinnen und Schülern mit, die das Einfinden in die neue soziale Rolle als Lehrperson beeinflussen. Daher werden für das erziehungswissenschaftliche Praktikum Erfahrungs- und Reflexionsräume bereit gestellt, die solche biographisch erworbenen Konzepte konstruktiv aufzuarbeiten helfen sollen. Vor diesem Hintergrund sind Studierende im erziehungswissenschaftlichen Praktikum insbesondere gefordert, anhand bildungswissenschaftlicher Theorieansätze die beobachtete oder selbst erfahrene Schulpraxis zu durchdringen, zu analysieren und anschließend Handlungskonsequenzen für die (eigene) pädagogische Praxis kritisch einzuschätzen (vgl. Freie Hansestadt Bremen 2007, S. 911). Die Studierenden sollen weiter für erste eigene Unterrichtsversuche Handlungsraum bekommen. Entscheidend ist, dass diese „gemeinsam mit [Mentorinnen und] Mentoren geplant, exemplarisch durchgeführt und reflektiert“ (Gropengießer & Schilling 2007, S. 139) werden. Darüber hinaus werden die Studierenden während ihres sechswöchentlichen, erziehungswissenschaftlichen Praktikums durch Hochschuldozierende betreut und nehmen an einem Begleitseminar teil, das sich aus vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Anteilen zusammensetzt. Das Praktikum endet mit einer prüfungsrelevanten Leistung, die in Form eines Praktikumsberichtes erfolgt.

Diese Rahmenbedingungen veranlassten uns, die These zu formulieren, dass sich das erziehungswissenschaftliche Praktikum im Vergleich zu der universitären Studienphase durch einen intensiveren Kontakt bzw. durch ein spezifisches Betreuungsverhältnis zwischen Lehramtsstudierenden und praktikumsbegleitenden Professionellen auszeichnet und in die Untersuchung als wichtige Phase des Lehramtsstudiums einbezogen werden sollte. Vor diesem Hintergrund begründet sich auch die Berücksichtigung der praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteure als relevante Befragungspersonen.

3.2 Untersuchungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Um einen vertieften Einblick in die Studiensituation von Lehramtsstudierenden im Migrationskontext zu erhalten, wurden leitfadengestützte Einzelinterviews sowohl mit Lehramtsstudierenden als auch mit praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteuren durchgeführt. Die Interviews fanden zwischen Februar 2010 und März 2011 an der Universität Bremen, an Bremer Schulen und in Bremer Landesinstitut für Schule statt. Die Durchführung der Interviews wurde von der Projektmitarbeiterin Anna Wojciechowicz realisiert, die Transkription übernahmen studentische Hilfskräfte (Yasemin Alkan, Janek Berger und Nikola Förster).

Im Zentrum der qualitativen Befragung von Lehramtsstudierenden, die zwecks Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit Hilfe eines strukturierten aber dennoch erzählgenerierenden Leitfadens durchgeführt wurde, standen ihre bisherigen Erfahrungen im Studium (Leistungsanforderungen, Umgang mit Dozierenden und Kommilitoninnen und Kommilitonen) sowie die Frage, wie die Studierenden das erziehungswissenschaftliche Praktikum erlebt haben und welchen Ereignissen sie in diesem Professionalisierungsabschnitt eine subjektive Relevanz zuschreiben. Das Sample der Befragung

besteht aus fünf Studentinnen. Die konkrete Gewinnung der Interviewpartnerinnen konnte auf zwei Wegen umgesetzt werden. Zum einen wurden die Studentinnen in zwei Seminaren zur Interkulturellen Bildung über Hochschullehrende direkt angesprochen. Zum anderen haben sich die Studentinnen nach dem Ausfüllen des Fragebogens (quantitativer Teil der Studie) für die Teilnahme an dem qualitativen Interview bereit erklärt. Die folgende Darstellung bildet die sozialen Parameter der befragten Lehramtsstudierenden bezüglich des Migrationshintergrundes, der gewählten Fächer, der Schulstufe und der angestrebten inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Studium sowie das absolvierte Semester zum Zeitpunkt des Interviews ab.

Anonymer Name	Strukturmerkmal Migrationshintergrund	Studienfächer, Schulstufe, Schwerpunkte	Zum Zeitpunkt des Interviews
Aysel	mit türkischem Migrationshintergrund	Deutsch/Sachunterricht mit dem Berufsziel Grundschulen, Spezialisierung durch DaZ-Module	am Ende des 3. Semesters
Sibel	mit türkischem Migrationshintergrund	Deutsch/Sachunterricht mit dem Berufsziel Grundschulen, Spezialisierung durch DaZ-Module	am Ende des 3. Semester
Ayfer	mit türkischem Migrationshintergrund, trägt Kopftuch	Elementarmathematik und Biologie mit dem Berufsziel Sekundarschulen/Gesamtschulen	am Ende des 3. Semester
Gülay	mit türkischem Migrationshintergrund	Germanistik und Geographie mit dem Berufsziel höheres Lehramt, Spezialisierung durch DaZ-Module	am Ende des 5. Semesters
Daniela	Ohne Migrationshintergrund	Mathematik und Physik mit dem Berufsziel höheres Lehramt, keine Spezialisierung	am Ende des 5. Semesters

Tabelle 15: Soziale Parameter der befragten Lehramtsstudierenden

Der inhaltliche Schwerpunkt der Interviews mit den praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteuren, die anhand problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel 1995) geführt wurden, konzentrierte sich dagegen auf die Erfahrungen und Beobachtungen der Praktikumsausbilderinnen und -ausbilder im Umgang mit Lehramtsstudierenden in schulpraktischen Studienphasen und deren Einschätzungen, inwieweit Studierende mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Studierenden ohne Migrationshintergrund über spezifische Voraussetzungen und Ressourcen verfügen, die sie für den Lehrberuf mitbringen. Insgesamt wurden neun praktikumsbegleitende Professionelle interviewt. Die untersuchte Stichprobe setzte sich aus einer Dozierenden, zwei Lehrbeauftragten (jeweils eine Lehrperson vom ZFL und vom LIS) und fünf Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen zusammen, die an ihrer Schule als Praktikumskoordinatorinnen und -koordinatoren und/oder Mentorinnen und Mentoren tätig sind. In der untersuchten Stichprobe sind weibliche praktikumsbegleitende Lehrpersonen überrepräsentiert (7 weibliche/2 männliche Befragte). Ein Migrationshintergrund liegt bei keinem der befragten praktikumsbegleitenden Professionellen vor.

Anonymer Name	Rolle innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Praktikums
Frau Schulz	Ausbildungskoordinatorin an der Ausbildungsschule, Dozierende des praktikumsbegleitenden Seminars (ZfL), Mentorin an der Ausbildungsschule
Frau Albrecht	Dozentin des praktikumsbegleitenden Seminars (Universität)
Herr Vogt	Ausbildungskoordinator an der Ausbildungsschule
Herr Berger	Dozent des praktikumsbegleitenden Seminars (LIS)
Frau Neumann	Ausbildungskoordination an der Ausbildungsschule Mentorin an der Ausbildungsschule
Frau Hoffmann	Ausbildungskoordination an der Ausbildungsschule Mentorin an der Ausbildungsschule
Frau Fischer	Ausbildungskoordination an der Ausbildungsschule
Frau Krause	Ausbildungskoordination an der Ausbildungsschule
Frau Krüger	Ausbildungskoordination an der Ausbildungsschule

Tabelle 16: Auflistung und Status der praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteure im erziehungswissenschaftlichen Praktikum

Das erhobene qualitative Datenmaterial wurde mit Hilfe der Analyseschritte der Grounded Theory (Straus & Corbin 1996) und der Dokumentarischen Methode (Nohl 2008) ausgewertet, wobei ausgewählte Interviewstellen eine sequenzanalytische, intensive Bearbeitung erfuhren. Das Material aus den Interviews mit den praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteuren wurden als konzeptuell dichte Fallanalysen aufgearbeitet und mündeten in der Herausarbeitung von Deutungsmustern im Umgang mit migrationsbedingten Differenzverhältnissen innerhalb von pädagogischen Professionalisierungsprozessen. Deutungsmuster werden als konsistente und relativ latente Schemata für die Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation der sozialen Wirklichkeit verstanden (vgl. Lüders & Meuser 1997, S. 60). Fallanalysen als grundlegende Auswertungskonzeption eigneten sich besonders deshalb, da hier auf Besonderheiten und Spezifikationen in einem noch wenig erforschten Handlungsfeld eingegangen werden konnte. Damit ist eine explorative Forschungsabsicht verbunden (vgl. Mayring 1996, S. 42f.).

3.3 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Analyseergebnisse der qualitativen Befragung zusammenfassend wiedergegeben. Dabei werden zunächst die in den Interviews identifizierten zentralen Deutungsmuster der praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteure für ihren Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im universitären und schulischen Kontext nachgezeichnet. Im zweiten Ergebnissteil werden zentrale Erfahrungen, die die befragten Lehramtsstudentinnen als besonders bedeutsam in ihren erziehungswissenschaftlichen Praktikumsphasen berichten, vor diesem Hintergrund analysiert.

Ergebnisse der Befragung von praktikumsbegleitenden Professionellen

In der Analyse der Interviews mit den neun Praktikumsbegleitenden lassen sich drei unterscheidbare Deutungsmuster im Umgang mit migrationsbedingten Differenzverhältnissen identifizieren. Diese werden im Folgenden am Beispiel von Frau Schulz, Frau Albrecht und Herrn Vogt vorgestellt.

Die Interpretationsergebnisse von Frau Schulz, einer Lehrerin, die zugleich Praktikumskoordinatorin an ihrer Schule und Lehrbeauftragte für ein Begleitseminar zum erziehungswissenschaftlichen Praktikum ist, offenbaren, dass sie das Studienverhalten von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund entlang *ethnisch klassifizierter Merkmale* durch *Defizitzuschreibungen* markiert und für hier auf *kulturdeterministische Erklärungsmuster zurückgreift*. Frau Schulz problematisiert im Interview explizit die Probleme von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund beim Abfassen schriftlicher Seminararbeiten, hier insbesondere des Praktikumsberichtes. Dabei identifiziert Frau Schulz zwei Gruppen unter Studierenden mit Migrationshintergrund, nämlich Studierende aus dem „*Südosten*“ und Studierende aus dem „*nördlichen Osten*“ und schreibt den einen gegenüber den anderen aufgrund ihrer vermeintlich anderen „*kulturellen Prägung*“ eine weniger ambitionierte Studierhaltung zu. Bei Studierenden aus dem „Südosten“ kann Frau Schulz eine gleichgültige Haltung, bei Studierenden aus dem „nördlichen Osten“ dagegen eine engagierte und zielstrebige Haltung bei der Erstellung von Praktikumsberichten ausmachen. Während Studierende aus dem „östlichen Norden“ mit viel Anstrengung, Fleiß, Leistungsorientierung, Ernsthaftigkeit und Disziplin den Anforderungen eines Praktikumsberichtes gerecht werden wollen, verweigern, so die Wahrnehmung von Frau Schulz, die Studierenden aus dem `Südosten´ diese im akademischen Umfeld üblichen Verhaltenserwartungen. Mit dieser relationalen und dichotom strukturierten Konzeption von Studierenden aus dem „Südosten“ und „nördlichen Osten“ und ihren je kulturspezifischen `Haltungen´ gehen Klassifikationen bzw. eine deutliche Abqualifizierung der Ersteren im Hinblick auf den Umgang mit akademisch ausgerichteten Praktikumsberichten einher. `Kulturelle Prägung´ dient damit als ein Konstrukt, mit dem eine vollständige Bestimmung der studentischen Haltungs- und Verhaltensweisen versucht wird. Individuelles Handlungspotenzial sowie andere handlungsleitende (strukturelle oder soziale) Kategorien werden in die Erklärungsperspektive nicht einbezogen. Kulturdeterministische Deutungen treten an die Stelle von individueller Wahrnehmung von Bildungsmotivationen und -voraussetzungen.

Frau Schulz kann zwar auch bei „*deutschen Studierenden*“ einen den akademischen Anforderungen nicht angemessenen Umgang mit dem Verfassen von Praktikumsberichten ausmachen. Allerdings wird hier ein anderes Erklärungsmuster aktiviert, das die Studienstrukturen, wie z.B. Zeitknappheit aufgrund vieler anderer parallel zu erledigender Studienarbeiten, für das Scheitern beim Abfassen des Praktikumsberichts verantwortlich macht. Defizitäre Etikettierungen von `deutschen´ Studierenden aufgrund persönlicher oder kultureller Merkmale werden nicht aktiviert. Hier sind es die Studienumstände, die entsprechende Defizite bewirken.

Aus dem Interview mit Frau Albrecht, einer Hochschuldozentin der Universität Bremen, konnte dagegen die zentrale Kategorie des *homogenisierenden Normalitätsverständnisses* gegenüber Lehramtsstudierenden herausgearbeitet werden, mit denen spezifische Erwartungen an die soziale Rolle Studierender im Lehramtsstudium verknüpft sind. Lehramtsstudierende werden somit als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer homogenisierenden Normalitätsvorstellungen betrachtet, die implizit studienrelevante Bildungsvoraussetzungen bei Studierenden mit wie ohne Migrationshintergrund als selbstverständliche und verbindliche Vorleistung für den Zugang zum Lehramtsstudium sowie für die erfolgreiche Bewältigung des Lehramtsstudiums betrachtet. Für die erfolgreiche Platzierung innerhalb des Studiums werden demnach einzig und allein der persönliche

Wille von Studieninteressierten und die daraus erwachsende Bereitschaft, Anstrengungen auf sich zu nehmen, verantwortlich gemacht. Im Gegensatz zu Frau Schulz sieht Frau Albrecht den Erfolg beim Zugang zu Studium und Beruf ausschließlich als Ergebnis individueller Bemühungen und Leistungsorientierung.

In der Gestalt *eindimensionaler Konformitätszumutungen* wird die – im Sinne eines egalitären Gleichheitsverständnisses vorgebrachte – Orientierung von Frau Albrecht deutlich. Indem der universitäre Raum grundsätzlich als eine diskriminierungsfreie und zugangsoffene Bildungsinstitution für alle jungen Erwachsenen, also auch diejenigen mit Migrationshintergrund entworfen wird, distanziert sich Frau Albrecht gegenüber einer (ethnischen) Kategorisierung in Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund. Entsprechend dieser universell markierten und verbindlichen Normierungserwartungen blendet *Frau Albrecht die Relevanz jeglicher sozialer Differenzlinien bei Lehramtsstudierenden*, die sich als relevant für den Studienerfolg von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher sozialer und/oder sprachlicher Voraussetzungen erweisen könnten, aus und kann keine Ansätze erkennen, inwiefern auf auftretende Probleme ggf. mit speziellen Unterstützungsangeboten reagiert werden müsste.

Die Analyse des Interviews mit Herrn Vogt, der als Leiter seiner Schule auch die Aufgabe der Praktikumskoordination übernommen hat, offenbart zunächst seine Hintergrundüberzeugung des `Lehrberufs als exklusiver Privilegierung´. Ähnlich wie bei Frau Albrecht, jedoch mit differenzierteren Erwartungen an eine optimale Lehrpersönlichkeit, werden Lehrende als eine *in sich homogene Gruppe* wahrgenommen, die sich insbesondere durch eine *„hohe Qualifizierung“*, ein *„gutes Verhältnis zur Schule“*, *„Begeisterung“*, *„fachbezogene Deutschkompetenzen“* und ein *„vorbildliches Verhalten“* auszeichnen. Den Zugang zum Lehrberuf sieht Herr Vogt ausschließlich in den formellen Qualifikationskriterien begründet, die zu erkennen geben, inwieweit individuelle Leistungsfähigkeit im Sinne einer berufsspezifischen Qualifikation bereits bei Studieninteressierten und Studierenden vorhanden ist. Auf diese Weise bringt Herr Vogt zum einen ein großes und unhinterfragtes *Vertrauen in die leistungsbezogene Selektionsfunktion des Schulsystems*, in die Legitimität der von dem Schulwesen erteilten Schulabschlüsse sowie der damit einhergehenden Hierarchisierungsprozesse im Bildungskontext zum Ausdruck. Zum anderen präsentiert sich Herr Vogt als stiller Zuschauer und Nicht-Beteiligter dieser Inklusions- und Exklusionsprozesse. Diese Argumentationslogik lässt sich in das von ihm entworfene, tugendhafte Bild der sozialen Identität von Lehrpersonen integrieren: Für den Lehrberuf `passende´, da formell mit ausreichenden Qualifikationen ausgestattete, junge Erwachsene werden den Zugang zum Lehrberuf schaffen und den formalen Anforderungen gerecht werden. Für den Lehrberuf ungeeignete Schülerinnen und Schüler werden dagegen entlang der formell bescheinigten Qualifikation automatisch ausgelesen.

Das Deutungsmuster von Herrn Vogt enthält – anders als bei Frau Albrecht – Wahrnehmungselemente, die auf *defizitorientierte Zuschreibungen* gegenüber Schülerinnen und Schülern, Studieninteressierten und Lehrpersonen mit Migrationshintergrund hinweisen. Die Thematisierung von Migration und Schule steht damit in engem Zusammenhang mit problembeladenen Situationen. Auf der Ebene der Schülerschaft werden junge Schüler mit kurdischem und libanesischem Hintergrund zu *„Machos“* stilisiert, die sich durch ein *„gestörtes Verhältnis zu Frauen“* auszeichnen, womit er die ihnen pauschal unterstelle Ablehnung egalitärer Geschlechterrollenvorstellungen umschreibt. Auf der Ebene von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wird die Debatte um Lehrerinnen mit muslimischem Kopftuch aufgegriffen. Herr Vogt hat sich gegen kopftuchtragende Lehrerinnen *„zur Wehr gesetzt“*, denn das Tragen muslimischer Kopftücher bewertet er als Verkörperung von Frauenunterdrückung und Befürwortung des Patriarchats. Kopftuchtragende Lehrerinnen stehen damit für ihn in Opposition zu dem demokratischen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Dass es sich dabei nicht um eine

Einzelmeinung unter Leitungskräften an Schulen handelt, bestätigen Ergebnisse eines Interviews mit einer Kopftuch tragenden Lehramtsstudentin, die davon berichtet, mit entsprechend ablehnenden Deutungsmustern von Professionellen konfrontiert worden zu sein, die sie als mit Demütigungs- und Ausgrenzungserfahrungen innerhalb der studienpraktischen Phasen an Ausbildungsschulen beschreibt.

An studieninteressierte junge Erwachsene mit Migrationshintergrund stellt Herr Vogt, der jegliche Maßnahmen zur besonderen Gewinnung dieser Zielgruppe ablehnt, zwingend zu erfüllende Anforderungen bzw. *selbstverständliche Normalitätserwartungen*, wobei Eigenverantwortung, Handlungsinitiative, Intentionalität und Selbststeuerung für die Gestaltung der eigenen Bildungsbiographie betont werden. Leistungsstärke und individueller Erfolg in der Bildungsbiographie erhalten damit einen zentralen Stellenwert als Zugangsvoraussetzungen zum Lehrberuf. Studieninteressierte/Studierende mit Migrationshintergrund tragen selbst die Verantwortung für die Bewältigung möglicher bildungsbezogener Schwierigkeiten und damit auch für den Zugang zum Studium, auch wenn Herr Vogt durchaus migrationsspezifische Problemlagen beim Übergang Schule-Studium von Studieninteressierten/Studierenden mit Migrationshintergrund vermutet und zudem Benachteiligungen im Bildungssystem dieser Gruppe wahrnimmt. Er identifiziert hier keinen Handlungsbedarf für sich in der Rolle des Schulleiters wie auch Praktikumsbegleiters.

Ergebnisse der Befragung von Lehramtsstudierenden

Anhand der Darstellung von Ergebnissen aus der qualitativen Einzelinterviews mit Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund kann verdeutlicht werden, inwiefern die dort identifizierten Einstellungsmuster sich im Erleben der Studierenden wiederspiegeln oder replizieren. Sie geben damit Einblicke in sehr spezifische pädagogische Professionalisierungsprozesse im Migrationskontext. Wir stellten im Folgenden solche Erfahrungen aus der Perspektive der Studierenden vor, die sich potentiell als problematisch für den Professionalisierungsprozess im Migrationskontext erweisen.

Am Beispiel der Erfahrung mit einer Dozentin im Rahmen einer Sprechstunde zum erziehungswissenschaftlichen Praktikum kann gezeigt werden, wie im universitären Alltag im Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund ausgrenzende Zuweisungen des Fremdseins produziert werden. Die Lehramtsstudentinnen Aysel und Sibel schildern eine Situation, in der sie sich mit dem explizit formulierten Wunsch der sie betreuenden Dozentin auseinandersetzten, das Thema „*Anderssein*“ zum Gegenstand ihres Praktikumsberichtes zu machen.[18] In der Bezugnahme auf deren ´Anderssein´ verlangt die Dozentin von den Lehramtsstudentinnen mit türkischem Migrationshintergrund die Thematisierung ihres `Andersseins´ und offenbart damit einen ent-individualisierenden Blick auf die Studentinnen, der sie ausschließlich im Kontext ihrer ´fremden Herkunft´ sieht, die es im Rahmen des Praktikumsberichtes als (selbst-)kritische Analyse bzw. Aufarbeitung zu reflektieren gilt. Die Dozentin verlässt hier ihre Rolle als professionelle Beraterin und

[18] Auch Discher & Plößer (2010, S. 4) formulieren als wesentlichen Ertrag ihrer qualitativen Untersuchung zur Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund im Hochschulalltag die Erkenntnis, dass die „Erfahrung als `Migrationsandere´ angerufen und behandelt“ zu werden und damit zusammenhängende als prekär erfahrene Zugehörigkeiten, als ein konstitutiver, biografischer Bestandteil innerhalb außerhochschulischer und hochschulischer Handlungsräume angesehen werden kann. Die Studie konstatiert vier zentrale Faktoren, durch die eine Anrufung als `Migrationsandere´ erfolgt. Das sind im Einzelnen die Erfahrung prekärer Mitgliedschaft in studentischen Arbeitsgruppen, die Ansprache als Repräsentantin und Repräsentant einer anderen Kultur, die Abwertung durch Sprache und schließlich die (Re)Produktion von Rassismen in Lehr- und Lernsettings (vgl. ebd., S. 6ff.).

stülpt den Studentinnen ihr thematisches Interesse an dem `Anderssein´ über. Sie stellt keinen Bezug zu der Frage her, in welchem Verhältnis die Bearbeitung des identitätsrelevanten Themas `Anderssein´ mit der pädagogischen Professionalisierung, insbesondere mit dem erziehungswissenschaftlichen Praktikum steht. Die Studentinnen, die das Interesse an dem Thema nicht teilen, fühlen sich durch die Aufforderung der Dozentin überfordert, sehen sich in der Sprechstunde jedoch nicht in der Lage, der Dozentin zu wiedersprechen, da sie aufgrund des Machtgefälles zwischen sich und ihr unmittelbare negative Sanktionen befürchten. Erst nach einigen Tagen teilen die Studentinnen der Dozentin per E-Mail mit, dass sie im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Praktikums das Thema `Heterogenität im Hinblick auf die Erfordernis eines differenziert gestalteten Unterrichts´ bearbeiten werden. Auf diese Weise weisen sie die durch die Dozentin vorgenommene Fremdzuschreibung implizit zurück.

In den Analysen der Interviews mit Lehramtsstudentinnen mit türkischem Migrationshintergrund konnte weiter festgestellt werden, dass sie wiederholt Erfahrungen mit Defizitzuschreibungen gegenüber ihren Studienleistungen machen. Am Beispiel der Studentinnen Aysel und Sibel wird deutlich, wie sie in einer Nachbesprechung des Praktikumsberichts mit einem Plagiatsvorwurf konfrontiert werden.[19] Die Dozentin unterstellt den Studentinnen, dass diese die akademischen Formulierungen und spezifischen Begriffe in der eingereichten Arbeit nicht kennen könnten. Als Beispiel führt sie die Begriffe *„lediglich“*, *„Curriculumphase“* oder *„kognitiv“* an. Die Studentinnen wehren sich gegen den Vorwurf, in dem sie die Begriffe mündlich umschreiben oder Synonyme liefern. Die Dozentin reagiert mit Applaus, was als ein sarkastischer Ausdruck der Billigung gedeutet werden kann, denn sie werden so behandelt, als hätten sie eine besonders außergewöhnliche Vorstellung präsentiert, die entsprechend honoriert werden muss. Aus der Perspektive der Dozentin scheint die abgegebene Hausarbeit den prüfungsrelevanten Anforderungen in besonderem Maße zu entsprechen. Allerdings traut sie den Studentinnen nicht zu, die Arbeit eigenverantwortlich geschrieben zu haben. Die Dozentin erklärt weiter, dass die eingereichte Hausarbeit *„zu gut“* für die Studentinnen ist, denn *„Deutsche [könnten] gerade mal so was schreiben“*. Die schriftsprachlichen Kompetenzen in der akademischen Sprache von Aysel und Sibel werden mit denen der `deutschen´ Studierenden verglichen. Dabei wird durch die Dozentin ein Bild von deutschen Studierenden vertreten, dass sie mit unausgesprochen guten schriftsprachlichen Deutschkenntnissen idealisiert. Da Aysel und Sibel (aufgrund ihrer nicht deutschen Herkunft) als Personen mit grundsätzlichen schlechteren Deutschkenntnissen stilisiert werden, erwartet die Dozentin keine akademische Wortwahl und fehlerfreie Ausarbeitung von ihnen.

Ein Beispiel für eine Ausgrenzungserfahrung im erziehungswissenschaftlichen Praktikum aufgrund des Tragens eines muslimischen Kopftuchs bietet der Fall von Ayfer. In zwei Ausbildungsschulen wird Ayfer mit herablassenden Äußerungen des Lehrpersonals und der Schulleitung ihr gegenüber konfrontiert. Sie macht die demütigende Erfahrung, dass das Tragen des Kopftuches und damit die sichtbare religiöse Zugehörigkeit von Ayfer mit dem *„Mittelalter“* gleichsetzt wird, womit Rückständigkeit in Wertvorstellungen kopftuchtragender Lehramtsstudentinnen unterstellt wird. Weiter wird ihr Tragen eines muslimischen Kopftuchs von Mitgliedern des Lehrerkollegiums mit

[19] Auch die qualitative Befragung von Studierenden im Rahmen der Evaluation des Seminars `Wissenschaftssprache Deutsch für Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache´ zeigt, dass Studierende mit Migrationshintergrund mit Plagiatsvorwürfen durch Dozierende konfrontiert werden. Ein Student äußert sich folgendermaßen dazu: „Angeblich war die Arbeit zu gut dafür, dass ich, sagen wir als Ausländer, die verfasst haben will und äh das war so hin und her, das hab ich denn einmal mitgemacht, dass ich denn gezwungen war, ne neue Arbeit, die mir schon vorgegeben wurde bzw. ein neues Buch denn selber so zusammen zu fassen und ähm das hab ich denn einmal gemacht und das zweite mal ist dann wirklich in einen Konflikt ausgeartet, dass ich dann gesagt hab `das lass ich mir nicht gefallen´.“

einem *„Nazizeichen“* gleichgesetzt als menschen- bzw. frauenverachtende Ideologie, gegen welche sich die Schulleitung und das Lehrpersonal verpflichtet sehen, kritisch vorzugehen. Auf diese Weise wird Ayfer von Schulleitung und Lehrerkolloquium auf ein muslimisches Kopftuch reduziert und entsubjektiviert. Mit den Ausgrenzungserfahrungen ist die Verwehrung der Anerkennung als angehende Lehrperson verbunden, was mit der gezielten Einengung von professionell markierten Handlungsräumen einhergeht und professionelle Entwicklungsbegrenzungen in den Ausbildungsschulen nach sich zieht. Konkret bedeutet dies: Ayfer darf lediglich den Unterricht beobachten und zudem bedarf sie einer besonderen Überwachung. In ihrem Fall übernimmt nicht die Ausbildungskoordination die Betreuungsaufgabe von Ayfer, sondern diese wird durch den Schulleiter der Ausbildungsschule persönlich realisiert. Ayfer erlebt diese Maßnahme sowie die Reduzierung ihrer Aufgaben auf passive Hospitationen im Vergleich zu den Tätigkeiten ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen an der gleichen Ausbildungsschule als bedeutende Einschränkung bei der Gewinnung von praktischen Erfahrungen als Bestandteil ihrer professionellen Ausbildung, Die leidvollen Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen verunsichern Ayfer so stark, dass sie über einen Studienabbruch nachdenkt.[20]

In Bezug auf das pädagogische Selbstverständnis zeigt die Auswertung dieses qualitativen Interviewmaterials, dass einige Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund ihre zunächst nicht zwingend ethnisch motivierten Berufsvorstellungen im Verlauf des erziehungswissenschaftlichen Praktikums auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zielgruppenspezifisch konkretisieren. Diese Orientierung wird durch externe Zuschreibungsprozesse in Hierarchieverhältnissen ebenso begünstigt wie durch schulstrukturelle Bedingungen, wie das folgende Beispiel zeigt: So beobachtet beispielsweise Ayfer Unterschiede in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität der Schülerschaft bei Lehrpersonen im Schulkontext und leitet daraus Handlungsbedarf für sich selbst ab. Besonders kritisch betrachtet Ayfer dabei die Haltung einer Lehrperson, die ihre Schülerschaft mit Migrationshintergrund *„anschreit“*, ihnen höhere Bildungsambitionen abspricht und auf deren Bildungsprozesse *„demotivierend“* wirkt. Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien stellen – so ihre Beobachtung – eine stigmatisierte Schülergruppe dar, die im Schulkontext als *„asozial“* betitelt und *„aufgegeben“* wird. Im Zuge dieser Erfahrungen entwickelt Ayfer im Sinne einer Schutzfunktion ein migrationsspezifisches Selbstverständnis ihrer Lehrrolle. In dieses Selbstverständnis integriert sie ihre spezifische Verantwortung für die Förderung und Verbesserung der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ayfer hat ein Vertrauen in das Leistungspotenzial dieser Schülergruppe, mit der sie sich aufgrund ähnlicher familiärer Migrationserfahrungen identifiziert und für die sie sich in besonderer Weise verantwortlich fühlt. Sie will daher unterstützend in deren Bildungsprozesse eingreifen und ihnen zu erfolgreicheren Bildungskarrieren verhelfen.

Bei der Studentin Aysel ist dagegen zu beobachten, dass die Herausbildung und Verfestigung eines migrationsspezifischen Selbstverständnisses als Lehrperson nicht ausschließlich auf eigenen

[20] Anlässlich ähnlicher Vorfälle hat der Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung ein Positionspapier zum Umgang mit dem Tragen eines Kopftuchs von Lehramtsstudentinnen in studienpraktischen Studienanteilen formulieren und dieses mit der senatorischen Behörde des Landes Bremen sowie der weiteren für die Praktika zuständigen Institutionen (Landesinstitut für Schule, Zentrum für Lehrerbildung und Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften) kommuniziert. Fakt ist, dass infolge des Urteils des Bundesverwaltungsgerichts vom 26.06.2008 festgelegt wird, dass Studentinnen und Referendarinnen während der Ausübung ihrer Ausbildungspflichten in Schulen ermöglicht werden muss, aus religiösen Gründen ein Kopftuch zu tragen. Das Positionspapier ist auf der Homepage des Arbeitsbereiches Interkulturelle Bildung öffentlich zugänglich. Das Dokument kann unter folgendem URL eingesehen werden: http://www.fb12.uni-bremen.de/de/interkulturelle-bildung/studium-und-lehre/allgemeines/studium-mit-kopftuch.html.

Beobachtungen der Relevanz dieses Distinktionsmerkmals beruht, sondern insbesondere als Folge der Zuweisung von Aufgaben für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund durch die Praktikumsschule an sie entwickelt wird. Aysel erhält die Aufgabe, eigenverantwortlich eine Klasse mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu unterrichten, Gespräche mit türkischsprachigen Eltern zu führen und deutsch-türkische Übersetzungen von Elternbriefen zu erstellen. Ihr werden diese Aufgaben ohne jegliche einführende und erprobende Professionalisierungselemente übertragen. Sie selbst reagiert mit einem hohen Maß an selbstständiger Verantwortungsübernahme. Aysels migrationsspezifischer, affektiv-motivationaler Zugang zum Lehrberuf erschweren, sich gegenüber diesen kritisch zu verhalten oder sie gar abzulehnen. Stattdessen fühlt sich Aysel geschmeichelt, denn es wird ihr signalisiert, dass ihre lebensgeschichtlich erworbene mehrsprachige sowie kulturspezifischen Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität als berufsspezifische Kompetenzen in der Schule anerkannt werden. Sie erlebt, dass ihre spezifischen Kompetenzen für die (vorgeblich professionelle) Bewältigung des Schulalltags von Nutzen sind. Aus einer Professionalisierungsperspektive muss eingewandt werden, dass sie durch die Ausbildungskoordinatoren keine diese Aufgaben professionell reflektierende Unterstützung erhält. Sie wird als Ressource im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität genutzt, ihre sozialisatorisch erworbenen Sprach- und Kulturkenntnisse erfahren aber keine professionelle Transformation, die es ihr ermöglichen würde, professionelle Distanz etwa in Konfliktsituationen zu entwickeln.

Die Analysen des Interviews mit der Lehramtsstudentin Daniela, einer Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, offenbaren eine abwehrende Haltung gegenüber migrationsbedingt-religiöser Heterogenität in der Schule. Dabei stellt die religiöse Heterogenität für Daniela keine Selbstverständlichkeit sondern eine problematische Konstellation für sie dar,

wenn etwa muslimische Schülerinnen und Schüler am „*Zuckerfest*“ von der Teilnahme am Schulunterricht befreit werden. Aus Danielas Sicht erfahren damit Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens eine „*Extrabehandlung*“, die sie nicht vertreten kann, denn auf Seiten der „*deutschen Schüler*“ entzündet sich damit ein Unverständnis für religiöse Andersartigkeit, die ihr Unbehagen gegenüber ihrer Benachteiligung äußern, da sie verpflichtet sind, am `Zuckerfest´ in die Schule zu kommen. Danielas Strategie im Umgang mit dem religiös aufgeladenen Konflikt besteht darin, sich mit der `deutschen´ Schülerschaft zu solidarisieren und eine Gleichbehandlung für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer religiösen Zugehörigkeit einzufordern. Der Blickwinkel verdeutlicht, dass Daniela nach wie vor eine Schülerperspektive einnimmt und (noch) nicht über die professionelle Kompetenz verfügt, das Unbehagen der `deutschen´ Schülerschaft gegenüber vermeintlicher Bevorzugung aufgrund von Religion aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive pädagogisch zu reflektieren und für die Schülerinnen und Schüler in produktiver Weise aufzufangen. Die erfahrende Situation und damit verbundene Irritation kann nicht als Möglichkeit genutzt werden, die gesellschaftliche Realität religiöser Pluralität zu reflektieren und die Frage zu stellen, wie der adäquate Umgang einer Lehrperson mit dieser Realität aussehen könnte, etwa im Hinblick auf eine Thematisierung religiöser Pluralität im Unterricht.

Auch bei der Lehramtsstudentin Gülay lässt sich ein noch wenig ausgebildetes professionelles Wahrnehmungsmuster hinsichtlich migrationsbedingter Heterogenität der Schülerschaft ausmachen. Im erziehungswissenschaftlichen Praktikum interessiert sich Gülay für ethnisch homogene Gruppenzusammensetzungen im Kontext informeller Schulsettings, denn dieses Thema scheint für sie vor dem Hintergrund der sozialen Integrationsfrage von zentraler Bedeutung zu sein. Demnach wäre eine soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Schulkontext gegeben, wenn Schülergruppen ethnisch heterogen zusammengesetzt wären bzw. keine Gruppenbildungen nach ausschließlich kulturell-ethnischen Differenzierungsmerkmalen

sichtbar wären. Gülay kann aber an ihrer Ausbildungsschule intraethnische Gruppenzusammensetzungen unter Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und Aussiedlerhintergrund beobachten. In Gesprächen mit den Jugendlichen findet Gülay heraus, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund deshalb gerne ethnisch homogene Schulfreundschaften pflegen, weil dieser Rahmen ihnen die Möglichkeit bietet, die identitätsstiftende Herkunftssprache aktiv verwenden zu können. Gülay kann die Begründung der Jugendlichen zwar nachvollziehen, im Hinblick auf die Frage der sozialen Integration aber hat die Herkunftssprache mehrsprachiger Jugendlicher für sie einen Distinktionscharakter, da sie mit sozialen Schließungsmechanismen bzw. mit der Ausschließung von `deutschen Schülern´ einhergeht. In Worten von Gülay kommen die `deutschen Schüler´ *„da gar nicht so richtig ran*“. Im weiteren Interviewverlauf ist festzustellen, dass Gülay ihre Gedanken zur Ambivalenz der Herkunftssprache im Schulkontext nicht weiter verfolgt oder gar reflektiert. Es gelingt ihr daher nicht, Lösungsmöglichkeiten für den Umgang mit der eigenen Ambivalenz und insbesondere im Hinblick auf die Frage der sozialen Integration im Schulkontext entwickeln kann. Die Bearbeitung des Themas für den erziehungswissenschaftlichen Praktikumsbericht ist damit in alltagstheoretischen Reflexionen gefangen. Die Möglichkeit, eine professionelle Haltung zum Thema des Praktikumsberichtes `Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule´ innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Praktikums zu entwickeln, konnte offenbar nicht genutzt werden.

Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Praktikumsbegleiterinnen und -begleiter für die Fragestellung sprachlich-kulturell-religiöser Vielfalt und ihrer Relevanz für den Schulalltag im Allgemeinen besser sensibilisiert werden müssen. Dies bedeutet in erster Linie nicht die Vermittlung spezifischer (Kultur-)Kenntnisse über verschiedene Ethnien oder Sprachen sondern eine aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen und institutionellen Stereotypen und ihrer Wirkung auf den nichtprofessionellen Umgang mit Heterogenität in der Schule.
Es wird deutlich, dass viele der Praktikumsbetreuenden den eigenen, teilweise durch Stereotype gekennzeichneten Umgang mit eben dieser sprachlich-kulturellen Vielfalt unter den Studierenden des Lehramts nicht angemessen reflektieren, entweder kulturalisieren oder pauschale Normalitätserwartungen perpetuieren. Vor diesem Hintergrund können sie notwendige interkulturelle Professionalisierungsprozesse weder anleiten noch intensivieren. So verbleiben vorhandene biographisch bedingte interkulturelle Kompetenzen der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund auf einer alltagspraktischen und vorwissenschaftlichen Ebene, die ihrerseits zu Stereotypenbildung verleitet. Die pädagogische Professionalisierung wird damit eher behindert als befördert. Als notwendig betrachten wir daher sowohl die Entwicklung und Etablierung von Angeboten an Interkulturellen Trainings für Praktikumsbegleiterinnen und -begleiter, als auch zielgruppenspezifische Seminarkonzepte für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund zu der Frage, wie sie mit positionszuweisenden Zuschreibungen aufgrund ihres Migrationshintergrundes (als `Andere´, die ihre `Andersheit´ in einer wissenschaftlichen Arbeit aufarbeiten müssen; als akademisch-schriftsprachlich Inkompetente, die im Verdacht stehen, keine Arbeit erstellen zu können, die wissenschaftlichen Standards entspricht; als Inkarnationen antidemokratischer Einstellungen (Kopftuchträgerinnen); als Professionelle, deren Einsatzbereiche auf interkulturelle Tätigkeiten reduziert werden) (reflektiert) umgehen können.[21]
Es wäre allerdings verkürzt, die vorgeschlagenen Maßnahmen auf der Ebene der Professionalisierung Einzelner zu belassen, denn in den empirischen Ergebnissen spiegelt sich wider, dass Interkulturelle Kompetenz bzw. Interkulturelle Schulentwicklungsprozesse keine regulären Bestandteile der pädagogischen Konzepte sowie der institutionellen Struktur der Ausbildungsschulen darstellen. Hier besteht offenkundig ebenfalls noch ein deutlicher Handlungsbedarf.

[21] Der Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung hat als Schlussfolgerung auf die durch diese Befunde bestätigten Beobachtungen im alltäglichen Kontakt zu den Studierenden mit Migrationshintergrund ein Seminarangebot konzipiert, das im Rahmen der Schlüsselqualifikationen zu migrationsspezifischen Herausforderungen in der Lehramtsausbildung sowie im konkreten schulischen Einsatz für die kommenden Semester angeboten werden soll, um entsprechende Reflexions- und damit Professionalisierungsprozesse bei der Zielgruppe anzuregen. Das Seminar soll von Aysun Kul und Anna Wojciechowicz unter dem Titel: „Lehrerin/Lehrer mit >Migrationshintergrund<? – Reflexionsräume für Lehramtsstudierende mit >Migrationshintergrund<.

IV. Weitere Elemente des Projekts

Im Rahmen des Projektes sind wir zudem der Frage nachgegangen, inwiefern Lehramtsstudierende sowie ihre Betreuerinnen und Betreuer die Teilnahme an Qualifizierungsseminaren im Rahmen des „Bremer Förderprojektes für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ sowie die obligatorischen Hospitationen im Projekt und den Erwerb des Zertifikats „Interkulturelle Bildung“ in Theorie- und Praxisphasen des Studiums als nützlich für den professionellen Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen einschätzen.

Effekte der Vorbereitung auf die Teilnahme am Bremer Förderprojekt für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen im Rahmen des Qualifikationsseminares und der Hospitationen

Umfangreiches und aufschlussreiches Datenmaterial für die Beantwortung der Frage, inwiefern die Teilnahme am „Bremer Uni-Förderprojekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der Sekundarstufe I und II“ von den teilnehmenden Studierenden als hilfreich im Hinblick auf ihre interkulturell-pädagogische Professionalisierung erlebt wurde, liefert die Masterarbeit von Caroline Schemmel (2012), deren Befunde der folgenden Darstellung zugrunde liegen.

Die Arbeit befasst sich mit dem Erwerb von (Selbst-)Reflexivität bei Lehramtsstudierenden als Teil interkultureller Schlüsselkompetenz durch die Teilnahme am Förderprojekt. Basis für die qualitative Auswertung auf Grundlage der Grounded Theory sind 27 Hospitationsberichte von Studierenden aus den Jahren 2008-2011. Die Hospitationsberichte werden obligatorisch am Ende von fünf Hospitationen in Förderunterrichtsstunden bereits praktizierender studentischer Förderlehrenden erstellt. Diese Hospitationen und der Bericht sind Bestandteil des Seminars, an dem die Studierenden zur Vorbereitung ihrer Aufgabe als Förderlehrinnen und -lehrer im Projekt teilnehmen. Die sieben- bis zehnseitigen Hospitationsberichte wurden als persönliche Dokumente der reflexionsorientierten Lernprozesse im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität der Schülerinnen und Schüler einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. In ihnen bilden sich die subjektiven Erfahrungen der hospitierenden Studierenden im Unterrichtsgeschehen ab. Zwar werden die Berichte nicht benotet, gleichwohl ist den Autorinnen und Autoren bewusst, dass diese von der Projektleitung und -koordination gelesen und damit der Anonymität entkleidet werden. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass sich in den Berichten auch die Reaktion auf eine antizipierte soziale Erwünschtheit spiegelt, auch wenn dieses Muster die überwiegende Mehrheit der Berichte nicht prägt.

In einem iterativ-kumulativen Prozess wurde ein Auswertungsfokus für die Reflexionen ermittelt. Es handelt sich dabei um die Differenzlinien, die die Hospitantinnen und Hospitanten zwischen sich und den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen. Hier geht es etwa um Beiträge zu wahrgenommenen unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachens, insbesondere im Hinblick auf (mehr-)sprachige Sozialisation und Alltagspraxis, Geschlechterverhältnisse und soziale Schicht. Zu den zentralen Kodierungen der Berichte gehören auch Aussagen über Lerneffekte, die die Teilnahme am Seminar und die Hospitationen nach sich gezogen haben im Hinblick auf eine Vorbereitung auf professionelles pädagogisches Handeln in Migrationskontexten.

Identifiziert werden konnten insgesamt fünf Reflexionsbereiche, in denen sich anerkennende oder abwehrende (bis abwertende) Haltungen der Studierenden gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund äußern:

- Reflexion zum eigenen Lernerfolg,
- Reflexion zu migrationsspezifischer Mehrfachzugehörigkeit,

- Reflexion von Vorurteilen gegenüber Migrantenkindern und -jugendlichen,
- Reflexion zu Mehrsprachigkeit,
- Reflexion der Bedeutung des Lernklimas (vgl. Schemmel 2012, S. 35).

Für 18 der Autorinnen und Autoren der Hospitationsberichte kann Schemmel (vgl. Schemmel 2012, S. 58) einen Zuwachs an interkultureller Kompetenz im Hinblick auf die durch das Projekt erweiterte kritische Selbstreflexion im Sinne eines „Hinterfragens der eigenen Wahrnehmung vom Anderen aber auch die Analyse der eigenen sozialen, kulturellen und geschlechtlichen Verortung“ ausmachen. In drei Fällen dagegen hat das Projekt zu keiner Einstellungsänderung beitragen können und es spiegelt sich in den Berichten eher ein verfestigter Stereotyp über die Zielgruppe des Projektes.[22]

Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Insgesamt bieten, das verdeutlicht die Analyse der Berichte, sowohl die Teilnahme am Qualifizierungsseminar wie auch die Hospitationen mit anschließender Erstellung eines Hospitationsberichts mit individuellem Beobachtungsfokus eine gute Grundlage für den Erwerb Interkultureller Kompetenz im Hinblick auf professionelle, selbstreflexive Einstellungen zur migrationsbedingten Heterogenität in Gesellschaft und Schule. Damit wird das im Modul beschriebene zentrale Kompetenzziel erreicht.
Was im Projekt -und dies ist begründet durch seine sehr spezifische Anlage als Projekt in den Räumen der Universität Bremen mit Kleingruppen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und einer pädagogisch-didaktischen Begleitung durch die Koordinatorin- nicht geleistet werden kann, ist der Transfer auf die konkrete unterrichtliche Praxis in der Schule. Hier bietet es sich jedoch durchaus an, Erfahrungen aus den schulpraktischen Phasen, die auch die am Projekt teilnehmenden Studierenden durchlaufen sowie die Erfahrungen im Projekt stärker aufeinander zu beziehen. Dies gilt sowohl in der Vorbereitung auf den Einsatz im Projekt, wie auch in der Vor- bzw. Nachbereitung auf die bzw. der Phase des erziehungswissenschaftlichen Praktikums.

Bewertung des Zertifikats „Interkulturelle Bildung“ durch die Studierenden

Das studienbegleitende Zertifikat wurde 2009 im Professionalisierungsbereich Erziehungswissenschaft im Rahmen der Studiengänge Bachelor of Arts/Science und Master of Education (Fachbezogene Bildungswissenschaften sowie Gymnasium/Gesamtschule) mit dem Titel „Interkulturelles Lernen in der Schule“ eingeführt. Das Zertifikat umfasst für die alte Lehramtsstruktur 14 CP (Praxis 6 CP und Theorie 8 CP) und wird studienbegleitend als eigenständige Qualifikationsurkunde vergeben. Die Studierenden müssen keine zusätzlichen Veranstaltungen besuchen. Stattdessen werden Veranstaltungen mit interkulturellen Inhalten gezielt angewählt.[23] Für den Praxisanteil können die Studierenden ihr Erziehungswissenschaftliches Praktikum/

[22] An dieser Stelle kann darauf verwiesen werden, dass die Konzeption der Masterarbeit von Frau Schemmel an die projektinterne wissenschaftliche Evaluation des `Bremer Uni-Förderprojektes für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund´ (Haberzettl & Karakaşoğlu 2011) anschließt, in der die Effekte der studentischen Teilnahme am Projekt auf der Grundlage der Analyse von 19 Hospitationsberichten untersucht wurden. Als Teilerfolg des Förderunterricht-Projektes wurde gewertet, dass die Studierenden durch den engen Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund für deren bildungsbezogene Voraussetzungen vor dem Hintergrund ihrer sozio-kulturellen Lebensbedingungen und daran anschließendem spezifischen Unterstützungsbedarf sensibilisiert wurden. Dadurch konnte ein Anstoß zur Reflexion über die eigenen ethnozentrischen Vorurteile eröffnet werden (vgl. Wojciechowicz & Karakaşoğlu 2011, S. 175).

[23] Die für das Zertifikat relevanten Veranstaltungen werden im Veranstaltungsverzeichnis durch den entsprechenden Zusatz "Interkulturelle Bildung" ausgewiesen.

Orientierungspraktikum mit interkulturellem Schwerpunkt auswählen oder an den Projekten unter Leitung des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung aktiv mitarbeiten: „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund der Universität Bremen“, „Lesen ist schlau“ (2009-2011), „MiCoach“. Darüber hinaus findet das Zertifikat auch Eingang in das *Diploma Supplement* zum Professionalisierungsbereich Erziehungswissenschaften. Mit der neuen Lehramtsstruktur wurde der Titel des Zertifikats geändert (siehe oben) und die Anzahl der CPs (zugunsten des Theorieteils) auf 15 aufgestockt.

Bisher haben 21 Studierende aus der alten Lehramtsstruktur das Zertifikat erhalten. Diese wurden mittels einer schriftlichen Online-Befragung gebeten, einzuschätzen, wie sie die Teilnahme an den Praxisprojekten und den Seminaren als Bestandteile des Zertifikats für ihre Entwicklung von Kompetenzen in interkulturellen Fragen bzw. in Fragen von Migration für das Handlungsfeld Schule bewerten. Allerdings konnten wir lediglich von fünf Personen eine Rückmeldung erhalten, was insbesondere dem Umstand geschuldet ist, dass die meisten von ihnen ihr Studium bereits abgeschlossen haben und über ihre uns vorliegende Email-Adresse der Universität, die nach Beendigung des Studiums nur auf explizitem Wunsch zu Verfügung steht, nur schwer bis gar nicht erreichbar waren.

Die Rückmeldung dieser Studierenden zeigt deutlich, dass die gezielte Auswahl der Lehrinhalte und insbesondere die Tätigkeit in den Praxisprojekten, den eigenen Professionalisierungsprozess im Hinblick auf Fragen von Migration für das Handlungsfeld Schule und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen aus Sicht der Studierenden (retrospektiv) unterstützt haben. Die Lehrveranstaltungen werden als Reflexionsorte markiert, die eine Sensibilisierung zum Themenfeld ermöglichen und in denen sowohl verschiedene Sichtweisen im Hinblick auf Interkulturalität kennengelernt wurden als auch eine Heranführung an Fragen zu Diskriminierung und Rassismus stattgefunden hat.

> „Dementsprechend denke ich, dass ich auch mit einer viel mehr hinterfragenden Wahrnehmung meine Umwelt erlebe, z.B., wenn in Gesprächen über Integration gesprochen wird. Zuvor war mir nicht immer bewusst, wo diskriminiert wird, ob institutionell oder nicht. Jetzt fallen mir rassistische Verhaltensweisen eher auf. Sowohl bei Rassismus, als auch bei Diskriminierung ist das der Fall.“ (Masterstudent, 8. Fachsemester)

Die Arbeit in den Praxisprojekten kann hingegen als ein Qualifizierungsort charakterisiert werden, in dem z.B. im Förderprojekt durch die Vorbereitung und Vermittlung fachlicher Inhalte bereits auf die Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet und – in Ergänzung zu den Lehrveranstaltungen – die Entwicklung interkultureller Kompetenzen konkret unterstützt wurde. Betont wird, dass u.a. gelernt wurde, wie einer der befragten Studierenden sagt: „welche spezifischen Fragen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei Sachaufgaben aufkommen. Beispiele sind hier insbesondere ihnen unbekannte Fachbegriffe und die Fragen Was ist gegeben? Was ist gefragt? Ich denke, dass ich durch die Tätigkeit sprachsensibler im Fachunterricht handele und einen „schärferen Blick“ bezogen auf diese (Sprach-)Schwierigkeiten entwickelt habe.“

Darüber hinaus wurden die Studierenden dafür sensibilisiert, „welche Diskriminierungserfahrungen Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals machen (müssen) und welche Sicht sie auf Schule und Lehrkräfte haben.“ Als ein „Nebeneffekt“ erscheint auch die Erweiterung der Perspektive auf Eltern mit Migrationshintergrund und die Wahrnehmung ihrer hohen Bildungsaspiration für die Kinder – für viele der Studierenden eine überraschende Erkenntnis vor dem Hintergrund ihrer Vorannahmen.

In der Zusammenschau der Rückmeldungen auf den Erwerb des Zertifikats Interkulturelle Bildung sowie der Auswertung der Hospitationsberichte kann abgeleitet werden, dass eine inhaltliche

Fokussierung auf Interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenz im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums bzw. des Orientierungspraktikums, in der theoretische und praktische Aneignungsformen kombiniert werden, bei den Studierenden dazu führen, dass über eine Sensibilisierung für migrationsgesellschaftliche Verhältnisse in Schule hinaus, eigene Wissensbestände im Kontext von Migration kritisch reflektiert sowie die didaktisch-methodische Vorgehensweise im Unterricht interkulturell erprobt und ausgerichtet werden.

Überblick über Unterstützungsmaßnahmen an anderen Hochschulen in Deutschland für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund

Um die Formulierung von über die in Bremen bereits durchgeführten Maßnahmen hinausgehenden Handlungsempfehlungen auf eine breitere Basis zu stellen, wurden nicht nur die entsprechenden Maßnahmen evaluiert und bewertet. Von Mai bis Dezember 2012 wurde darüber hinaus eine wissenschaftliche Mitarbeiterin beauftragt, die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebung im Rahmen der Grundlagenstudie dahingehend zu prüfen, welche Schlussfolgerungen sich für die Unterstützung eines erfolgreichen Studienverlaufs von Studierenden mit Migrationshintergrund herauskristallisieren und welcher konkreten Maßnahmen es bedarf. Hierzu wurde ergänzend eine Recherche zu Angeboten anderer Universitäten (über die Sichtung der online-Portale der Universitäten, Literaturrecherche und telefonische, bzw. e-mail-Nachfrage bei den Projektleitungen) durchgeführt.

Diese wurden zusammengetragen und systematisch in eine tabellarische Übersicht gebracht. Dabei stand die Fragestellung im Mittelpunkt, ob und inwiefern die an der Universität Bremen durchgeführten Projekte zur Gewinnung von mehr Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund sowie zur Förderung ihres Studienerfolgs sich in ein Gesamttableau ähnlicher Konzepte an Hochschulen in Deutschland einreihen lassen und inwiefern sie durch ergänzende Elemente der erfolgreichen Projekte anderer (etwa als Best Practise-Beispiele) optimiert werden könnten. Es zeigt sich, dass im gesamten Spektrum vom Übergang aus der Schule ins Studium, über die Förderung des erfolgreichen Studieneinstiegs und eines erfolgreichen Studienverlaufs bis hin zur Unterstützung der Orientierung für die Berufswahl nach Studienabschluss an den Universitäten verschiedenste Projekte implementiert wurden. Im Fall von `Secondos´ (Universität Regensburg) wird sogar eine Brücke zwischen dem Herkunftsland der Familie und dem eigenen Studienfach hergestellt.

Unsere Recherche förderte zutage, dass es – ähnlich wie auch in Bremen – an einigen anderen Hochschulen in Deutschland vergleichbare Angebote gibt, die sich entweder speziell an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund richten bzw. Studierende (dabei auch teilweise mit Fokus auf Lehramtsstudierende) mit Migrationshintergrund als Zielgruppe formulieren.

Dabei handelt es sich um Universitätsprojekte, die

a.) den Übergang in das (Lehramts-)Studium bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund anregen bzw. unterstützen sollen durch ein Förderangebot an der Universität bzw. die Bereitstellung von studentischen Mentoren und Mentorinnen bzw. Coaches (ähnlich wie MiCoach),
b.) den Studienerfolg von Lehramtsstudierenden fördern sollen mit spezifischem Schwerpunkt auf Förderung der Wissenschaftssprache Deutsch sowie ihren Übergang in eine außeruniversitäre oder wissenschaftliche Laufbahn erleichtern und
c.) Hochschulangehörige (Studierende, Lehrende, Administration) im Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Heterogenität qualifizieren sollen.

Dies sind im Einzelnen:

zu a.)

- „***Migmento***“ (richtet sich nicht ausschließlich für Lehramtsstudiengänge aber speziell an Studierende mit Migrationshintergrund), Universität Frankfurt (Laufzeit 2010-2012) mit einer ähnlichen Konzeption wie MiCoach;
- „***Migramentor***“ (Angebot für Personen mit Migrationshintergrund: Schülerinnen und Schüler, Lehramtstudierende, Studierende und Lehrkräfte) FU Berlin und HU Berlin;
- „***Studieren – Warum denn nicht***?“ (für Schülerinnen, Schüler und Studierende insbesondere mit Migrationshintergrund; mit einer ähnlichen Konzeption wie MiCoach), Universität Oldenburg;
- **„ProKarriere-Mentoring“** (Karriereförderung für Studentinnen und Absolventinnen mit und ohne Migrationshintergrund mit Zielgruppe der Studierenden im Abschlusssemester – Modellierung und Hilfe beim Übergang in den Beruf bzw. in die Wissenschaft); ähnlich wie ´enter science´ der Arbeitsstelle Chancengleichheit der Universität Bremen, Universität Hildesheim;
- **„SECONDOS-Programm“** (Studieren an der Universität Regensburg und im Herkunftsland der Eltern für alle mit Schwerpunkt MH; ein Doppelabschlussprogramm), Universität Regensburg;
- **„Chance hoch 2: Das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen“** (ein intensives Bildungs- und Beratungscoaching für eine begrenzte Zahl von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund aus Nichtakademikerfamilien, die von der Sekundarstufe I bis zum Abschluss des Bachelor-Studiums begleitet werden), Uni Duisburg-Essen;
- **„Einstiegsakademie“** für Studierende mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien, die die Zielgruppe der von der Westfälischen Hochschule angeworbenen potentiellen Studierenden darstellt. Hier werden im ersten Semester Studierende auf breiter Basis mit gezielten Lernstrategien und Lehrangeboten unterstützt, Westfälische Hochschule in Gelsenkirchen;
- **„Pro SMiLe, Schlaufox e.V.“** (für Studierende mit Migrationshintergrund) Universität Hamburg (ähnliche Konzeption wie MiCoach).

zu b.)

- **„Zwischen den Sprachen“** (für Lehramtsstudierende mit DaZ), (ähnliche Konzeption wie `Wissenschaftssprache Deutsch für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache an der Universität Bremen – ergänzt durch Bildungsberatungselemente ähnlich des MiCoach-Projektes) Universität Frankfurt;
- **„Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“** (für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund; ähnlich „Wissenschaftssprache Deutsch für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache“ Uni-Bremen), Uni Hamburg;
- **„Schreibwerkstatt für Studierende mit Migrationshintergrund“** (Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund), Uni Essen (Vorbild für das Bremer Projekt `Wissenschaftssprache Deutsch für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund´).

zu c.)

- **„Cross-Culture-Mentoring“** (studienbegleitend für alle mit Schwerpunkt „kulturelle Vielfalt“), HWR Berlin;
- **„Migramentor“** (Angebot für Personen mit Migrationshintergrund: Schülerinnen und Schüler, Lehramtsstudierende, Studierende und Lehrkräfte; verbindet Aspekte ähnlich wie in MiCoach, Wissenschaftssprache Deutsch und den geplanten Empowerment-Seminaren für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund der Universität Bremen miteinander) FU Berlin und HU Berlin;
- **„Chancen der Vielfalt nutzen lernen“** (Ausbildung studentischer Förderlehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache (Lehramtsstudierende und Schülerinnen und Schüler), Universität Paderborn (ein ähnliches Konzept wie das Zertifikat ´Interkulturelle Bildung´ aber mit Fokussierung auf Deutsch als Zweisprache ´).

V. Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie die quantitative Befragung zeigt, sind die Lehramtsstudierenden an der Universität Bremen in ihrer sozio-kulturellen Zusammensetzung eine sehr heterogene Gruppe, der Migrationsanteil ist überdurchschnittlich gegenüber dem Durchschnitt aller Studiengänge in Bremen. Sozio-kulturelle Merkmale spielen in der Selbsteinschätzung der Studierenden und auch in ihren formulierten Unterstützungswünschen jedoch eine untergeordnete Rolle. Viel stärker wirkt als verbindendes Element die Tatsache, dass die Bremer Lehramtsstudierenden sehr stark pädagogisch motiviert und auch interessiert an den Studieninhalten sind.

Studierende mit Migrationshintergrund sehen sich nicht als besonders förderbedürftig, vielmehr treten sie in ihrer Selbstwahrnehmung als ausgesprochen belastbar in Erscheinung. Der überdurchschnittliche Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund im Typus der ‚unterstützungsbedürftigen Motivierten' sowie ein tendenziell stärkeres Interesse an Unterstützungsangeboten in der Wissenschaftssprache Deutsch verweist allerdings darauf, dass bei einer Minderheit durchaus ein spezifischer Unterstützungsbedarf besteht. Für entsprechende Angebote besteht die Herausforderung darin, diese bedarfsgerecht zu konzipieren und ggf. an spezifischen Zielgruppen zu orientieren ohne ein offensichtlich von der Zielgruppe ebenso wenig wie von der Universität Bremen gewünschtes allgemeines `Labelling´ von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund als `förderbedürftig´ vorzunehmen. Die Nachfrage nach den beiden an der Universität Bremen etablierten Angeboten MiCoach und Wissenschaftssprache Deutsch wird von uns als Nachweis dafür gewertet, dass das Bremer Modell offensichtlich in der Lage ist, auf die Heterogenität innerhalb der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund angemessen zu reagieren.

In dem Anspruch, migrationsgesellschaftliche Verhältnisse in Hospitationsberichten, Hausarbeiten etc. sprachlich zu reflektieren, müssen sich Dozierende im erziehungswissenschaftlichen Teil der universitären Lehramtsausbildung aber auch darüber bewusst sein, dass Studierende mit naturwissenschaftlichen Profil in ihren Studienfächern seltener Erfahrungen mit dieser (sozialwissenschaftlich orientierten) Form des Schreibens machen, dies gilt nicht nur für Studierende mit Deutsch als Zweisprache. Hier ist zu überlegen, wie die Studierenden durch die Formulierung von verbindlichen Standards und entsprechenden Handreichungen an die Textsorte besser herangeführt werden können.

Für die Bewusstheit der Studierende mit Migrationshintergrund gegenüber der Rolle, die ihnen von der Bildungspolitik als Hoffnungsträgerinnen und -träger Interkultureller Öffnung von Schule und als Vorbilder für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zugeschrieben wird, lassen sich vorsichtig bestätigende Hinweise in unseren Daten finden.

Zunächst ist festzuhalten, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund etwas stärker als diejenigen ohne Migrationshintergrund ungleichheitssensibel pädagogisch motiviert sind. Allerdings erweist sich diese Differenzierung, wenn sie nur entlang des Merkmals `Migrationshintergrund´ betrachtet wird, als zu einseitig. Denn eine beinahe genauso starke ungleichheitssensible Motivation findet sich auch bei Frauen im Vergleich zu männlichen Studierenden und etwas stärker noch als eine ungleichheitssensible Motivation ist bei den Studierenden mit Migrationshintergrund die Motivation ausgeprägt, in der Schule ein Vorbild sein zu wollen. Diese Vorbildfunktion bezieht sich nicht spezifisch auf die Gruppe der Kinder oder Jugendliche mit Migrationshintergrund, also die von der Politik als `Eigengruppe´ der Lehrenden mit Migrationshintergrund identifizierte Bezugsgröße, sondern besteht unabhängig von bestimmten Zielgruppen wie Migranten/Nicht-Migranten, Mädchen/Jungen etc.. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es sich hier um Studierende am Anfang ihres Lehramtsstudiums handelt. Der vielleicht wichtigste Aspekt dieses Teils der

Untersuchung ist, dass für Studierende mit wie ohne Migrationshintergrund die allgemeine pädagogische Motivation der zentrale Antrieb für die Aufnahme des Lehramtsstudiums ist. Studierende mit Migrationshintergrund wollen dabei Vorbild für alle ihre Schülerinnen und Schüler sein und auch die Studierenden ohne Migrationshintergrund wollen sich u.a. für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verstärkt einsetzen. Die Ergebnisse der Bremer Grundlagenstudie verweisen in diesem Zusammenhang also weniger auf eine spezifische Gruppe von Hoffnungsträgerinnen und -trägern, sondern vielmehr auf eine generell begründete Hoffnung auf eine verstärkt interkulturell zusammengesetzte und insgesamt interkulturell sensible zukünftige Lehrerinnen- und Lehrergeneration.

Die Befunde aus dem qualitativen Teil der Untersuchung geben jedoch einen Hinweis darauf, dass es im Verlauf der schulpraktischen Studienphase im erziehungswissenschaftlichen Praktikum zu Veränderungen des beruflichen Selbstverständnisses kommt, bei dem durchaus eine zielgruppenspezifische Konkretisierung vonstattengeht. Gerade dann, wenn innerhalb des (erziehungswissenschaftlichen) Praktikums die Schule als eine Bildungsinstitution reflektiert wird, in der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit negativ besetzten Differenzzuschreibungen konfrontiert werden, verstärkt bzw. aktualisiert sich die Übernahme der Vorbildfunktion für diese Gruppe der Schülerschaft.

Vor dem Hintergrund der Befunde aus der qualitativen Studie, bestätigt durch Hinweise aus den Hospitationsberichten der angehenden Förderlehrerinnen und -lehrer mit Migrationshintergrund gibt es gute Gründe, die Gruppe der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund in der universitären Ausbildung besonders in den Blick zu nehmen und entsprechende Maßnahmen zum Empowerment der Zielgruppe, aber auch zur Befähigung von Ausbildungspersonal an der Universität Bremen und in der Schule vorzuhalten, die es ihnen ermöglichen, ihren Umgang mit dieser Gruppe zu reflektieren.

Denn bedenklich stimmt ein in den qualitativen Interviews in Einzelfällen deutlich werdendes Defizit Interkultureller Sensibilität im Umgang mit der sprachlich-ethnisch-kulturell heterogenen Studierendenschaft auf Seiten eines Teils der praktikumsbegleitenden Akteurinnen und Akteure sowie ein teilweise ebenfalls unreflektierter Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität bei Schülerinnen und Schülern sowie Kommilitonen und Kommilitoninnen der Studierenden mit Migrationshintergrund.

Ebenfalls deutlich wurde, dass Studierende mit Migrationshintergrund teilweise verunsichert darüber sind, wie sie die migrationsbedingte Ressource etwa erweiterter Kulturkenntnisse aber auch spezifischer Sprachkenntnisse in der Schulpraxis umgehen sollen. Hier besteht aus unserer Sicht Handlungsbedarf im Hinblick auf Diskussions- und Reflexionsformate, in denen diese Sichtweisen im Rahmen der universitären Ausbildung ausgetauscht und weiter entwickelt werden können, aber auch im Rahmen einer Fortbildung für Lehrende und Praktikumsbegleitende.

Angesichts der sich in den qualitativen Interviews mit Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund abbildenden Ausgrenzungserfahrungen im Professionalisierungskontext (Thema: Sprache, äußeres Erscheinungsbild/religiöse Symbole – Kopftuch) stellt sich die Frage, welche Maßnahmen seitens der Universität hier zu ergreifen sind. Es handelt sich in einigen Fällen um einen häufig impliziten, teilweise aber auch expliziten Ausdruck von Diskriminierung, Vorurteilen bis Rassismus. Ein eindimensionales Vorgehen, das lediglich bei den Studierenden mit Migrationshintergrund selbst ansetzt und ihre Qualifikationssteigerung im Hinblick auf wissenschaftliches Arbeiten oder die Wissenschaftssprache Deutsch fokussiert, erscheint daher nicht zielführend. Eine Erweiterung des Blickwinkels wäre die Bereitstellung eines Empowerment-Seminars (siehe Fußnote auf Seite 75), das Bewältigungsstrategien im Umfang mit Rassismus und Vorurteilen vermittelt. Aber auch dies wäre nur eine einseitige Maßnahme, die Lehr-Lernverhältnisse innerhalb

des Hochschulraumes im Kontext von Migration nicht verantwortlich in den Blick nimmt, in denen auch einige Hochschullehrende ganz offensichtlich von ihren subjektiven und teilweise nicht reflektierten Vorannahmen über Migrantinnen und Migranten geprägt sind und dies ihre Beziehungen und sogar die Bewertung der Leistungen von Studierenden mit Migrationshintergrund beeinflussen kann. Ebenso bleibt von solchen Maßnahmen die Tatsache unberührt, dass die Studierenden an Schulen mit migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen konfrontiert werden, in denen ein interkulturell sensibler Umgang mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt an Schulen (noch) nicht Bestandteil der Schulkultur sind, insbesondere nicht an den Schulen, an denen ein eher geringer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorliegt. Hier zeigt sich auch erweiterter Handlungsbedarf für den erziehungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums. Ihm wird bereits begegnet mit der Implementation des für alle Lehramtsstudierenden verbindlichen Moduls „Umgang mit Heterogenität in der Schule“, das stärker als in der Vergangenheit Raum geben will, Konzepte von Kultur, Religion, Ethnie, die gesellschaftlich und durch Schule vermittelt werden, mit den Studierenden intensiv zu reflektieren. Insbesondere der Bereich Religion und hier mit besonderem Fokus der Islam sind mit vielen Vorannahmen behaftet, die die Herstellung eines pädagogischen Bezugs zwischen Lehrenden und Lernenden nicht nur erschweren, sondern auch behindern. Dies sollte, so unsere Erkenntnis aus den qualitativen Interviews, im Rahmen des o.g. obligatorischen Moduls inhaltlich stärker als bisher berücksichtigt werden.

VI. Publikationen auf der Grundlage der Praxis- und Forschungsprojekte

Veröffentlichungen im Projektrahmen

Bandorski, Sonja & Karakaşoğlu, Yasemin (2013). Macht `Migrationshintergrund´ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In Karin Bräu, Viola Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.), LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 133-155.

Karakaşoğlu, Yasemin (2012). Interkulturelle Öffnung von Schulen und Hochschulen. In Christiane Griese & Helga Marburger (Hrsg.), Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 93-114.

Karakaşoğlu, Yasemin (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In Ursula Neumann & Jeans Schneider (Hrsg.). Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, S. 121-135.

Karakaşoğlu, Yasemin (2010). Individuelle Bildungslaufbahnberatung als Förderung der Begabungsreserven von Migranten und Migrantinnen – einige grundlegende Überlegungen und Anregungen. In Yasemin Karakaşoğlu & Hans-Georg Hiesserich (Hrsg.), Migration und Begabungsförderung. Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 12, Göttingen, S. 31-44.

Karakaşoğlu, Yasemin (2009). Das Studium fest im Blick. Studierende mit Migrationshintergrund. In SCHÜLER Wissen für Lehrer, Themenfeld `Migration´, Friedrich Verlag, S. 86-89.

Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna (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.

Kul, Aysun (2013). „Jetzt kommen die Ayşe´s auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ – Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen im Rassismuskontext. In Karin Bräu, Viola Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.), LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 157-171.

Wojciechowicz, Anna (2013). `Kulturelle Differenz´ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwandererfamilien. In Karin Bräu, Viola 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 (2012). Zwischen Freundschaft und Professionalität. Zum Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz in Bildungsberatungsbeziehungen am Beispiel des MiCoach-Projektes. In Katharina Scharrer, Sibylle Schneider & Margit Stein (Hrsg.), Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 164-175.

Wojciechowicz, Anna (2010). Welchen Bedarf an Beratung haben studieninteressierte Schülerinnen mit Migrationshintergrund beim Übergang Schule-Studium? In Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) - Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte. 5.Jg./Heft 2, S. 35-40.

Wojciechowicz, Anna (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 Hiesserich (Hrsg.), Migration und Begabungsförderung, Beiträge der Akademie für Integration und Migration, Heft 12, Göttingen, S. 97-113.

Abschlussarbeiten von Studierenden im Projektrahmen

Holstein, Jana (2011). Unterschiede von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund bezüglich der Studienwahl und Studienmotivation. Universität Bremen, unveröffentlichte Masterarbeit.

Inthoff, Christina (2008). Förderung von Sprachkompetenzen. Verfahrensvorschlag uns Fallanalysen innerhalb der Interkulturellen Coachingarbeit des Bremer Coachingsprogramms „MiCoach“. Universität Bremen, unveröffentlichte Bachelorarbeit.

Schemmel, Caroline (2012). (Selbst-)Reflexivität als interkulturelle Schlüsselkompetenz. Eine Analyse von Hospitationsberichten im Rahmen des Bremer Förderprojektes für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Universität Bremen, unveröffentlichte Masterarbeit.

Seidel, Julia (2008). Coaching in interkulturellen Arbeitsfeldern. Ganzheitliche Coaching-Arbeit mit dem Schwerpunkt der Entwicklung schriftlich konzeptueller Fähigkeiten im Rahmen des Bremer Coachings-Projektes `MiCoach´. Universität Bremen, unveröffentlichte Bachelorarbeit.

Wojciechowicz, Anna (2009). Individuelle Beratung im Migrationskontext. Deutungsmuster von Teilnehmenden an dem universitären Bildungscoaching-Projekt "MiCoach" und Schlussfolgerungen für die Projektkonzeption. Universität Bremen, unveröffentlichte Diplomarbeit.

VII. Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspaktiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469-520.

Basit, Tehmina N.; Kenward, Ann & Roberts, Lorna (2005). Tackling Racism on School Placements. Final Report to Multiverse, 1 December 2005. Verfügbar unter: http://www.multiverse.ac.uk/attachments/944eaa2c-1777-4e2d-81a1-f483845f03ca.pdf (Zugriff: 08.08.2009).

Basit, Tehmina N.; McNamara, Olwen; Roberts, Lorna; Carrington, Bruce; Maguire, Meg & Woodrow, Derek (2007). 'The bar is slightly higher': the perception of racism in teacher education. In Cambridge Journal of Education, Vol. 37, Issue 2, June 2007, S. 279-298.

Beinke, Christiane; Brinkschulte, Melanie; Bunn, Lothar & Thürmer, Stefan (2008). Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (2013). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann.

Broecke, Stijn & Nicholls, Tom (2007). Ethnicity and Degree Attainment. Department for Education and Skills, Research report RW92, 25.01.2007. Verfügbar unter: http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RW92.pdf (Zugriff: 08.08.2009).

Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Axel & Pospiech, Ulrike (2006). Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Discher, Kerstin & Plößer, Melanie (2010). Projektbericht: Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Verfügbar unter: http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht_fertig1._doc.pdf [Zugriff: 1.02.13].

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2004). Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. 2. Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh.

Esser, Ruth (2000). Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.). Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 57-58.

Freie Hansestadt Bremen (2007). Praktikumsordnung für den Professionalisierungsbereich der Bachelorprogramme an der Universität Bremen mit einer für das allgemeinbildende Schulwesen zugelassenen Fächerkombination. Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen, 105, S. 906-916.

Ganter, Stephan (1997). Stereotype und Vorurteile. Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES). Mannheim, Arbeitspapiere Arbeitsbereich III / 22. Verfügbar unter: http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp3-22.pdf (Zugriff: 15.01.2013).

Gibbons, Stephen & Vignoles, Anna (2009). Access, Choice And Participation In Higher Education, London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics, London, January 2009. Verfügbar unter: http://cee.lse.ac.uk/cee%20dps/ceedp101.pdf (Zugriff: 14.08.2009).

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.

Gropengießer, Ilka & Schilling, Jörg (2007). Lehrerausbildung als Prozess - das Bremer Modell. In Seminar-Lehrerbildung und Schule, Heft 2. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 135-141. Verfügbar unter: http://www.bak-online.de/lvb/bremen/Lehrerausbildung.pdf (Zugriff: 2.11.2012).

Haberzettl, Stefanie & Karakaşoğlu, Yasemin (2011). Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Hackenbroch-Krafft, Ida & Parey, Evelore (1998). Was, das muss ich auch noch lesen? Mit Texten Umgehen. In Otto Kruse (Hrsg.): Handbuch Studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt/New York: Campus, S.177-192.

Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars& Leszczensky, Michael (2010). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, hrsg. v. Bildungsministerium für Bildung und Forschung.

Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Weber, Steffen; Schnitzer, Klaus & Wolter, Adrä (2004). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, hrsg. v. Bildungsministerium für Bildung und Forschung.

Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna (2008). „MiCoach"- das UniCoachingProjekt zur Studienorientierung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der gymnasialen Oberstufe. Projektkonzept März 2008. Unveröffentlichter Zwischenbericht.

Kauper, Tabea; Retelsdorf, Jan; Bauer, Johannes; Rösler, Lena; Möller, Jeans; Prenzel, Manfred & Drechsel, Barbara (2012). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes. 1. Welle; Herbst 2009. Verfügbar unter: http://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%201_%20Welle.pdf (Zugriff: 27.02.2013).

Künsting, Josef & Lipowsky, Frank (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 25, 105-114.

Kruse, Otto (2007). Schreibanlässe und Textgenres im Studium. In Otto Kruse (Hrsg.). Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/ New York: Campus Verlag, S. 177-221.

Kruse, Otto (1998a). „Die hohe Kunst des Zitierens. In: Otto Kruse (Hrsg.): Handbuch Studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S.206-223.

Kruse, Otto (1998b). Präsentation statt Referat. So hört man Ihnen zu. In: Otto Kruse (Hrsg.): Handbuch Studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt: Campus Verlag, S. 238-249.

Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (2003). Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.

Leask, Marilyn; Turner, Sheila & Turner, Tony (1996). Recruiting Science Teachers from Ethnic Minority Groups: selection for initial teacher education, in: Research in Science & Technological Education, Vol. 14, Issue 1, May 1996, S. 5-20.

Leichsenring, Hannah (2011a). Was heißt Diversität in Lehre und Studium? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration [Online-Dossier], S. 38-43. Verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2759.asp (Zugriff: 01.03.2012).

Leichsenring, Hannah (2011b). Study-related Diversity. Brief description of a methodology and identified student types, CHE–QUEST. An Analysis Tool for Diversity Management at Higher Education Institutions. Verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/Study_related_diversity_CHE_Consult_Briefing_1_1_ english.pdf (Zugriff: 01.03.2012)

Leslie, Derek; Abbott, Andrew & Blackaby, David (2002). Why Are Ethnic Minorities Less Likely to be Accepted into Higher Education? In: Higher Education Quarterly, Vol. 56, Issue 1, S. 65-91.

Lüders, Christian & Meuser, Michael (1997). Deutungsmusteranalyse. In Roland Hitzler & Anne Honer (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-79.

Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Mehlhorn, Grit (2005). Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. München: Iudicium Verlag.

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. Verfügbar unter: http://www.mentoring-mig.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/11/forschungsbericht_mentoring_naumann_end.pdf (Zugriff: 15.01.2013).

Neumann, Ursula; Gogolin, Ingrid & Kopischke, André (2011). Bericht zur Studie „Förderungsbedarfssituation Lehramtsstudierender mit und ohne Migrationshintergrund“ im Auftrag der Zeit Stiftung. Befragung der Studierenden zum Ende des Wintersemesters 2010/11 und Beginn des Sommersemesters 2011 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegung der Universität Hamburg. Unveröffentlichtes Dokument.

Nohl, Arnd-Michael (2008). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Orr, Amy J. (2003). Black-White Differences in Achievement: The Importance of Wealth. In Sociology of Education Vol. 76, No. 4 (October 2003), S. 281-304

Rost, Friedrich (2005). Lern- und Arbeitstechniken für das Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-281.

Schade, Günter (2009). Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Schemmel, Caroline (2012). (Selbst-)Reflexivität als interkulturelle Schlüsselkompetenz. Eine Analyse von Hospitationsberichten im Rahmen des Bremer Förderprojektes für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Universität Bremen, unveröffentlichte Masterarbeit.

Shiner, Michael & Modood, Tariq (2002). Help or Hindrance? Higher education and the route to ethnic equality. In: British Journal of Sociology of Education, Vol. 23, No. 2 (2002), S. 209-232.

Smart, Sarah / Rahman, Jebi (2009). Bangladeshi girls choosing science, technology, engineering and maths. An exploration of factors that effect Bangladeshi girls’ achievement in, engagement with, and aspirations in STEM subject areas. Research conducted in the London Borough of Tower Hamlets 2007-2008, London: CfBT Education Trust. Verfügbar unter: http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/BangladeshiGirls(R)_v7.pdf (Zugriff: 14.08.2009).

Smith, Heather (2007). Playing a different game: the contextualised decision-making processes of minority ethnic students in choosing a higher education institution, in: Race, Ethnicity and Education, Vol. 10, No. 4, December 2007, S. 415-437.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Witzel, Andreas (1995). Das problemzentrierte Interview. In Gerd Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim: G. Basel, S. 227-256.

Wojciechowicz, Anna & Karakaşoğlu, Yasemin (2011). "Man kann nicht sagen die Türken sind grundsätzlich laut und respektlos" - Hospitationsberichte als Reflexions- und Evaluationselemente im Bremer Förderprojekt. In Stefanie Haberzettl & Yasemin Karakaşoğlu (Hrsg.): Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 159-178.