

Sven Kathöfer

**Ethnizität an der Universität – Schlüsselpersonen als
Einflussfaktoren für wissenschaftliche Bildungs- und
Berufskarrieren an sozialwissenschaftlichen und
technischen Fachbereichen**

Working Paper no. 374

Bielefeld 2014

ISSN 0936-3408

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S. 2
1. Migration und Bildungserfolg	S. 4
1.1 Sozialkapital und Bildungserfolg	S. 7
1.2 Schlüsselpersonen und Bildungserfolg	S. 10
2. Methode und Sampling	S. 11
3. Ergebnisdarstellung	S. 14
3.1 Die Bedeutung von Schlüsselpersonen in der Bildungsbiographie	S. 14
3.2 Agitation als Schlüsselperson außerhalb des universitären Handlungsfeldes	S. 20
3.3 Systemkonträre	S. 22
3.4 Meritokratiker	S. 26
3.5 Systemkonforme	S. 30
4. Abschließende Betrachtung	S. 34
5. Literaturverzeichnis	S. 37

Einleitung

Bildung und Bildungskapital werden heute als probate Allheilmittel (vgl. Butterwege 2010: 538) zur Lösung gesamtgesellschaftlicher und individueller Problemlagen hervorgehoben (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010: 11). Politische Argumentationen rekurrieren dabei oftmals in ungestümen Kontroversen und ringen um die Implementierung immer neuer und differenzierter Bildungsmaßnahmen zur Kompensation und Korrektur gesellschaftlicher Mangelerscheinungen (vgl. Butterwege 2010: 538). Die analytische Betrachtung sozialer Ungleichheiten ist nach wie vor eine der bedeutsamsten Aufgaben der Sozialwissenschaften (vgl. Diewald/Faist 2011: 92). Neben Armut, Prekarisierung und Arbeitslosigkeit als fortwährende Problemkonstellationen (Butterwege 2010; Ludwig-Meyerhofer/Kühn 2010) werden verstärkt defizitäre Lebenslagen von Migrantinnen als essentielles Arbeitsfeld der Ungleichheitsforschung begriffen (vgl. Beck 2010 et al.; Barz 2010 et al.; Diefenbach 2010; Gomolla/Radtke 2009 u.a.) und als Konsequenz mangelnder Bildungsteilhabe sowie fehlender bildungsspezifischer Kapitalien beforscht. In der Folge produzieren Forschung, Praxis und Diskurs reziprok immer komplexere (Un-)Gerechtigkeitsbegriffe (vgl. Brettschneider 2007: 365) sowie Theorien und Modelle zur Genese sozialer Ungleichheit (vgl. Diewald/Faist 2011; Degele/Winker 2011), um vorhandene mehrdimensionale Verschränkungen mit Blick auf „ethnicity“ und „race“ (vgl. Acker 2010; Becker-Schmidt 2007) überhaupt angemessen und präzise erklären zu können. Die Hervorbringung einer übergeordneten ‚Grand Theory‘ steht nach wie vor aus (vgl. Diewald/Faist 2011: 93), jedoch gelingt eine kontinuierliche Defragmentierung bisher methodologisch zersplitterter Forschungslinien (vgl. ebd.). Im Ergebnis verweisen aktuelle Erkenntnisse verstärkt auf institutionelle Hürden, Diskriminierungen und negative Determinanten im Bildungssystem (vgl. Krüger et al. 2011; Beck et. al. 2010; Gomolla/Radtke 2009; Juhasz/Mey 2009; Geißler 2008; Farrokhzad 2008; Thole/Kloos 2005) und zeigen Handlungsstrategien (vgl. Farrokhzad 2010; Sauer/Halm 2009), fehlende Kapitalien (Nohl et. al. 2010; Schnittenhelm 2010, Schmidtke 2010 u.a.) und belastende Transformationsanforderungen auf (vgl. King 2009), die Bildungserfolg oder eben -misserfolg nachhaltig beeinflussen. Dessen ungeachtet erscheint der Diskurs über Integration und Bildungsteilhabe von Migrantinnen mitunter als kulturalistisch tradiert und skandalisiert (vgl. Mansel/Albrecht 2003: 339f.). Bildungsnachteile von Migrantinnen werden immer wieder mit dem sozioökonomischen Status (vgl. Diefenbach 2011: 463) und/oder kulturell bedingten Irritationen in Verbindung gebracht. Die Konstitution dieses defizitorientierten Problemdiskurses verzerrt einerseits die Betrachtung von migrationsspezifischen Potentialen und Aufstiegsprozessen im Bildungssystem (vgl. Pott 2009: 47) und führt andererseits zu forschungsperspektivisch inadäquaten Einschätzungen (vgl. Diewald/Faist 2011: 93f.), die sich durchaus auch in wissenschaftlichen Publikationen wiederfinden und fundieren lassen (vgl. Pott 2009: 47).

Angelehnt an Potts (2009) Ausführungen und entgegen defizitorientierten Perspektiven auf migrationsspezifische Bildungspotentiale, fokussiert das vorliegende Working Paper, basierend auf der Lehrforschung ‚Ethnizität an der Universität‘ (Leitung: Prof. Dr. Pfaff-Czarnecka),

Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund aus dem Arbeitsfeld von (Fach)Hochschulen. Konträr zur skizzierten kulturalistischen Ansicht, finden sich hier Hinweise und biographische Aufstiegsprozesse, die defizitäre Verständnisse von Migration in Bildungskontexten durchaus irritieren können. Der Blick wird zudem auf Institutionen des Bildungssystems und hier gelagerte konstitutive Mechanismen zwischen diskriminierenden Handlungen, Ausgrenzungen sowie Benachteiligungen gerichtet, die Migrantinnen als Minderheiten entlang heterogener Merkmale (z.B. Nationalität, Hautfarbe, Religion und Sprache) stigmatisieren (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 16f.). Alle befragten Personen verfügen über hochdotierte Zertifikate und Kapitalien, die Hinweise auf einen erfolgreichen Durchlauf des Bildungssystems liefern und eine anschließende Arbeitsmarktintegration im Hochschulbereich sicherten, indem erneut anonyme und intransparente Strukturen und Praktiken (z.B. Ungleichverteilung von Berufspositionen, informelle Personalrekrutierung, Etabliertenvorrechte) (vgl. ebd.: 19f.) kompensiert bzw. ‚umlaufen‘ werden mussten. Als problematisch erweisen sich hier auch vorgefundene formal-organisationale Anforderungen und institutionelle Rollenerwartungen sowie vorliegende (teils exklusive) akademische Kulturen (vgl. hierzu Read et al. 2003; Mecheril/Klinger 2010: 87ff.; Darowska/ Machold 2010: 14ff.).

Die Ansprüche, Schwierigkeiten und Irritationen im Kontext einer wissenschaftlichen Berufskarriere sind für Mitarbeiterinnen, die mit migrationsspezifischen Diskriminierungserfahrungen in der gesamten Bildungsbiographie konfrontiert werden, potentiell besonders herausfordernd. Eine generelle Chancengleichheit im Bildungswesen erweist sich als Illusion (vgl. Bourdieu/Passeron 1971), jedoch geben zahlreiche Studien Hinweise auf die Wichtigkeit von Gatekeepern und Zugangswärtern, also Schlüsselpersonen¹ denen im Kontext von Bildungsbiographien und wissenschaftlichen Karrieren große Bedeutsamkeit zuzumessen ist. Durchaus relevant - jedoch in diesem Rahmen nicht ausreichend wissenschaftlich erschlossen - ist der Zusammenhang zwischen individuellen Erfahrungen mit bildungsrelevanten Schlüsselpersonen und der eigenen Handlungspraxis. Wissenschaftliches Personal mit Migrationshintergrund bewegt sich - und dies ist die Kernthese der nachfolgenden Ausführungen - im Spannungsfeld zwischen reflexiv-bewussten und erfahrenen Erlebnissen mit Schlüsselpersonen sowie aktuellen formellen und relationalen Partizipationsanforderungen im ‚Tätigkeitsfeld Hochschule‘ (vgl. Müntz 2008: 180ff.).

Im Schwerpunkt geht diese Arbeit der Frage nach, welche Bedeutungen Schlüsselpersonen in den individuellen Biographien von wissenschaftlichem Personal mit Migrationshintergrund zukommen und inwieweit sich diese Erfahrungen auf die eigene Agitation als institutionelle Schlüsselpersonen unter Berücksichtigung des individuellen biographischen Gesamtkontext auswirken. Dazu wurden sechs biographisch-narrative Interviews mit hochqualifizierten Hochschulmitarbeiterinnen² in unterschiedlichen Positionen und aus verschiedenen Fachbereichen geführt, um deren biographische

¹ Die Begrifflichkeit ‚Schlüsselperson‘ oder ‚Schlüsselpersonen‘ wird im Rahmen dieser Arbeit synonym für die Begrifflichkeiten Gatekeeper, Zugangswärter und Gateopener verwendet und in den nachfolgenden Kapiteln differenzierter dargestellt.

² Die Begrifflichkeit hochqualifiziert beschreibt hier Mitarbeiterinnen im Hochschuldienst, die losgelöst vom Fachgebiet und Arbeitsschwerpunkt mindestens zwei Hochschulabschlüsse erworben haben (z.B. Bachelor und Master).

Werdegänge und Bildungsverläufe hinsichtlich ‚*selbsterfahrener sowie selbstgelebter gatekeeping Praktiken*‘ zu untersuchen. Nachfolgend soll zunächst Bezug auf den gegenwärtigen Problemdiskurs bzgl. Bildungserfolg und -misserfolg von Migrantinnen genommen werden (Kapitel 1), um anschließend im Kontext des Sozialkapitals (Kapitel 1.1) die Bedeutung von Schlüsselpersonen zu erörtern und mit dem vorliegenden empirischen Datenmaterial zu verknüpfen (Kapitel 1.2 und 1.3)³. Damit wird ein erster Einblick in biographische Einzelfälle ermöglicht, die nach der Vorstellung des Forschungsdesign, des Sample und der zur Auswertung des Datenmaterials herangezogenen Grounded Theory (Kapitel 2) durch die Darstellung der differenzierten Handlungspraxen der Befragten in ihrer Funktion und Rolle als Schlüsselperson dargelegt und diskutiert werden (Kapitel 3).

1. Migration und Bildungserfolg

Dass sich ungünstige strukturelle und herkunftsbezogene Ausgangssituationen negativ auf Bildung und Bildungserfolg in Form einer mehrdimensionalen sowie interdependenten Unterdrückung auswirken können, wurde bereits in den 60iger Jahren durch Dahrendorf (1966) thematisiert und mit der stets aktuellen Forderung nach ‚Bildung als Bürgerrecht‘ verknüpft (vgl. Dahrendorf 1966; Geißler 2008: 72ff.; Weber 2009: 213). In den Sozialwissenschaften lassen sich im Geflecht von Bildungserfolg, sozialer Ungleichheit und Migration tradierte und inadäquate Generalisierungen erkennen, die eine Einwanderung in ein unbekanntes und zuweilen ‚fremdes‘ Land mit problematischen ‚Kulturkonflikten‘ verbindet und diese zu einem Erklärungsansatz für Bildungsmisserfolge kumuliert (vgl. Baros 2009: 156). Gesellschaftliche Differenzen und spezifische Irritationen stehen hier einer Integration in die deutsche Einwanderungsgesellschaft entgegen, was im Verlauf kontinuierliche Bildungsungleichheiten (re)produziert (ebd.). Für den Nexus von Bildung und Migrationshintergrund bedeutet dies, dass etwaige Schief lagen im Bildungssystem (vgl. Auernheimer 2010) auf Spezifika der Migrantinnen und deren Immigrationsintentionen verkürzt werden (vgl. Hummrich 2009: 105). Kurzum: Auftretende Problemlagen werden immer wieder in defizitären familiären Strukturen vermutet und eben dort identifiziert (ebd.). Mit Blick auf das Bildungswesen erfahren im Verlauf Statistiken über die bundesdeutsche Schul- und Ausbildungslage von jugendlichen Migrantinnen, die auf eine defizitäre Lage im Vergleich mit deutschen Jugendlichen verweisen (vgl. Farrokhzad 2010: 305) zusätzliche Aufmerksamkeit und Validität. Hinzu kommen Verweise auf eine Positionierung in untere Gesellschaftsschichten mit geringem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital, was zwangsläufig deutlich ungünstigere Ausgangslagen für einen erfolgreichen Verbleib im Bildungs- und Berufssystem vermuten lässt (vgl. Juhasz/Mey 2009: 87). Viele Migrantinnen werden demnach, „[...] aufgrund mangelnder Schulbildung bzw. mangelnder Schulabschlüsse kaum eine Chance auf eine aussichtsreiche berufliche Zukunft haben. Diese große

³ Im Rahmen dieser Arbeit werden an zahlreichen Stellen die Aussagen von Personen wiedergegeben. Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wurden Gesprächs- und Modalpartikeln sowie Sprachfloskeln gestrichen. Auslassungen, Kommentare, Erläuterungen, Kürzungen und Ergänzungen sind eindeutig gekennzeichnet ([]).

Gruppe von ‚Bildungsverlierer(inne)n‘ mit Migrationshintergrund steht im Fokus öffentlicher Einwanderungsdebatten“ (Farrokhzad 2010: 305). Inwieweit die skizzierten wissenschaftlichen Erkenntnisse gesellschaftliche und politische Argumentationslinien beeinflussen, bleibt an dieser Stelle ausgespart, jedoch zeigen sich neben einem im deutschen Bildungssystem verhafteten meritokratischen Bildungsverständnis (vgl. Solga 2008) tendenziell assimilative Programmatiken. Diese intendieren „[...] vielfach eine Rückkehr zu einseitigen Assimilationskonzepten (etwa in Hessen: wer nicht deutsch spricht, darf nicht zur Schule gehen) oder zu kompensatorischen Erziehungsmaßnahmen, die nicht an Integration, sondern am Problem Migration arbeiten“ (Hummrich 2009: 105). Migration wird immer wieder als biographisches und gesellschaftsintegratives Risiko verstanden (vgl. ebd.: 106).

Derartigen Ausführungen wird entgegengesetzt, dass die empirischen Beobachtungen von Misserfolgen im Bildungssystem nicht unmittelbar auf etwas Migrationsspezifisches schließen lassen (vgl. Nohl 2009: 178). Sozialwissenschaftlich wurde damit ein Perspektivwechsel angeregt, der weniger Migrantinnen als vielmehr verschiedene Institutionen und Organisationen des Bildungssystems als zentrale Verteilungsinstanzen (vgl. Solga 2011: 411; Becker/Hadjar 2011: 44; Pott 2009: 49) zum Forschungsgegenstand deklarierte:

- Ursachen und Ausprägungen von Diskriminierung und Ungleichheit im Bildungssystem finden sich hier zunehmend anonym in strukturierten Handlungen und Operationen verortet sowie in institutionelle Kontexte integriert. Damit wird zugleich eine Rechtfertigung für die personelle Handlungspraxis Einzelner gegeben, die sich folglich umfassend auf institutionelle Verfahrensweisen berufen können (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 43ff.).
- Bewertungs- und Wahrnehmungsschemata fundieren sich hinterrücks irregulär durch soziale Kriterien (vgl. Berger/ Kahlert 2008: 78). So trägt u.a. das Personal (z.B. Lehrerinnen) zum Erhalt von kulturalistisch geprägten Diskursen bei, in denen beständig auf mangelhafte Unterstützungsleistungen auf Seiten der Familien verwiesen wird (vgl. Hummrich 2009: 105; Farrokhzad 2008: 241).
- Erschwerend kommt hinzu, dass der Zugang zu privilegierten gesellschaftlichen Klassen, neben den in Bildungsinstitutionen zu erwerbenden Qualifikationen, auch von der individuellen sozialen Herkunft abhängt und Personen aus unteren Sozialschichten deutlich umfangreichere Leistungen für Ausstiegsprozesse erbringen müssen (vgl. Becker/Hadjar 2011: 47).
- Vor allem Kinder aus Migrantenfamilien unterliegen häufig einem verstärkten Druck, bildungserfolgreich zu sein und/oder familiären, gesellschaftlichen sowie institutionellen Vorstellungen zu entsprechen (vgl. King 2009: 35). Zu den Schieflagen in Institutionen des Bildungssystems und den allgemein höheren Anforderungen an eine qualifizierte Bildungskarriere kommt es hier z.T. zu Abweichungen und Grenzziehungsprozessen in Bezug

auf das ursprüngliche Herkunftsmilieu (vgl. Pott 2009: 48). Migrantinnen balancieren folglich lange Zeit zwischen den Rollen als Familienmitglieder und Bildungspartizipantinnen.

- Auch wenn mangelnde Bildungserfolge von Kindern aus Migrantenfamilien zusammenhängend mit der sozialen Klasse oder Schicht zu sehen sind, lassen sich diese Effekte im Spannungsfeld intergenerationaler Beziehungen nicht generalisierend mit schichtspezifischen Kapitalmangelausstattungen oder migrationsspezifisch-fehlenden Bildungsaspirationen erklären (vgl. Zölch et.al. 2009: 68). Essentiell ist nämlich zudem „[...] *die Art und Weise, wie im Prozess der adoleszenten Ablösung die Erfahrungen in der Herkunftsfamilie verarbeitet und generational tradierte, familien- oder milieuspezifische Sinn- und Praxisfiguren modifiziert werden können*“ (Zölch et al. 2009: 68, H.i.O.). Derartige Ablösungsprozesse finden sich fortlaufend in Biographien und produzieren weitere Abweichungen, die be- und verarbeitet werden müssen (vgl. Günther 2009: 124). Migrationsspezifische Trennungs- und Umgestaltungsnotwendigkeiten in Familien verlaufen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund „[...] überdies insofern unter besonderen Bedingungen, als ihnen innerhalb der im Zuge der Adoleszenz immer wichtiger werdenden Instanzen wie Peergroup, Schule oder Öffentlichkeit tendenziell die Rolle von ‚Außenseitern‘ im Verhältnis zu den ‚Etablierten‘ zukommt und sie deshalb mit einer weiteren Besonderungserfahrung konfrontiert werden“ (Zölch et.al. 2009: 69).
- Die Selektivität des deutschen Bildungssystems bemisst sich zwar vor allem an vorhandenen legitimierten Ein- und Ausschlussbedingungen (vgl. Hummrich 2009: 23). Bildungserfolg ist aber auch eng in Zusammenhang mit Merkmalen des institutionalisierten Lehr- und Lernkontextes zu betrachten, bei dem neben strukturellen Faktoren (Räumlichkeiten, Einzugsbereich, Curriculum, Klassengrößen, Konstellation der Lernenden), didaktischen Dimensionen (Arbeitsklima, didaktische Praktiken), vor allem auch individuelle Erwartungen von Lehrenden an die Lernenden (Fachkulturen) zu bedeutsamen Kriterien avancieren (vgl. Diefenbach 2011: 458; Müntz 2008: 179f.; Read et al. 2003).
- Schule als die zentrale Bildungsinstanz begründet zugleich eine Erfahrungsgrundlage im Umgang mit Bildungsinstitutionen und hier verorteten Fachpersonal (vgl. Hummrich 2009: 10ff.). Im Ergebnis scheint vor allem die Institution Schule spezifischen Migrationshintergründen nicht hinreichend begegnen zu können (vgl. Berger/ Kahlert 2008: 93), was Bildungspartizipation und -erfolg deutlich erschwert - aber wiederum nicht in Gänze verhindert (vgl. Pott 2008). Auf Hochschulebene werden Aufstiegsprozesse vermerkt, die sich seit Mitte der 1980er Jahre kontinuierlich erhöhen, sodass zunehmend Studentinnen und Akademikerinnen in der zweiten Migrantengeneration vorzufinden sind. Dabei sind diese überwiegend in Deutschland geboren und weisen eine erhöhte soziale Mobilität und wachsende Bildungsaspirationen auf (vgl. Pott 2002: 12).

- Die abschließende Positionierung auf dem Arbeitsmarkt beruht auf einem Aggregat von zugänglichen und herkunftsspezifischen Bildungschancen in Verbindung mit eher askriptiven sowie kredentialistischen Prinzipien, die im Ergebnis Bildungszertifikate hervorbringen und damit den sozialen Status festigen, erweitern oder reproduzieren (vgl. Becker/Hadjar 2011: 58). Viele Migrantinnen werden hier erneut mit Barrieren konfrontiert, die einen Einstieg erschweren oder gar gänzlich verhindern. Selbst bereits Hochqualifizierte werden dabei in vielen Fällen nicht nach Kriterien der fachlichen Ausbildung ausgewählt, sondern unterliegen spezifischen Rechtsstatuten und verlieren damit z.T. bereits erworbene Bildungszertifikate und damit Kapital (vgl. Nohl et.al. 2010: 21; Schittenhelm 2010: 40). Wiederholt ist festzuhalten, dass diese Situationen unter Bezugnahme auf familiäre, bildungsspezifische oder ökonomische Ressourcen bewältigt werden können (vgl. Pott 2009: 60ff.).

Zu konstatieren ist dennoch, dass der „[...] dominante Migrationsdiskurs [...] ein Problemdiskurs [ist]. Er blendet Potentiale, Chancen und Erfolge weitgehend aus“ (Pott 2009: 47). Eindeutig bildungserfolgreiche Migrantinnen bleiben seit den 1990er Jahren an Schulen, Universitäten und ebenfalls auf dem hochqualifizierten Arbeitsmarkt zumeist unberücksichtigt (vgl. Farrokhzad 2010: 306; Pott 2009: 47). Die Frage nach den spezifischen Ressourcen und Kapitalien, die Migrantinnen zum Bildungserfolg verhelfen, gerät dagegen immer wieder aus dem Blick.

In diesem Zusammenhang sind zwei Ansätze aufzuführen, die einen wesentlichen Orientierungspunkt liefern können: Zum einen werden beständig soziale Beziehungen zu Eltern, Verwandten und Geschwistern sowie deren Einflussnahmen auf Bildungsverläufe (vgl. Becker 2010; Becker/Reimer 2010; Kirsten/Dollmann 2010; Roth et al. 2010; Raiser 2007) und Bedeutsamkeit als Sozialkapital angesprochen. Zum anderen werden gleichsam Personen, die innerhalb von Bildungsinstitutionen agieren (z.B. Lehrerinnen, Hochschuldozentinnen), als potentielle Einflussfaktoren betrachtet (vgl. Schittenhelm 2010; Stocke 2010; Jacob/Tieben 2010; Farrokhzad 2008; Raiser 2007).

1.1 Sozialkapital und Bildungserfolg

Mit Sozialkapital lassen sich im weitesten Sinne soziale Beziehungen und Kontakte beschreiben, die auf eine Gruppe oder ein Netzwerk bezogen sind (vgl. Abels 2010: 210). Auch Bourdieu (1983) bestimmte neben den zentralen Dimensionen des ökonomischen und kulturellen Kapitals das soziale Kapital als wesentlichen Bestandteil der Ausstattung von Menschen (vgl. Bourdieu 1983: 184f.) und verweist auf inhärente Synergie- und Verstärkungseffekte. „Alle drei Kapitalsorten zusammen bestimmen die Platzierung des Individuums im sozialen Raum“ (Abels 2010: 210). Wer folglich respektive über ausreichende finanzielle Mittel verfügt, wird andere Kapitalien anregen können und beispielweise in Bildungskontexten flexibler situiert sein. „Dem Kapital wohnt eine Überlebenstendenz inne; es kann ebenso Profite produzieren wie sich selbst reproduzieren oder auch wachsen“ (Bourdieu 1983: 183). Schroeter (2008) vermerkt, dass z.B. ökonomisches Kapital den Weg zu neuen sozialen Beziehungen ebnet und damit eine Kettenreaktion in Gang bringt, die wiederum

Kapital produziert (vgl. Schroeter 2008: 367). Sozialkapital ist folglich ebenfalls als Ressource zu verstehen (vgl. Offe/Fuchs 2001: 417). Es beinhaltet die „[...] Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind: oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983: 190). Gerade in Bildungskontexten werden direkte und mittelbare Zusammenhänge zwischen Kapital und reputationslastigen Bildungszertifikaten offensichtlich (vgl. ebd. 1983). Zur Konservierung besteht die Notwendigkeit einer Institutionalisierungsarbeit, um einmal gewonnenes Kapital aufrechtzuerhalten oder vergrößern zu können (vgl. Abels 2010: 210). Denjenigen, die bereits früh über anregendes und ergiebiges Sozialkapital verfügen, wird ein uneinholbarer Vorteil zugeschrieben (vgl. Abels 2010: 215). Soziale Beziehungen zur eigenen Familie, Verwandtschaft sowie Freundeskreisen zählen durch die hier generierbaren Hilfen zu einflussreichen Faktoren (vgl. Röhrle 1994: 2). In hinderlichen Konstellationen können Kontakte zu Individuen oder Gruppen Aufstiegsprozesse beeinträchtigen oder auch gänzlich verhindern.

Coleman (1988, 1991, 2000) und Putnam (2001) richten den Blick auf Beziehungen zwischen Akteuren und spezifische Netzwerkeigenschaften. Ihr Grundgedanke besagt, dass soziale Netzwerke Wirkungen erzeugen, welche für die in ihnen eingebundenen Menschen in unterschiedlichen Kontexten und Intensitäten von Wert sein können (vgl. Putnam/Goss 2001: 20). Sozialkapital ist demnach „[...] produktiv, denn es ermöglicht die Verwirklichung bestimmter Ziele, die ohne es nicht zu verwirklichen wären. [...] Anders als andere Kapitalformen wohnt soziales Kapital den Beziehungsstrukturen zwischen zwei und mehr Personen inne. Es ist weder Individuen noch materiellen Produktionsgeräten eigen“ (Coleman 1991: 392) und beschreibt zunächst einmal Prozesse zwischen Menschen, die nur über bestimmte Indikatoren (z.B. Meinungsäußerungen, Verhalten) sowie resultierende Wirkungen und Ergebnisse zu ermitteln sind (vgl. Cox 2001: 246). Sozialkapital lässt sich folglich nur sehr unkonkret fassen und beschreiben (vgl. Coleman 1991: 394). Die Intention zur ‚Vernetzung‘ und die einhergehende Orientierung an sozialen Gruppen geschieht dabei durchaus interdependent und planvoll, eben weil so bestrebte Akteure in der Regel auf den Zugang zu Ressourcen hoffen, die durch andere kontrolliert werden (vgl. Coleman 1991: 389). Rekursiv bezugnehmend auf bildungserfolgreiche Migrantinnen vermag folglich ein bildungsorientiertes Elternhaus zwar schulische und universitäre Prozesse maßgeblich zu unterstützen, jedoch ist dieses Kapital beim Übergang in einen prekären Arbeitsmarkt ohne weitergehende Kontakte zu entsprechenden Arbeitgeberern oder Schlüsselpersonen wenig kompatibel (vgl. Putnam/Goss 2001: 23). Eine weitere Problematik generiert sich aus den Netzwerken selbst, indem dort exklusive und normative Ausgrenzungsprozesse angestoßen werden, die Dazugehörige fortdauernd bevorzugen, Außenstehende hingegen deutlich benachteiligen und damit Ungleichheiten vergrößern (vgl. Putnam/Goss 2001: 24). Gleichzeitig werden innerhalb dieser unterschiedlich exklusiven Netzwerke Verpflichtungen und Verbindlichkeiten geschaffen, die Kapitalien unterschiedlichster Ausformungen

zurückfordern (vgl. Coleman 1991: 400ff.). Da hier Individuen „gleicher sozialer Position und gleicher symbolischer Verhaltensformen in Kontakt treten“, bestärken sie sich in ihren Einstellungen und Selbstbildern kontinuierlich und wechselseitig (vgl. Abels 2010: 215). Gegenseitige Unterstützungsleistungen sichern potentiell die Partizipation und den eigenen Profit am Gesamtnetzwerk und gewährleisten mittels Austausch- und Kommunikationsprozessen dessen Fortbestand. Auch hier offeriert das Sozialkapital eine gewisse Intransparenz bzw. Undurchsichtigkeit, da die Produktion teilweise unbewusst abläuft und im Zuge anderer Handlungen produziert wird (vgl. Jansen 2000: 37). Es erscheint als ein Nebenprodukt sozialer Interaktion.

Sozialkapital ist vor allem für die Karriereentwicklung moderner Wissensarbeiter von entscheidender Bedeutung und hat einen essentiellen Anteil an hier beobachtbaren Auf- und Abstiegsprozessen (vgl. Tymon/Stumpf, 2003: 12ff.). Gerade in konjunkturenfalligen, mangelhaft situierten und konkurrenzbehafteten Arbeits- und Berufsfeldern verfügt Sozialkapital über ein erhebliches Informationspotential sowie hieraus entstehenden Handlungsvorteilen (vgl. Coleman 1991: 402f.). Neben brückenbildenden Eigenschaften von Sozialkapital, die letztlich völlig unterschiedliche Menschen verbinden können, bringt in diesem Zusammenhang bindendes Sozialkapital Menschen zusammen, die sich in spezifischen Punkten stark ähneln (z.B. Ethnizität) (vgl. Putnam/Goss 2001: 28f.). „Dies ist eine wichtige Unterscheidung, denn die Außenwirkung von brückenbildenden Gruppen sind wahrscheinlich eher positiv, während Netzwerke mit bindendem Sozialkapital (die sich auf bestimmte gesellschaftliche Nischen beschränken) mit größerer Wahrscheinlichkeit das Risiko negativer Außenwirkungen in sich bergen“ (Putnam/Goss 2001: 28f.). Homogenere Netzwerke besitzen jedoch erkennbar größere Verführungskraft (vgl. Kim 2001: 19).

Mit Blick auf die Qualität der Verbindungen in Netzwerken lassen sich im Sinne Granovetters (1973) signifikante Unterschiede hinsichtlich Intensität, Dauer der Beziehungen sowie Interaktionen verschiedener Akteure feststellen. Diese konstituieren und repräsentieren sich durch ‚strong‘ oder ‚weak ties‘ (vgl. Granovetter 1973: 1361ff.). Während ‚strong ties‘ mittels arbeits- und zeitintensiver Netzwerkpflege langfristig Solidarität, Vertrauen und sozialen Einfluss generieren, können ‚weak ties‘ eher zur Informationsbeschaffung herangezogen werden. Sie überbrücken dabei erhebliche Distanzen und gelten als Garant für „Mobilitäts-, Modernisierungs-, Innovations- und Diffusionsprozesse“ (vgl. Jansen 2000: 39f.). ‚Strong ties‘ sind nur zu wenigen Personen aufrechtzuerhalten und führen durch ihre exklusive Ausgestaltung immer wieder zu Prozessen sozialer Schließung. Zugleich wird ein erheblicher sozialer Druck impliziert, der kollektive Identitäten fördert, aber auch interne Ausstiegsszenarien deutlich erschweren kann (vgl. Jansen 2000: 39ff.). Für Granovetter (1983) sind es vor allem die schwachen, weniger dauerhaften und intensiven Kontakte, die im Kontext des Sozialkapitals große Wirkungen für das Individuum entfalten können. „The fewer indirect contacts one has the more encapsulated he will be in terms of knowledge of the world beyond his own friendship circle; thus, bridging weak ties (and the consequent indirect contacts) are important in both

ways” (Granovetter 1983: 1370). ‚Weak ties‘ fungieren als Brückenverbindungen (vgl. Thomsen 2010: 261), die Akteure aus unterschiedlichsten Kreisen zusammenführen und Modernisierungs- und Leistungshoffnungen entstehen lassen (vgl. Jansen 2000: 40).

Sozialkapital hat großen Einfluss auf die Positionierung im Bildungssystem (vgl. Raiser 2007) und auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Thomsen 2010: 261). Beginnend bei der schulischen Ausbildung, über die universitäre Laufbahn bis hin zur Berufstätigkeit bringt es differente Erträge und Synergieeffekte hervor (vgl. Müller et.al. 2010: 320f.), die „Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft [...]“ bereitstellen (vgl. Hummrich 2009: 103). Die Einflussnahme und Förderung durch Dritte ist dabei von entscheidender Bedeutung (vgl. Abels 2010: 209): So zeigt sich z.B., dass gut Situierte deutlich ressourcenintensivere Ausbildungen anstreben, weniger gut Situierte „[...] relativ häufig die weniger vorteilhaften Ausbildungen beginnen“ (Müller et.al. 2010: 320f.). Da Sozialkapital in sozialen Interaktionen zwischen Individuen, Gruppen und innerhalb von Netzwerken entsteht, ist es relevant, hier verortete Akteure und Akteursgruppen zu fokussieren, die als Gatekeeper und Gateopener (i.S.v. Türöffnern) Schlüsselpositionen innehaben und Bildungsverläufe maßgeblich beeinflussen, da sie den Zugang zu Ressourcen, Kapitalien und Informationen kontrollieren.

1.2 Schlüsselpersonen und Bildungserfolg

Im Sozialisations- und Erziehungsprozess kommen Heranwachsende mit teils dominanten Bezugspersonen in Kontakt, zu denen in jungen Jahren vor allem die Eltern und in Folgejahren vornehmlich Lehrerinnen zählen. Bezugspersonen vermitteln fortlaufend Werte und Normen des Zusammenlebens, aber auch Hilfestellungen und Unterstützungsleistungen in unterschiedlichen Zusammenhängen. Auf institutioneller Ebene sind dabei Rahmenbedingungen und Handlungsvollzüge vorgegeben, die das Verhältnis in der Regel eindeutig hierarchisieren (vgl. Grundmann 2011: 67). Familiäre, peerbezogene oder (hoch)schulische Bezugspersonen können demnach in vergleichbarer Intensität und Wirksamkeit, zu unterschiedlichen Zeiten und in spezifischen Kontexten auf Bildungslaufbahnen einwirken. In dieser Arbeit sollen daher die Terminologien des Gateopener/Türöffners (vgl. Whyte 1996) mit der auf Arbeiten von Kurt Lewin (1958) zurückgehenden Begrifflichkeit des Gatekeepers und des Zugangswärters (vgl. Struck 2001) durch den Begriff ‚Schlüsselperson‘ verbunden werden:

Während Whyte (1996) Gateopener in erster Linie Informations- und Zugangsfunktionen zuschreibt, bezieht sich Lewin bei seiner Konzeption des Gatekeepers weitergehend auf deren umfassende und strategische Verteilungs- und Selektionsfunktionen mit Blick auf spezifische Ressourcen (vgl. Kurt Lewin 1958: 199). „This situation holds not only for food channels but also for the travelling of a news item through certain communication channels in a group, for movement of goods, and the social locomotion of individuals in many organisations” (Lewin 1947: 145). Jeder private, organisationale oder institutionelle Funktionsträger kann demzufolge kontextabhängig als Gatekeeper in Erscheinung

treten. Struck (2001) konkretisiert diesen Ansatz und spezifiziert die Rolle von „Zugangswärter“ im Zusammenhang mit Übergangssystemen sowie -strukturen in Organisationen und Institutionen. Die Agitation von Zugangswärterinnen kann Einfluss auf die individuelle Biographie derer nehmen, die (zwangsläufig) mit ihnen in Kontakt kommen (vgl. Klein 2010: 275), da sie institutionelle Vorgaben anwenden, kontrollieren und durchsetzen sowie Strukturen langfristig konstituieren (vgl. Struck 2001: 33ff.). Sie verfügen über Entscheidungsautorität und sind zugleich prominent und einflussreich an den „Grenzen gesellschaftlicher Teilräume“ platziert. Daher werden sie für den Wechsel, Auf- oder Abstieg aus diesen Räumen heraus bedeutsam (vgl. ebd.: 37).

Unter der Begrifflichkeit ‚Schlüsselperson‘ sollen im Sinne dieser Arbeit alle zuvor skizzierten Eigenschaften subsumiert und sowohl auf institutionelle Agitatoren (z.B. Lehrerinnen) als auch auf nicht-institutionelle Personen oder Gruppen (z.B. Eltern, Familie, Peers) bezogen werden. Während Letztere zumeist Spezifika von langfristig wirksamen ‚strong ties‘ aufweisen, haben Schlüsselpersonen durch ihre institutionelle Machtposition zuvorderst Einfluss auf den Erwerb und die Zuteilung von Bildungszertifikaten (vgl. Schittenhelm 2010: 41). Diese Position wird durch Wissensressourcen und einem elitären Expertenstatus mit zusätzlicher Autonomie versehen, sodass auch installierte Kontrollinstanzen möglichen Kompetenz- oder Befugnisüberschreitungen sowie diskriminierenden Handlungen nicht ausreichend entgegenwirken können (vgl. Struck 2001: 45f.).

Im Fokus dieser Arbeit stehen daher auch Kompensationsleistungen, interdependente Einflussnahmen und Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Schlüsselpersonen in biographischen Kontexten. So sind Eltern durchaus in der Lage ihr Kind entgegen institutioneller Hindernisse zum Bildungserfolg zu geleiten. Institutionelle Schlüsselpersonen die sich in einer strukturellen Grauzone zwischen unterschiedlichen Interessen, Vorgaben und Normen von Institutionen, Organisationen sowie Akteuren befinden, verfügen über einhergehende Freiheiten, die auch zur Förderung Einzelner beitragen können (vgl. ebd.).

2. Methode und Sampling

Unter Berücksichtigung der differenten biographischen Lebens- und Bildungsverläufe, individueller Erfahrungswerte sowie hier verorteter Schlüsselpersonen wurden narrative/biographische Interviews als Erhebungsinstrumente ausgewählt (vgl. Helfferich: 36f.; Knoblauch 2003: 124). Diese gehören zu den fundiertesten und zugleich erprobtesten Verfahren der qualitativen Sozialforschung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 92) und sollten einen Zugang zu subjektiven Bedeutungsstrukturen ermöglichen (vgl. Mayring 2002: 72ff.). Ziel war es, andauernde narrative Erzählpassagen zu produzieren und durch ein monologisches Rederecht auf Seiten der Befragten zu gewährleisten (vgl. Helfferich 2011: 36f.). Abschließend sollten Ergänzungen durch systematische Nachfragen zu eigenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata eingebracht werden (vgl. Kleemann et al. 2009: 74). Denn neben Diskriminierungen sind Bevorteilungen von Migrantinnen in institutionellen Kontexten durch sensibilisierte und gleichsam themeninformierte Schlüsselpersonen nicht

auszuschließen. Das universitäre Umfeld ermöglicht es zudem, dass sich Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungswerten in eigens gestalteten sozialen Netzwerken vergemeinschaften. Hier auffindbare Nischen von Menschen mit gemeinsamen Interessen, Bekanntschaften oder heterogenen Merkmalen (z.B. Migrationshintergrund) sollten jedoch keinesfalls als monolithisch und gleichsam verfasst verstanden werden (vgl. Girtler 2001: 185). Die biographisch-narrative Interviewform bietet die Möglichkeit, Interaktionsbeziehungen in und außerhalb institutioneller Kontexte zu erfragen und diese unter „präflexiven lebensgeschichtlichen Bedingungen“ zu betrachten (vgl. Hummrich 2009: 12). Wie bereits ausgeführt, sind Diskriminierungsaspekte in Bildungsinstitutionen teils umfänglich in dortige Strukturen integriert, sodass ihre Wirkungsweisen intransparent sind oder schlichtweg als gegeben angesehen werden. Der durchgängig offene Forschungsansatz versucht dieses Unbekannte z.T. aufzudecken (vgl. Kleining 1995: 16) und kalkuliert mit ein, dass etwaige Vorannahmen irritiert werden könnten (vgl. Bereswill/Rieker 2008: 421). Durch den Verzicht z.B. auf teilnehmende Beobachtungen bleibt die tatsächliche „Strukturiertheit der Interaktions- und Handlungszusammenhänge“ außen vor (vgl. Hummrich 2009: 12). Im Verlauf der Studie wurden insgesamt sechs narrative Interviews mit Mitarbeiterinnen im Arbeitsfeld von unterschiedlichen Fakultäten, Fachbereichen und Beschäftigungsverhältnissen an drei Hochschulen (Ruhrgebiet) geführt. Die Interviewpartnerinnen haben die Einwanderung nach Deutschland i.d.R. als Kind erlebt (fünf Befragte waren zum Zeitpunkt der Einwanderung minderjährig) und haben dementsprechend wesentliche Teile ihrer Bildungsbiographie in Deutschland verbracht. Interviewt wurden wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, Vertretungsprofessorinnen und Professorinnen aus geisteswissenschaftlichen und technischen Fachgebieten. Diese Dreiteilung des Sample wurde bewusst gewählt: Neben heterogenen Kapitalressourcen und Lebenslaufmustern wurden unterschiedliche Konstellationen von Schlüsselpersonen im Werdegang und zugleich die formal-hierarchische Mitarbeiterstruktur an Hochschulen wiedergespiegelt. Alle Befragten haben darüber hinaus einen Positionswechsel innerhalb des Hochschulsystems vollzogen und befinden sich nun in der Situation, selbst mit institutionell vermittelter Macht versehen zu sein. Einige befinden sich dabei in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen bzw. Übergangsstadien (z.B. wissenschaftliche Mitarbeiterinnen) und sind vermutlich stärker von Dritten sowie formal-institutionellen Vorgaben abhängig. Die vorliegende Differenzierung des Samples⁴ wurde durch zahlreiche Vorgespräche

⁴ Sample

[wiss.MA1] wissenschaftliche Mitarbeiterin A (Rechtswissenschaften, Anfang 30, verheiratet, kinderlos, Herkunft: Osteuropa, Eltern: Arbeiter, Migrationsgrund: Familiennachzug)

[wiss.MA2] wissenschaftlicher Mitarbeiter B (Informatik, Mitte 30, ledig, Kinder, Herkunft: Nordafrika, Eltern: Angestellte, Migrationsgrund: Arbeitsmigration der Eltern)

[Vprof1] Vertretungsprofessorin A (Ingenieurwissenschaften, Mitte 30, verheiratet, Kinder, Herkunft: Osteuropa, Eltern: Akademiker, Migrationsgrund: Familiennachzug)

[Vprof2] Vertretungsprofessor B (Wirtschafts- und Sozialwissenschaft, Ende 30, ledig, Kinder, Herkunft: Nordafrika, Eltern: Akademiker, Migrationsgrund: Arbeitsmigration der Eltern)

[Prof1] Professorin A (Sozialwissenschaften, Mitte 50, ledig, kinderlos, Herkunft: Mittlerer Osten, Eltern: Angestellte, Migrationsgrund: Fluchtmigration)

[Prof2] Professor B (Sprach- und Sozialwissenschaften, Anfang 40, verheiratet, Kinder, Herkunft: Westasien, Eltern: Arbeiter, Migrationsgrund: Arbeitsmigration der Eltern)

erreicht. Das Projekt ist dafür zuvor durch telefonische Anfragen und über Aushänge sowie Emails publik gemacht worden. Die Selektion der Teilnehmerinnen fand im Zusammenhang mit dem zirkulären Prozess der Datenerhebung und -auswertung statt. Die Interviewtermine wurden i.d.R. im heimischen Umfeld der Befragten durchgeführt. Die Transkription des aufgezeichneten Materials erfolgte zeitnah (vgl. Dittmar 2009: 51ff.) und vollständig in Anlehnung an das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem“ (GAT-Basistranskript). Auf Wunsch aller Befragten wurde das Datenmaterial bereits bei diesem Arbeitsschritt anonymisiert und durch entsprechende Verschwiegenheits- und Datenschutzerklärungen abgesichert.

Die Kodierung des Datenmaterials konnte demzufolge nicht aus einer bloßen Subsumtion bestehen. Vielmehr wurde eine Entwicklung von Konzepten durch eine vollständige Kodierung der Daten angestrebt (vgl. Strübing 2008). Die Auswertung der Interviews erfolgte unter Anwendung der Grounded Theory, die vor allem komplexe soziale Phänomene (vgl. Strauss 1998: 25) mittels ihrer sehr materialbezogenen und dichten Methodik (vgl. ebd.: 30) erfassen kann. Das zugrundeliegende theoretische Sampling wurde, wie erwähnt, als zirkulärer und strategischer Ansatz verstanden (vgl. Flick 2007: 126f.) und umgesetzt. Folglich fanden Datenerhebung und Datenanalyse parallel zueinander statt (vgl. Seipel/Rieker 2003: 81). Auf Basis der analytischen Zwischenschritte und -ergebnisse wurde das Sample z.T. nachmodifiziert (vgl. Strübing 2008: 30). Ziel der Auswertung waren neben Hinweisen auf potentielle Generalisierbarkeiten, die Typisierung vorliegender Fälle und die Darstellung der hier vorgefundenen Muster und Prozesse (vgl. Hüwelmeier 2004: 88). Alle Kodierschritte (offen, axial und selektiv) wurden zur Datenkategorisierung eingehalten (vgl. Strauss 1998: 57ff.), die ergiebigsten Codes in Ober- und Unterkategorien (vgl. Strauss 1998: 63) formiert und gemäß des Kodierparadigmas (vgl. Strübing 2004) miteinander in Beziehung gesetzt. Grundintention war zunächst die Herausstellung einzelner Phänomene und vager Hypothesen, die durch die Einhaltung der Kodierschritte auf ihre Bedeutsamkeit für das zu entwickelnde theoretische Modell überprüft werden sollten (vgl. Strübing 2004: 21). Hierbei bewährte sich erneut die offene Erhebungsmethode des narrativen Interviews und das kontinuierlich zurückhaltende Verhalten des Interviewers. Vorüberlegungen, Hypothesen und dergleichen bzgl. des Zusammenhangs von biographischen Erfahrungen und eigener Handlungspraxis wurden kontinuierlich von allen Befragten an verschiedenen Stellen eingehend thematisiert sowie mit subjektiven Sinn versehen.

Der Idee von Strauss (1998) Kern- bzw. Schlüsselkategorien folgend, entwickelte sich das Phänomen ‚Bildungssozialisation‘ zur zentralen Schlüsselkategorie mit Bezügen zu allen übrigen Subkategorien (vgl. Strübing 2004: 21). Gleichzeitig ist es die Kategorie, welche im Zuge der Dimensionalisierung die größten Variationsmöglichkeiten offenbarte. Sie bildet zugleich die Grundlage für die in dieser Arbeit skizzierten Typisierungen. Die Kategorie ‚Bildungssozialisation‘ verweist bei den Befragten

auf unterschiedliche Bildungskontexte und -bedingungen, die zu teils konträren Strategien und Konsequenzen führen. Für den Bildungsweg insgesamt sowie den individuellen Bildungserfolg im Speziellen zeigte sich die Heranführung und schrittweise Einführung in das Bildungssystem als entscheidend. Die Bildungsorientierung und Förderung beginnt in der Regel im Elternhaus und spezifiziert sich durch Peers sowie der Schule, was bereits an dieser Stelle auf die Bedeutsamkeit von Schlüsselpersonen verwies. Um die Schlüsselkategorie herum konnte die Kategorie ‚Bedeutsamkeit von Schlüsselpersonen‘ angeschlossen werden. Dieser wurden die Phänomene ‚entwicklungshemmende‘, ‚entwicklungsförderliche‘, ‚institutionelle‘ sowie ‚nicht-institutionelle Schlüsselpersonen‘ untergeordnet. Eine dezidierte Trennung ergab sich nach der Kodierung und Dimensionalisierung des Datenmaterials nicht, da die benannten Subkategorien in ihrer Wirksamkeit teils identisch, teils interdependent waren. So glichen entwicklungsförderliche Schlüsselpersonen Fehlverhalten von entwicklungshemmenden aus, institutionelle und nicht- institutionelle Schlüsselpersonen verwiesen auf ähnliche entwicklungsspezifische Eigenschaften. Dies führte bei den Befragten in ihrer individuellen Bildungsbiographie zu konträren Konsequenzen bzw. Umgangsstrategien. Neben weiteren konkretisierenden Subkategorien wurde letztlich die ‚individuelle Handlungspraxis als Schlüsselperson‘ als abschließende Ergebniskategorie herausgearbeitet. Innerhalb dieser fanden sich unterschiedliche Handlungspraktiken, die sich zum einen im Laufe der jeweiligen wissenschaftlichen Berufslaufbahn differenzierten, zum anderen jedoch von den Befragten selbst in den Kontext ihrer gesamten Bildungssozialisation gesetzt wurden. Interessanterweise gibt es Hinweise dafür, dass gerade auch Fehlverhalten von nicht-institutionellen Schlüsselpersonen in die spezifische institutionelle Handlungspraxis hineinwirken. Zudem zeigen sich auch Praktiken, die im Kontext des institutionalisierten Arbeitsfeld der Hochschule zu sehen sind (Subkategorie: Agitationsfeld Institution). Dennoch erweisen sich gerade formale Rahmungen als stark durchlässig bzw. beeinflussbar. Die in dieser Arbeit skizzierten Typen repräsentieren (im Sinne der Subkategorie ‚individuelle Handlungspraxis als Schlüsselperson‘) Handlungsstrategien, die im Kontext spezifischer Bildungsbiographien im mittel- sowie unmittelbaren Kontakt zu unterschiedlichen Schlüsselpersonen entstanden sind und nachfolgend umrissen werden sollen.

3. Ergebnisdarstellung

3.1 Die Bedeutung von Schlüsselpersonen in der Bildungsbiographie

Der Kontakt zu Schlüsselpersonen zeigt sich im Kontext von Bildungsbiographien als unausweichliches Ereignis, dass bereits in verschiedenen Publikationen bearbeitet worden ist (vgl. Farrokhzad 2010; Thomson 2010; Gomolla/Radtke 2009; Geißler 2008; Struck 2001 u.a.). Neben zahlreichen Barrieren (z.B. Aufenthaltsstatus, Nichtanerkennung von Abschlüssen, Vorurteilen, Stereotype und Diskriminierungsmechanismen) sowie Ressourcen (z.B. Nutzung und Ausbau ökonomischer, kultureller Ressourcen oder ethnischer Nischen) erweisen sich Schlüsselpersonen ebenfalls für die im Zuge dieser Arbeit Befragten in ihren verschiedenen Bildungs- und

Berufslaufbahnen als entwicklungshemmende oder entwicklungsfördernde Bezugsgrößen (vgl. Farrokhzad 2010: 321) der primären, sekundären und tertiären Sozialisation (Eltern, Geschwister, Peers, Lehrerinnen, Arbeitgeberinnen usw.) (vgl. Hurrelmann 2006). In Familien sind zunächst konträre soziale Lagen, kapitalbezogene Ausstattungen, habituelle Orientierungen und Passgenauigkeiten zur Institution Schule auffindbar, die Bildungserfolge entscheidend beeinflussen, sollten Bildungsaspirationen familiär intensiv gefördert oder nicht gefördert werden (vgl. Soremski 2010: 54). VProf2 betont in diesem Zusammenhang stets das hohe Engagement seines Vaters.

Der hat eine große Sprachbegabung, aber der macht Grammatikfehler ohne Ende und hat einen starken Akzent. Aber er hat immer, wenn ich dabei war, den Lehrern schon deutlich gemacht, dass er von ihnen mittelmäßig viel hält und dass er nicht mit sich so reden lässt. Wenn irgendwo gesagt wurde, er kann nicht genug Deutsch und so, der muss besser Deutsch lernen und so weiter, da hat er schon klar gemacht, dass das kein Argument ist. Er hat das sehr in den Mittelpunkt gerückt, dass er weiß, was Bildung bedeutet und viele Sprachen spricht, dass er denen [gemeint sind Lehrerinnen] unter Umständen überlegen ist mit sechs Sprachen und Deutsch jetzt nicht die Sprache ist, die die Welt braucht. [...] Aber das hat auf jeden Fall dazu geführt, dass die also zum einen, dass sie mich wahrscheinlich nicht so sehr mochten, aber zum andern, dass die nicht so einfach sagen konnten: ‚Ach das funktioniert nicht!‘ Also das war klar, dass wenn zwei, drei Lehrer meinten mir eine fünf geben zu wollen, dass die damit rechnen mussten, dass mein Vater da erst mal einläuft und mit denen redet, ne? Also, da wurde nix so auf die Schnelle gemacht. Das ist garantiert so. (VProf2)

Die Spannbreite ist denkbar weit: Im Falle von VProf2 gehört der akademische Bildungsweg zum festen Erziehungsrepertoire der Eltern. Die Hochschulreife und ein anschließendes Studium waren stets und persistent im Fokus der Familie. Kontraproduktiv zeigt sich die familiäre Einflussnahme Falle von WissMA1, die ihrem zuvor ausgewanderten Ehemann nach Deutschland folgte. Tatsächlich angekommen ist sie jedoch nie und schreibt den Grund ihres Aufenthalts maßgeblich ihrem Ehemann zu.

Ne, also wenn mir jetzt [jemand] sagen würde, du bekommst jetzt den alten Job, alles wird so wie damals sein. Ich würd sofort zurückgehen. Er nicht. Er hat sich hier total eingelebt und er fühlt sich wie zu Hause. [Mich] kostet [das] auch diese innere Überwindung. Ich kann das einfach nicht. Ich bin hier wegen ihm. Also weil wir halt Familie sind, wir sind schon lange zusammen und wir haben auch gemeinsame Pläne. Ich weiß also, dass wir in Deutschland auch verbleiben werden. (WissMA1)

In der Konsequenz kommt es zu einer beruflichen Dequalifizierung, da der studierten Rechtswissenschaftlerin beim Übergang in den deutschen Arbeitsmarkt entsprechende Bildungszertifikate aberkannt werden. Infolgedessen entscheidet sie sich für ein neues Studium im Sozial- und Gesundheitswesen. Der Einfluss des Ehemannes als Schlüsselperson ist derart groß, dass es auch zu einer regionalen Sesshaftigkeit in der Nähe seines Arbeitsplatzes kommt. WissMA1 wird folglich durch diese Entscheidung zusätzlich berufsperspektivisch eingeschränkt. Bei der anschließenden Wahl ihres Arbeitsplatzes stellt sie eigene Interessen und Schwerpunkte vollständig zurück. Dezidiertes Einwirken von *familiären Schlüsselpersonen* auf die Bildungsorientierung der Kinder kann auch Resultat sozialstruktureller Unterschiede oder ein als ungenügend empfundener sozialer Status der Familie sein und ambivalente Wirkungen entfalten. Der Werdegang der Kinder soll Statusgewinne produzieren oder den Zugang der gesamten Familie zu einem höheren sozioökonomischen Milieu sicherstellen (vgl. Soremski 2010: 61). WissMA2 beschreibt diese Intentionen, die von Teilen seiner Familie ausgegangen sind, als äußerst belastend.

Ja, das darf man heute keinem mehr erzählen, aber [es war] schon so, dass ich so als [...] Kind bis [zur] Oberstufe und eigentlich [auch darüber hinaus] so einfach bestimmte Vorstellungen von Eltern aber auch Verwandten erfüllen sollte. Das

war schon irgendwo Zwang. Da war dieser Vetter, der es auch geschafft [hat] und das hieß: ‚Ja, hier kann man es schaffen! Also mach!‘ Hochschule ist in [meinem Heimatland] nicht für jeden. (WissMA2)

Derartige Absichten von *familiären Schlüsselpersonen* intendieren tendenziell auch einen gewissen Eigennutzen. Hier allein den sozialen Status der Familie und deren Bildungsaspiration als Erklärung für Problematiken und Misserfolge im deutschen Bildungssystem aufzuführen, ist unpräzise (vgl. Soremski 2010: 55). Gleichzeitig erweist sich der Spagat zwischen familiär divergierenden Bildungsaspirationen und schulischen Strukturen als Spannungsfeld (vgl. Diefenbach 2011: 459).

Losgelöst von *familiären Schlüsselpersonen* sollte berücksichtigt werden, dass auch der Kontakt zu *Schlüsselpersonen in Institutionen des Bildungswesens* langfristige Folgen für den Bildungserfolg haben kann. So agieren auf Ebene von Bildungsinstitutionen beispielsweise Lehrerinnen als Zuteilungsinstanz „[...] für Bildungszertifikate und exekutieren [so] die Allokationsfunktion von Schule. Die Zuweisung ethnischer und geschlechtlicher Zugehörigkeiten und darauf basierende Differenzkonstruktionen erweisen sich, indem sie als dysfunktional für den Erwerb höherer Bildungszertifikate bewertet werden [...]“ (Weber 2009: 221), als erhebliches Selektionskriterium. MigrantInnen können den Anforderungen des deutschen Bildungssystems somit kaum allumfassend entsprechen, da der Migrationshintergrund stets als Beeinträchtigung wahrgenommen wird.

Prof2 stammt aus einem bildungsfernen Elternhaus, welches mit dem vorliegenden Schulsystem vollständig überfordert war. Auch die Bedeutsamkeit des dreigliedrigen Schulsystems (hier erfolgte die Einschulung in die Hauptschule, trotz höherer Qualifikation) wurde nicht erkannt. Im Fokus der Eltern stand eine handwerkliche Berufsausbildung. Ihr Einfluss ist im ersten Rückblick als durchweg entwicklungshemmend zu bezeichnen, was sich aufgrund der schwierigen Beziehung zu *institutionellen Schlüsselpersonen in Schulkontexten* weiter komplizierte.

Was ich an der Lehrerin immer schwierig [...] [fand]: Pädagogisch totale Katastrophe! Die hat immer vor der Klasse gesagt, welche drei, vier Personen [wegen] Deutschkenntnissen und in der Rechtschreibung niemals [die Schule] schaffen werden. Und mein Name tauchte in der Regel auf und das fand ich schon damals verletzend. [...] Der Wechsel [aus dem Heimatland] nach Deutschland und vor allem dieser Systemwechsel. Ja, da musste man vor Ort sitzen und aufstehen und brav sein, bisschen militärisch und dann auf einmal dieses freizügige und ich bin natürlich sofort aufgestanden, wenn ein Lehrer kam und alle haben sich totgelacht. Klar, man hat sich schnell daran gewöhnt und sich umgestellt. Das war nicht die schwierige Umstellung. Die schwierige Umstellung war in der Tat auch natürlich die Sprache. (Prof2)

Damit einhergehend ist auch anzumerken, dass die „[...] simple Vorstellung, schulische Effektivität sei im Wesentlichen von materiellen Bedingungen abhängig, wenig tragfähig ist“ (Ditton 2011: 250). Wie bereits erwähnt, fundieren sich Bewertungsprozesse in Schulkontexten immer wieder durch soziale Kriterien (vgl. Geißler 2008), bei denen das Lehrerverhalten ursächlich auf kulturalistischen Grundannahmen basiert und Leistungsdefizite grundsätzlich auf Merkmale/Eigenschaften der Schülerinnen oder ihrer Familien rückkoppelt (vgl. Diefenbach 2011: 455). Dabei inkorporieren oder zumindest repräsentieren Schlüsselpersonen einen intransparenten und auf hegemonialen Ansprüchen der Institution basierenden Lehrplan, der davon ausgeht, dass schulische(n) Leistungsanforderungen nicht im geforderten Maße eingehalten und entsprochen werden können (vgl. Hummrich 2009: 216). Werden Schlüsselpersonen allgemein unter der Perspektive von Leistungsprüfung betrachtet, ist festzustellen, dass sie „[...] in ihren Entscheidungen Situationsdefinitionen vornehmen, Kriterien und

Regeln festlegen und teilweise an der Institutionalisierung von Normen mitwirken, [es ist daher] von hoher Bedeutung, in welchem Kontext sie selbst ihre Entscheidungsfreiheiten und -zwänge sehen“ (Struck 2001: 48). Derartige Grundhaltungen verdeutlichen, dass „[...] auch die Ich-Ideale und die Idealisierungen in Bezug auf das eigene Handeln der Lehrerinnen durch die Wahrnehmung von Fremdheit [...]“ (Hummrich 2009: 218f.) gestört sein können. Prof1 beschreibt im Umgang mit Lehrern in der gymnasialen Oberstufe einer ländlichen Schule große Irritationen auf Seiten einiger Lehrpersonen beim Umgang mit migrationspezifischer Heterogenität.

Für manche war [es] gut, dass ging alles und hat auch im Unterricht nicht so für die gestört. Andere hingegen, da war das totale[s] Chaos. Die wussten nicht wie sie nun [mit mir] umgehen sollen. Elternsprechtag mit Eltern [zu] sprechen, die nur wenig Deutsch konnten, andere Religion. Da sind die auf Abstand gegangen und [haben] versucht das abzuschieben. Wegzuschieben. Auch wenn so ein Denken vorherrscht über Muslime als Feind. Wir sind geflohen vor [dem]Regime. Da haben einige aber nicht nachgefragt und sich nicht interessiert. Da war es nur so, dass man nicht ins Bild passte. (Prof1)

Heute wird der Blick verstärkt auf Effekte und Folgeerscheinungen einer institutionellen Diskriminierung gelenkt (vgl. Diefenbach 2011: 455). Der Migrationshintergrund führt hier in unterschiedlichen Ausprägungen zu einer durchaus dauerhaften defizitären Klassifizierungen und fördert institutionelle Bildungsbenachteiligungen. Vorherrschende Machtverhältnisse integrieren die sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität in die bestehende soziale Ordnung des Schulkontextes und beeinflussen somit auch Verteilungsmechanismen (vgl. Weber 2009: 223), von denen männliche Migranten (VProf2: *Ich hab, glaub ich, niemanden so per Definition ohne große Ausnahme mehr gehasst als Lehrer*) noch deutlich weniger profitieren als weibliche (vgl. Zölch et al.: 67).

Die Erklärungen hierzu sind vielfältig und beziehen neben gravierenden Sprachdefiziten auch Bildungsnachteile durch einen hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund z.B. in Schulklassen mit ein. Wobei sich hier die Frage stellt, „[...] ob sie deshalb schlechter Deutsch können, weil sie gemeinsam mit vielen anderen Schülern mit Migrationshintergrund in eine Klasse gehen, oder ob sie gemeinsam mit vielen anderen Schülern mit Migrationshintergrund in eine Klasse gehen, weil sie schlecht Deutsch können“ (Diefenbach 2011: 465). Die Problematik im Kontext von Sprache ist dabei deutlich weiterzufassen, da die Wahl aller kommunikativen Mittel (z.B. Sprachstil oder Anredeform) ganz entscheidend durch die institutionelle Rahmungen des Bildungssystems vorgegeben sind und durch spezifische Organisationskulturen (z.B. kooperatives Klima) weiter beeinflusst werden (vgl. Auernheimer 2010: 42). Dies betrifft vornehmlich die institutionelle Rahmung, in der auch die Schulklasse als Bezugsgruppe wirkt und schüsselfunktionale Orientierungshilfe geben kann (vgl. Herzog 2011: 180). Hier werden Wechselwirkungen von Schlüsselpersonen sichtbar: VProf1 stammt aus einem akademischen Elternhaus. Beide Elternteile beeinflussten ihren Bildungsweg maßgeblich hin zu einer universitären Laufbahn, jedoch verweist VProf1 an vielen Stellen auf die große Sorgfalt der Eltern bei der Wahl der Schule. Hier wurden z.B. umfangreiche Erkundigungen bzgl. Lehr- und Lernklima eingeholt. Nach Negativerfahrungen kam es dabei auch zum Schulwechsel durch die Initiative der Eltern. Infolgedessen gestaltete sich der Umgang mit Lehrpersonen i.d.R. problemlos.

Ich war aber immer auch strebsam [...] und interessiert an Sprache. [...] Hätte auch gern Sprache studiert. Was in Richtung Sprache. Aber ich war auf einer Schule, die für [Heterogenität] und Konzepte geworben hat. Das war wahrscheinlich besser [...] als Regelschule. (VProf1)

Kontakte zu Lehrerinnen, der Klassengemeinschaft und deren Eltern repräsentieren ein soziales Netzwerk, dessen Ausgestaltung stets (sozial-)strukturellen und mobilitätsbezogenen Rahmenbedingungen unterliegt und unter Umständen stark determiniert sein kann (vgl. Klein 2010: 273f.). Auch im Falle von mangelhaften bis hin zu diskriminierenden bildungsspezifischen Strukturen können die Einflussmöglichkeiten von Schlüsselpersonen erheblich sein: Während die Eltern von Prof2 dem Schulsystem teils hilflos, teils desinteressiert gegenüber standen, agierten die Eltern von VProf1 und 2 durchweg aktiv und bildungsbegünstigend.

Auch an *Hochschulen* sind Selektionsprozesse, Statuszuweisungen oder -distributionen auffindbar, die Qualifikationen, Kompetenzen, Bildungsperspektiven sowie Bildungszertifikate bereitstellen oder verschließen und damit letztlich den Zugang zu hochqualifizierten Berufspositionen ermöglichen (vgl. Müller et al.: 289). Wieder kommt es zu unterschiedlich intendierten Leistungsprüfungen durch Schlüsselpersonen mit potentiellen Förderungsperspektiven (Prof 2: *Was [Wer] mich sehr gefördert hat, [...] war ein hauptamtlicher Professor an [der Hochschule] und der hielt viel von mir und der hat mir auch Lehraufträge gegeben.*). Letztlich kann dabei jedoch auch Einfluss auf Studien- und Berufsschwerpunkte genommen werden.

Ja, es war klar welche Schwerpunkte der [Professor] hatte und ich habe mich dann schon daran orientiert, weil in dem [Schwerpunkt], der mich eigentlich am meisten interessierte, kannte ich gar keinen. Auch beruflich wäre das schwierig geworden. Daher bin ich dann halt etwas gewechselt und habe mich [auf den Arbeitsschwerpunkt der professoralen Schlüsselperson] konzentriert. (VProf1)

Für den Erwerb notwendiger Bildungszertifikate ist ebenfalls die Fähigkeit relevant, Netzwerke zu knüpfen, um so soziales Kapital aufzubauen (vgl. Klein 2010: 273f.). Neben tradierten und unreflektierten Lehrpraktiken wird der Verlauf universitärer Bildung durch exklusive Hochschul- oder Fachbereichskulturen und eine selektive Rekrutierung der Studierendenschaft erschwert (vgl. Münt 2008: 179f.; Read et al. 2003). Soziale Kontakte auf Ebene der Hochschule können daher allein aufgrund ihres Informantenstatus Einfluss auf die weitere Bildungskarriere nehmen (vgl. Thomsen 2010: 263). Netzwerke können gleichsam Perspektiven für akademische Karrieren und Aufstiege bieten, da hier Sozialkapital zur Verfügung gestellt wird, das neben einer breitgefächerten Information- und Kontaktfläche (vgl. Schmidtke 2010: 248) eben auch Verbindungen zu potentiell bedeutsamen Schlüsselpersonen ermöglichen kann. Dieses arbeitsmarktrelevante Sozialkapital entsteht in universitären Kontexten zunächst eher durch lose Kontakte, deren gemeinsamer Nenner in der Regel ein konsekutiver Fachbezug (z.B. ein Studienschwerpunkt, der dem Arbeitsbereich der Schlüsselperson entspricht) ist, welcher in beruflichen Karriereentwicklungsprozessen zu ertragreichen Kapital transformiert werden kann (vgl. Thomsen 2010: 270). Ein fehlender Fachbezug gilt als ungünstig für eine Arbeitsmarktpositionierung, die den erworbenen hochqualifizierten Fähigkeiten entspricht (vgl. ebd.), weil oft eine nicht-einschlägige bzw. fachkonsequente Tätigkeit oder gar ein Fachrichtungswechsel ausgeführt werden muss. Nur durch den direkten Kontakt lassen sich unterschiedlich ausgeprägte und intensiviertere Beziehungen zu Entscheidungsträgern realisieren, die

dann schließlich wiederholt zu Kapitalproduktion und neuen Verbindungen führen können (vgl. Thomsen 2010: 264; Struck 2001).

Zugänge zu universitären Anstellungen wurden in der Regel durch hier bereits Tätige gefördert und begünstigt, die z.B. Empfehlungen aussprachen, Kontakte herstellten oder die Befragten durch eigene Förder- oder Graduiertenprogramme individuell unterstützten. Dazu qualifizierten sich alle durch Leistungen für und Interaktionen mit Schlüsselpersonen (i.d.R. Professorinnen, Dozentinnen, Drittmittelgeberinnen) im Rahmen von unterschiedlichsten Beschäftigungsverhältnissen (z.B.: studentische/wissenschaftliche Hilfskraft, Praktika etc.). Peers, Partnerschaften und dem Kollegium kommen neben einem Informantenstatus ebenfalls Vermittlerfunktionen zu.

Bezug nehmend auf die Situation des Arbeitsmarktes klassischer Einwanderungsländer lässt sich konstatieren, dass Arbeits- und Berufssparten existieren, in denen ethnische Nischenökonomien und entsprechende ethnische Netzwerke (ähnlich wie z.B. an Universitäten) vorzufinden sind (vgl. Schmidtke 2010: 247; Read et al. 2003). Die Grundannahme von gegenseitigen solidarischen Unterstützungsleistungen erweist sich bei genauerer Betrachtung als idealisierte und romantisierte Wunschvorstellung (vgl. ebd.: 248). Ethnischen Netzwerken kann durchaus in unterschiedlichsten universitären Kontexten eine Brückenfunktion zukommen, die auch fortlaufend für hochqualifizierte Migrantinnen eine Bedeutung im Sinne einer Informationszulieferung haben kann. Inwieweit Zugänge in den Arbeitsmarkt über derartige Netzwerke dabei Ungleichheiten (z.B. durch den Verbleib in prekären Niedriglohnbereichen) oder Karrierechancen begünstigen und fortlaufend reproduzieren, ist nicht vereinfacht unter Bezugnahme auf klassenspezifische Netzwerkwirkungen erklärbar, sondern verweist eher auf eine widersprüchliche Wirkung ethnischer Netzwerke (vgl. Schmidtke 2010: 249f.; Read et al. 2003).

Mit Blick auf das vorliegende Datenmaterial ist vielmehr auffallend, dass der individuelle Lebenslauf immer wieder von Institutionen (Schule, Universität) und hier verorteten Personen (z.B. Familie, Lehrern, Professoren etc.) reguliert und geprägt wird. Je nach Intensität lassen sich Kausalzusammenhänge feststellen, in denen vorangegangene Phasen für zukünftige maßgeblich prägend sind (vgl. Hilmert 2011: 224f.).

Aber [der Vater hat] auch mir voll den Druck gemacht. Also wenn irgendwas nicht [notenmäßig stimmte], dann hat er meine älteren Geschwister gezwungen, mit mir zu lernen und so. [...] bis dass ich eigentlich [...] schon geguckt [habe], wo man schön gemütlich von zu Hause aus eine [Ausbildung machen kann]. Zu Hause wohnen und eine Ausbildung [in der Gastronomie] machen könnte und mir das schon aus das ausgemalt, dass man ja auf irgendwelchen Kreuzschiffen [arbeitet] und dann was von der Welt sieht und so. Da hat er gesagt: ‚Ja, kannst du machen, aber dann wohnst du weder hier, noch kriegst du einen Cent. Das geht auf keinen Fall!‘ Also alleine, dass ich studiert hab, hat auch [maßgeblich] schon damit zu tun. (VProf2)

Auf Ebene des Bildungssystem sind die Schulen und die hier erworbenen Bildungszertifikate gleichsam entscheidend für die Bildungsbiographie (vgl. Müller et al. 2010: 320). Institutionelle Schlüsselpersonen inkorporieren hier z.T. diskriminierende Mechanismen und setzen diese in der Praxis um (vgl. Hummrich 2009: 213). Im Zusammenspiel dieser beiden Einflussfaktoren erweisen sich Bildungszertifikate ebenfalls als ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen (vgl. Nohl et.al. 2010: 12). Schlüsselpersonen sind äußerst ambivalent strukturiert und mitunter Fördernde, Hemmende,

Bewertende und Zertifizierende zugleich. In verschiedenen Arbeiten wurden u.a. Familienperspektiven aufeinander bezogen und familiäre Aufstiegsaspirationen und -delegationen mit denen der bildungserfolgreichen Kinder verglichen, um ein Resümee über intergenerationale Dynamiken und Folgen aufzeigen zu können (vgl. Zölch et al.: 82). Dessen ungeachtet erzielen Mitglieder höherer sozialer Schichten bzw. Gruppen aufgrund vorteilhafterer Lebensbedingungen und/oder familialer Ressourcen im Bereich von Bildung gleichsam vorteilhaftere Zertifikate (vgl. Ditton 2011: 246). Zugleich streben höhere soziale Gruppen tendenziell nach dem Erhalt ihrer bereits vorhandenen Position und können die im Laufe der Bildungslaufbahn aufkommenden Kosten kompensieren (vgl. ebd.: 246f.). Diese Aussage kann unter Berücksichtigung des vorliegenden Datenmaterials bestätigt werden: Der biographische und akademische Bildungsaufstieg weist bei den bildungsnahen Befragten aus Akademikerfamilien deutlich weniger Diskontinuitäten, Unterbrechungen und problematische Phasen auf als bei allen übrigen Interviewpartnerinnen. Zugleich ist festzuhalten, dass sich Einflussnahmen von unterschiedlichsten Schlüsselpersonen aufheben und z.B. elterliche Initiativen schulische Verfehlungen neutralisieren. Aus dem Datenmaterial lassen sich darüber hinaus Handlungsschemata extrahieren, in deren Verlauf erfahrene negative Erlebnisse im Rahmen der eigenen Berufstätigkeit nachträglich legitimiert werden. Andererseits werden förderliche Verhaltensweisen reflexiv betrachtet und umgedeutet.

3.2 Agitation als Schlüsselperson außerhalb des universitären Handlungsfeldes

Der Hochschule wird als Institution eine ordnungsstiftende Funktion zugeschrieben, die all ihre Teilnehmerinnen mit gemeinsamen oder vergleichbaren kognitiven und normativen Orientierungen ausstattet (vgl. Offe 2003: 173). Hinzu kommt eine eher lose und unabhängige Kopplung einzelner Fakultäten und Fachbereiche, in denen Fehler oder auch Fehlverhalten ohne Auswirkungen für die andere Einheiten oder die Organisation als solches bleiben und geradezu absorbiert werden (vgl. Huber 2009: 171f.). Innerhalb der Hochschule wird den entsprechenden „Akteuren vermittel[t], was von ihnen erwartet wird, was sie ihrerseits zu erwarten haben, worauf es ankommt“ (Offe 2003: 173f.) und damit ebenfalls formale (Arbeitsvertrag, Dienstvorschriften, Fachbereichskultur) - wenn auch vage - Rahmungen für die eigene Handlungspraxis vorgegeben. Im Ergebnis fällt die Art und Weise der Agitation als Schlüsselperson in hochschulspezifischen Kontexten, aufgrund der hier vorliegenden formalisierten Beschäftigungsverhältnisse, anders aus als beispielsweise bei Unterstützungsleistungen für die Familie, Freunde und Bekannte, die im Sinne Granovetters (1973) als „strong tie“ Vergemeinschaftungen klassifiziert werden können. Die eigene Funktion als Schlüsselperson ist im Kontext einer funktional differenzierten Gesellschaft und hier innewohnenden Rollendifferenzierungen im Zusammenhang mit rollenspezifischen sozialen Kontakten und formal-relationalen Anforderungen zu sehen. Alle Befragten erkennen ihre funktionelle Bedeutsamkeit als Schlüsselperson sowohl im außerberuflichen als auch in beruflichen Kontexten vollumfänglich an. Different ist die Konsequenz für die eigene Handlungspraxis. Das Engagement der Befragten als

Schlüsselperson für Familie, Verwandte und Freunde ist am deutlichsten ausgeprägt. Hier addieren sich bei allen Befragten (vornehmlich negative) Erfahrungen mit dem Bildungssystem und den dazugehörigen Schlüsselpersonen (vornehmlich Lehrerinnen) mit der eigenen Systemkenntnis. Im Ergebnis führt dies zu einer kritischen Grundhaltung: Institutionelle Bildungsmaßnahmen, -anforderungen und -zielsetzungen werden ähnlich wie Diskriminierungserfahrungen in der Gesellschaft allgemein sensibilisiert sowie differenziert wahrgenommen.

Man weiß heute einfach, dass es unterschiedliche Wege gibt, ein Ziel zu erreichen, ein Ziel durchzusetzen und das auch ruhig im so eigensinnig[en] Sinn. Ich weiß, dass es [ein] Schulamt gibt und [dass hier] Dienstbeschwerden möglich sind. Alles Dinge, die meine Eltern niemals gewusst [haben], weil sie da nicht/ es war denen einfach zu groß dieser Apparat [gemeint ist das Schulsystem insgesamt]. Zu fremd. Das ist für meine Kinder ein großer Vorteil heute. Und da hat man wegen [eigenen] Erfahrungen deutlich immer ein[en] Blick drauf. Unbedingt. (Prof2)

Daneben wird von allen Interviewpartnerinnen die Bedeutung familiärer Ressourcen und Einflussnahmen als soziales Kapital im Bildungswesen hervorgehoben. Obwohl es hier zwischen den Befragten aus bildungsnahen im direkten Vergleich zu den eher bildungsfernen Familien deutliche Unterschiede gegeben hat und familiäre Hilfestellungen unterschiedlich ausgeprägt waren, stellen alle Befragten einen reflexiven Zusammenhang zwischen eigener Handlungspraxis und vergangenen Engagement z.B. von dem der Eltern her.

Ohne meine Eltern hätte ich mit Sicherheit das Gymnasium dauerhaft verlassen. Also mein Vater hat mich gezwungen, wie er nur konnte, dass ich Abi mache. Das war das Wichtigste für ihn und er hat auch gesagt: ‚Abi machen und dann anfangen zu studieren. Danach kannst du machen, was du willst.‘ Aber das war total wichtig und ja allein, dass ich auf [dem] Gymnasium war, ging nur, weil mein Vater gekämpft hat wie ein Geisteskranker. Trotz Hauptschulempfehlung. [...] Der hat auch irgendwie [an] Elternsprechtagen, der hat richtig Gas gegeben. Was bei mir hängen geblieben ist, ist das genau das funktioniert und bei [meinem Kind] wird es auch so sein. (VProf2)

Im Kern zeigt sich ein dezidiertes Wissen über Strukturen und Reglements von Bildungsinstitutionen, dass bei der Agitation als Schlüsselperson in familiären Kontexten Anwendung findet. Hauptintention ist neben der eigenen förderlichen Grundhaltung als Schlüsselperson eben auch die Einflussnahme auf Personen innerhalb des Bildungssystems, basierend auf eigenen positiven und negativen Erfahrungen in Kombination mit (Fehl-)Leistungen der Familie (z.B. Eltern). Befragte, deren Elternteile nicht oder nicht ausreichend gegen diskriminierende und ungleichheitsgenerierende Praktiken im Kontext der zurückliegenden schulischen Ausbildung agieren konnten, führen dies auf fehlende Kapitalien zurück. Besonders sensibel reagieren und agieren sie gegenüber möglichen strukturellen Benachteiligungen, die im Kontext des Migrationshintergrunds verortet werden können und rassistische Konnotationen aufweisen. Die eigene Bedeutsamkeit als Schlüsselperson im privaten Kontexten wird im Rahmen schulischer Bildungsprozesse von allen Befragten mit Erklärungsansätzen versehen, die sich umfänglich mit Bourdieus Ausführungen zur Bedeutsamkeit eines Beziehungsnetzwerks und den hier verfügbaren Kapitalien decken (vgl. Bourdieu 1983: 191). Einerseits werden aktuell vorhandene Wissensbestände und hieraus resultierende Einflussmöglichkeiten auf Strukturen im Bildungssystem thematisiert (WissMA2: Es ist dann klar, wo die Lücken im System sind.), andererseits kommt es zu deutlich erweiterten Handlungsmöglichkeiten durch die Investition ökonomischer Kapitalien (VProf1: Bildung ist was, [wofür] man Geld ausgeben sollte.). Auffallend ist auch eine Selbstinszenierungskapazität durch Rückgriff auf vorhandenes symbolisches Kapital, das maßgeblich auf eigene z.T. hochdotierte

Bildungszertifikate und der Tätigkeit im renommierten Hochschulbereich basiert (Prof2: Seitdem die [Nachbarn] gemerkt [haben], was ich mache. Jetzt bin ich nicht mehr der [Migrant], sondern der Professor. Verändert schon was.). Lehrpersonen werden immer als ‚Zugangswärter‘ (vgl. Struck 2001) begriffen, die den Verlauf und den Verbleib der eigenen Kinder maßgeblich beeinflussen können. Dies führt bei allen Befragten zu intervenierenden und sensibilisierenden Verhaltensweisen, losgelöst davon, ob derartiges auch von eigenen elterlichen Schlüsselpersonen dezidiert vorgelebt wurde. Bei Betrachtung der Agitation in Hochschulkontexten sind dagegen deutliche Unterschiede feststellbar.

3.3 Systemkonträre

Die Handlungspraktiken als Schlüsselperson umfassen bei den Befragten neben systemkonformen Verhaltensweisen sehr systemkonträre Agitationen, die sich im Zuge der wechselnden beruflichen Positionen und der hiermit verbundenen Einflussmöglichkeiten weiter ausdifferenzieren. *Systemkonträre Agitationen* gründen sich bei den Befragten (Prof1 und VProf2) auf der Wahrnehmung eines umfänglich defizitären Bildungssystems. Beide verweisen dabei auf negative Erfahrungen mit Schlüsselpersonen vor allem auf schulischer Ebene (vgl. hierzu auch Farrokhzad 2008: 258). Obwohl die Befragten aus einem bildungsnahen Elternhaus stammen, sahen sie sich im Laufe ihrer Schullaufbahn mit Barrieren und Hürden konfrontiert, denen auch elterliche Interventionen und Ressourcenaufwendungen nur bedingt kompensatorisch entgegenzutreten konnten: Grundsätzlich gelang es zwar, z.B. den Verbleib in der gymnasialen Schullaufbahn zu sichern und die Befragten erzielten z.T. herausragende Leistungszertifikate, jedoch mussten die unmittelbaren Leistungsansprüche, diskriminierenden Lehrpraktiken und alltäglichen Irritationen durch Fremdheitserfahrungen aus Perspektive der Befragten eigenständig bewältigt werden. Problematisch waren in diesem Kontext die Leistungserwartungen und Migrationsintentionen der eigenen Familie. Auffallend und in beiden Interviews dauerhaft präsent ist die Hervorhebung hoher Inflexibilität und selektiver Mechanismen im gesellschaftlichen Verständnis von Bildung. Die Wirkungseffekte von tradierten und auf homogene Leistungsgruppen zielenden Bildungsinstitutionen finden beide Befragte makroperspektivisch auch in gesellschaftlichen Diskursen wieder. Das Bildungssystem wirkt durch seine Bedeutung, Präsenz und Dynamik nach außen und konstituiert das Bild eines bildungskonformen Idealtypus. Neben schichtspezifischen Zuschreibungen, Klassenzugehörigkeiten und hiermit verbundenen kulturalistischen Denkweisen und Disparitäten werden von beiden vor allem Sprachdefizite als wesentliche Quelle für stereotypisierende und diskriminierende Prozesse aufgezeigt.

Ich finde dies schon sehr problematisch, dass wenn sowas immer im Raum steht und sich gesellschaftlich auch in vielen Bereichen findet. Belohnt wird, wenn Leistung da ist und wenn Vorschriften, formalen Vorgaben und dies[en] Standards, Gesellschaftsstandards entsprochen wird. Dann ist zum Beispiel Sprache immer ein Problem, da man Akzent und dergleichen nicht wegbekommt ohne weiteres. Dann ist man erst einmal irgendwo besonders, aber auch nicht generell im Positiven. Man entspricht nicht, was so gesellschaftliches Bild von Bildungsbürger ist. Man ist oder man hat in gewisse[n] Bereich[en] einfach eine Auffälligkeit, Sprache nur ein Beispiel. (Prof1)

Im Kontext eines meritokratischen Verständnisses von Bildungsprozessen innerhalb des (Hoch)Schulsystems werden sprachliche Konformitäten als Partizipationsgrundlage vorausgesetzt. Im

Sinne einer meritokratischen Bildungsordnung nach Maßgabe von Begabung und Leistungsfähigkeit des Einzelnen, entgegen beispielsweise askriptiven Merkmalen (vgl. Becker/Hadjar 2011: 39), wird Sprache von den Befragten als eine Art Qualifikationskriterium zur grundlegenden gesamtgesellschaftlichen Teilhabe dargestellt. Die Bedeutung der National- oder Amtssprache ist derart fundamental, dass in bildungsspezifischen Kontexten immer rekursiv auf ein fehlendes bzw. nicht ausreichend vorhandenes Sprachvermögen Bezug genommen wird. Hier geht es keinesfalls um Sprachkompetenz, sondern lediglich um den Verweis auf eine existente und vorherrschend legitime Sprache (vgl. Mecheril/Hoffarth 2009: 250). Im Fokus stehen weniger fehlende Sprachkompetenzen als vielmehr die Bekräftigung von Machtverhältnissen gegenüber denjenigen, die von der dominanten Sprache abweichen (vgl. ebd.). Beide Befragte verfügten bei der Einmündung in das deutsche Schulsystem über teilweise nur rudimentäre Kenntnisse der deutschen Sprache. Während für VProf2 bereits auf Ebene der Grundschule erhebliche Problemlagen auftraten, wurden diese für die zeitlich später immigrierte Prof1 erst beim Einstieg in die gymnasiale Oberstufe sichtbar. Die Beherrschung der deutschen Sprache wird gerade in Bildungskontexten immer wieder als das maßgebliche Beurteilungskriterium und unbedingte Basiskompetenz einer erfolgreichen Integration offeriert und erfährt dabei durch das Zuwanderungsgesetz zusätzliche juristische Legitimation (vgl. Zwengel/Hentges 2010: 9f.). Sprache wird und wurde, so bewerten es die Befragten, zu einem universellen und omnipräsenten Beurteilungskriterium für schulische Schlüsselpersonen (primär Lehrerinnen). In ihrer eigenen Handlungspraxis stützen sich daher beide auf pädagogische Grundsätze:

Die [Schlüsselpersonen] haben ganz andere Zielsetzungen. Die Lehrpläne sind schon unterschiedlich, [...] aber das ist noch das geringste Problem. Also nur die Angleichung der Lehrpläne hilft da wenig. [Man] denkt, das kann nicht wahr sein, das ist eine Stadt, ein Schulsystem und das ist die Spanne. Das find ich total ungünstig und ich glaub auch, dass es niemals zu [ändern ist]. [Dann die], die alles so lassen wollen, wie es ist, das sind genau die, die nie was anderes gesehen haben. [...] Ganze Kollegien sozusagen, nicht nur einzelne. [...] Das wär das Eine und das Andere, was mir als Schüler schon nicht gefallen hat und als Lehrer noch weniger, ist dieses [...] permanente und ununterbrochene Bewerten von allem. [...] Was so ein Hochschuldozent oder Lehrer, der zweihundert Lernende im Semester oder Halbjahr durchjagen muss, wie sehr der das korrekt machen kann? Also das sind Standards, die man mit Sicherheit [...] nach seiner eigenen Linie durchfährt und das ist relativ gut genormt. Nach unten hin wird es dann immer diverser und trotzdem: Was da genau gemessen wird? Ob da nicht auch ein großer Anteil sprachliche Gewandtheit ist? (VProf2)

Rückblickend auf eigene Erfahrungen als Schüler, seine eigene lehrbezogene Tätigkeit im Schul- und Universitätskontexten sowie hier angelegte strukturelle Selektionsprozesse verweist VProf2 auf die Funktionalität von bildungsinstitutioneller Systemkonformität entgegen pädagogischer Verantwortung. In ihrer aktuellen Berufspraxis sehen beide Befragte Verhaltensweisen begünstigt, die grundsätzlich institutionell tradierten Selektionen und Vorgaben entsprechen, lern- und lehrhomogene Gruppen schaffen und damit antiegalitär und exklusiv wirken, da alle Abweichungen eines zum Bildungserfolg notwendigen Status Quo exkludiert werden. In diesem Zusammenhang agieren Schlüsselpersonen zum Einen mit institutioneller Macht und zum Anderen mit einem erheblichen Kontingent an Freiräumen und Gestaltungsmöglichkeiten. Die Bewertung von Leistungen ist dabei für beide Befragte auf schulischer und universitärer Bildungsebene nur bedingt durch Lehrpläne kontrollier- und steuerbar, da sich soziale Bewertungskriterien (vgl. Geißler 2008) immer wieder als

festen Größen etablieren und teilweise konträre Zielsetzungen und homogenisierende Standardisierungen angestrebt werden.

[...] Die Noten und diese Selektionsflut finde ich schon interessant, aber vielleicht ist das auch dieses Symptom oder Syndrom der Ordnungswut, die man Deutschland ja häufig unterstellt. [...] Ich sehe darin kaum ein Mehrwert und ganz viel Nachteil. [...] Ich sehe so, wie es total schwer ist, die Haltung zu vermeiden, die das System so begünstigt, dass wenn [im Bildungssystem] irgendwas nicht funktioniert, dann gibt es eine Lösung dafür und die Lösung heißt immer beispielsweise: ‚Wo ist die richtige Schule für den, ne? Ja, also wir fordern nur. Wir sollten nicht zu viel entgegen kommen.‘ und so also das ist hört sich total schrecklich an [...], aber das ist [...] das konsequente Durchdenken der Logik. Das gibt für alles eine Lösung und zwar keine Lösung, die man durch die pädagogische Verantwortung irgendwie bewältigt, sondern dafür gibt es eine andere Lösung, [ein] anderes Fließband, wo wir den nur hinschicken müssen. Und das sehe ich bei allen, die ich bisher gesehen hab, die werden nicht unbedingt so, aber die müssen selber daran arbeiten, dass sie nicht dahin tendieren [...]. Also die Tendenz, [...] das wäre sozusagen aus der Innenperspektive, die ich immer so sehe, wenn man in einem Satz das zusammenfassen müsste, was so die Grundlogik ist, würde ich das ungefähr so sehen. (VProf2)

Auf der Handlungsebene und in der eigenen Berufspraxis werden diese Erfahrungen. Systemkonträre agieren folglich ausgehend von einem defizitären Verständnis des deutschen Bildungssystems. In der eigenen Praxis kommt es sowohl bei Prof1 als auch bei VProf2 entgegen tradierter Prüfungsformen (*Ich finde es auch deshalb so sinnvoll, weil diesen Standardquatsch, dass man zwanzig Seiten schreibt und auf den letzten Absatz ein bisschen Selbstreflexion da macht. Das ist Blödsinn.*) und Bewertungsschemata zu flexibleren Leistungsmessungen. D.h., beide schließen gewisse Kriterien bei der Bewertung kategorisch aus und gehen dazu über, nach eigener Einschätzung angemessene Richtlinien in der Bewertungspraxis einzusetzen (*[An] einer Hochschule, an der ich gelehrt hab, [war es so], dass man auf Sprache und Fehler [im Falle eines Migrationshintergrundes] nicht achten darf und so weiter. Das fand ich an sich eine sehr gute Sache und ich glaube, deshalb hab ich das dann auch an den andern Stellen zumindest im Rahmen meiner Möglichkeiten auch so gemacht. [...] aber Fehler und Sprache und so weiter versuche ich nicht zu stark zu bewerten, aber es ist halt schwer, ist halt ein Dilemma. Immer wenn man derjenige ist, der lehrt und der bewertet in einer Person, muss man immer diese Gradwanderung meistern.*), wobei Prof1 durch ihre gesicherte institutionell-strukturelle Position im Hochschulsystem deutlich größere Freiräume für sich beanspruchen kann als viele der übrigen Befragten. Dies legitimiert Prof1 an mehreren Stellen mit Verweis auf Art.5 Abs.3 GG (Freiheit der Lehre).

Ich [vertrete die Ansicht], dass ich nicht so [nicht-einheimischen] Studierende bewerten kann, wie zum Beispiel bei Einheimischen. Das geht nicht und das wäre auch nicht korrekt. Deshalb gebe ich auch nur Seminar[e]. In Vorlesung[en] kann man sich kein Einblick über Studierende machen und daher auch nicht wirklich Kontakt aufnehmen. Das ist nicht immer möglich, aber grundsätzlich muss es bei [der] Bewertung immer so sein, dass bestimmte Sachen wegfallen [Anmerkung: benannt werden auf Nachfrage z.B. Sprache, Formalia, Rechtschreibung und der Verzicht auf oder die Modifikation von bestimmten Prüfungsformen (Referat, mündl. Prüfungen, Hausarbeit)]. (Prof1)

Grundsätzlich fühlen sich beide institutionellem Druck in Form von Bewertungs- und Leistungsstandardisierungen ausgesetzt, d.h. mit teils relationalen (kollegiale Absprachen) teils formalen Richtlinien (Modulrichtlinien) konfrontiert, die entsprechende Alternativhandlungen durch eine bestehende Fachbereichskultur (vgl. Read et al. 2003) oder akkreditierte Prüfungsordnungen einschränken⁵.

Hinter den Handlungspraxen der Befragten steht ein ambivalentes Bild bzgl. Chancen und Defiziten von Migration. Keinesfalls schließen beide deren positive Aspekte aus, jedoch empfinden sie einen

⁵ Beide benannten hier beispielsweise das in vielen Studiengängen obligatorische Kolloquium, indem mündlich umfassend Stellung zur eigenen Abschlussarbeit genommen werden muss.

spezifischen Migrationshintergrund im Kontext des institutionellen und unflexiblen Bildungs- und Hochschulsystems durchaus als Handicap, welches nur durch umfangreichere Reformen aufgelöst werden kann. Dementsprechend berichten beide über Erfahrungen, in denen Eigenengagement und Reformwille von anderen Kolleginnen eher kritisch bis ablehnend betrachtet worden sind. Zumeist zeigte sich, dass damit verbundene Mehr- und Konzeptionierungsarbeiten grundsätzlich durch die Initiatoren derartiger Innovationsprozesse (z.B. flexiblere Prüfungsformen, Bewertungsschemata oder Unterstützungsangebote) umgesetzt werden mussten: „[...] weil allen klar war, dass das schon sinnvoll ist, dass der das macht. [Vor allem] wenn man es selber nicht machen möchte“ [VProf2]. Darüber hinaus kam es bei beiden Befragten im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu einer Umdeutung der eigenen obligatorischen Beratungspraxis im Kontext der Hochschullehre, wo sie fortan eher als „Mentor statt Berater“ [Prof1] agierten. Beide Befragten verweisen jedoch auch auf ihre Positionen, in denen derartige Freiheiten (voll)umfänglich realisierbar sind. Dies führt zu einer deutlich sensibilisierten Beratungs- und Betreuungspraxis, in der [...]

man selber das Gespräch auch ein bisschen [...] so gestaltet, dass man auch was rausbekommt, weil bisher [außerhalb der universitären Vollzeitstellung] ist es doch tatsächlich so [gewesen], dass die Initiative von denen [hilfesuchenden Studierenden] ausgehen musste. Also wer sich nicht traut zu sagen, er brauch ganz dringend jetzt die und die Hilfe, der hat sie auch nicht bekommen bisher. (VProf2)

In diesem Zusammenhang sind auch soziale Kriterien auffindbar, die im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeiten Relevanz haben und sich z.T. aus der eigenen Lern- und Lehrbiographie ableiten. Dazu implementieren beide Kompensationsleistungen, die durchaus als positive Diskriminierung eingestuft werden können, da gewisse Merkmale (z.B. ein Migrationshintergrund, fehlende Sprachkenntnisse, defizitäre soziale Lage) zu einer Verhaltensänderung beim Umgang, der Beratung und der Bewertung führen.

Hundertprozentig geb ich denen in der Regel zwei Noten besser, als man eigentlich nach Aktenlage geben sollte: ‚Ja, jetzt müssten wir irgendwie mit anschubsen, dass der noch eine Chance hat, irgendwas zu erreichen‘. [In diesem Falle] bin ich der positive Diskriminierer überhaupt. (VProf2)

Im voranstehenden Beispiel zeigt sich, dass die zuvor benannten Merkmale eine Bevorzugung bzw. Andersbehandlung produzieren, die als notwendig erachtet wird, da strukturelle und institutionelle Mechanismen kurz- oder langfristig mittels Selektion Lernende in derartigen Situationen benachteiligen und letztlich ausschließen. Während VProf2 darauf verweist, dass er dies i.d.R. nur in Problemsituationen anwendet, relegieren beide Befragte jedoch darauf, Fehlerquellen (Rechtschreibung, Grammatik usw.) bei schriftlichen Arbeiten von Lernenden mit Migrationshintergrund „milder“ bis „außen vor“ (Prof1) zu bewerten. Hier wird eine Art ‚Nachteilsausgleich‘ konstruiert, der bei kritischer Betrachtung durchaus negative Folgen bereithalten kann (z.B. Fehleinschätzungen der Lernenden bzgl. ihrer eigenen Leistung, inflationäre Notenvergabe, Unverhältnismäßigkeit bei der Bewertung und Vergabe von Leistungsnachweisen für Prüfungen, ungleicher Betreuungsschlüssel fokussiert auf einzelne Lernendengruppen). Während VProf2 die Betreuung von förderbedürftigen Lernenden mittels zusätzlicher Beratungsangebote und

Unterstützungsleistungen ergänzt, beschrieb Prof1 eine Konzentration auf Bedarfsfälle innerhalb ihrer regulären Arbeitszeit.

„Es gibt Fälle, die haben Vorrang, werden vorrangig behandelt, weil [es] da Bedarf gibt und da muss mehr Zeit [ein]geplant werden, weil es notwendig ist. Andere Fälle haben günstigere Ausgangslagen, sind nicht so fremd im System, kennen sich aus.“ (Prof1)

In diesem Kontext erwähnt Prof1 auch, dass sie bewusst und aktiv z.B. Hilfskräfte nach dem Kriterium eines vorhandenen Migrationshintergrunds auswählt. Im Umkehrschluss ist dies ein unüberwindbares Ausschlusskriterium für übrige Bewerber und im Falle öffentlicher Ausschreibungen durchaus problematisch zu sehen, da die Stellen durch nicht offensichtliche Ordnungskriterien tatsächlich nur eingeschränkt verfügbar sind. Zudem schreibt Prof1 einheimischen Lernenden generell eine bestimmte Kenntnis des Bildungssystems zu und geht von einem gesicherten „Level, auf dem die [Einheimischen] sich befinden“ (Prof1), aus. Bildungsproblematiken im Kontext der sozialen Herkunft werden damit unter Bezugnahme auf einheimische Studierende tendenziell ausgeklammert. VProf2 erkennt dagegen auch bei einheimischen Lernenden Defizite *„[...] soziale Herkunft, Bildungsarmut, solche Sachen. Damit sind die [Einheimischen] teilweise genauso dreckig dran wie Migranten. Die fallen dann auch irgendwann raus“ (VProf2).*

3.4 Meritokrater

Meritokrater (Prof2) fokussieren das Grundideal eines leistungsbezogenen Verhaltens- und Bewertungsprinzips in ihrem Arbeitsfeld. Im Falle von Prof2 begründet sich diese Haltung zum einen auf sehr positive Erfahrungen innerhalb der eigenen universitären Bildungsbiographie und zum anderen auf selbsterfahrene leistungsbezogene Aufstiegschancen. Dies bedeutet keinesfalls, dass ausschließlich positive Erfahrungen mit strukturellen und personellen Instanzen in Bildungskontexten gemacht worden sind. Vielmehr stellten sich gerade auf schulischer Ebene massive Probleme durch exkludierende Praktiken ein, die einen Verbleib im deutschen Bildungssystem und den Erwerb von qualifizierenden Bildungszertifikaten zunächst unmöglich machten. Anders als die zuvor beschriebenen Befragten verfügte Prof2 in seinem biographischen Werdegang weder über die ausreichenden kulturellen noch sozialen Kapitalien, sodass defizitäre und strukturell-diskriminierende Ereignisse und Irritationen im schulischen Rahmen nicht durch entsprechende Schlüsselpersonen kompensiert werden konnten. Gleichsam sah sich der Befragte nicht mit ähnlich hohen Leistungserwartungen konfrontiert, da die Eltern zum einen weder über ausreichende Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem verfügten, noch einen hochqualifizierten Bildungsabschluss für ihre Kinder als vornehmliches Migrationsziel anvisierten.

Ok, macht keinen Sinn [hier in Deutschland]. Ich wollte auch wieder in [das Heimatland], weil [bei einem Geschwisterteil hat das funktioniert]. Die [Geschwister] werden sich ihren Weg machen, aus der Hauptschule wird anscheinend nichts. Ich hab meinem Vater gesagt: ‚Ich gehe auch zu meinen Geschwistern, weil hier wird ja aus mir nichts‘ und dann hat er gesagt: ‚Naja, du hast nicht mal bis zehn B-Empfehlung bekommen! Wollen wir das? Schaffst du das etc.?’ Ich hab gesagt: ‚Ja, ich hätte eine [Lehrstelle] hier in Aussicht und [...] wenn [es] nicht [klappt], dann komm ich und mache das Schlimmste [gemeint ist die Lehrstelle], was man sich vorstellen kann.‘ Damals war das Schlimmste, was man sich vorstellen kann, [handwerklicher Beruf] werden. [...] Was meine Eltern gut gemacht haben [war, dass] sie uns sehr früh Freiräume gegeben haben.“ (Prof2)

Durch die Offenheit der Eltern bot sich dem Befragten ein deutlich flexiblerer Handlungsrahmen, den er bereits in schulischen Kontexten eigeninitiativ gestalten konnte und für die universitäre Ausbildungsebene transformierte. Nach erfolgreichem Erwerb der Hochschulreife setzte Prof2 seine Hochschulausbildung in Deutschland fort. Dabei verallgemeinert er in diesem Kontext eigene positive Erfahrungen mit universitären Strukturen und hebt diese auch im internationalen Vergleich als durchaus ausgereift sowie förderlich hervor. Einen strukturellen Handlungsbedarf schätzt er hier und im direkten Gegensatz zu schulischen Strukturen als nur gering notwendig ein und beruft sich auf seine Bildungsbiographie.

Bei mir ist ja die Biographie in der Hochschule ohne Ausnahme eigentlich nur positiv verlaufen. Deshalb hab ich da keine Knackpunkte, wo ich sagen würde, würde ich anders machen. In der Schule hätte ich vermutlich was darauf reagiert. [Im Bereich der Universität] ist das gar nicht so notwendig. (Prof2)

Prof2 zeigt an vielen Stellen des Interviews eine stark meritokratische Grundeinstellung. Dieses Verständnis resultiert zum Teil aus positiven Erlebnissen mit freiheitlichen und leistungsbasierenden universitären Strukturen, in denen er sich als Bildungsaufsteiger, der zunächst über keine nennenswerten ökonomischen, kulturellen und symbolischen Kapitalien verfügte, kontinuierlich bewähren konnte und somit letztlich auch in Kontakt mit dezidierten Schlüsselpersonen gekommen ist. Nach dem erfolgreichen Studienabschluss folgte zeitnah die Promotion.

Ich war total überrascht. [...] Weil ich wurde ja bis dahin nie gefördert [...] ich hätte das Zeug dazu, mehr hat er [der Professor] auch nicht gesagt. Den Rest hab ich natürlich selber in die Wege geleitet. Nach dieser nach diesem ersten positiven Aspekt aus der deutschen Mehrheitsgesellschaft, was an mich herangetragen wurde. [...] Das hat mein Bild von Uni schon sehr geprägt. Ja, doch. (Prof2)

Neben der Hervorhebung von einzelnen Schlüsselpersonen verweist Prof2 immer wieder auf seinen hohen Eigenanteil am Bildungserfolg und das notwendige Eigenengagement. Letzteres beinhaltet für ihn, trotz der durchweg schwierigen schulischen Laufbahn, eine kategorische Leistungsorientierung und eine Annäherung an basale universitäre Anforderungen. In diesem Zusammenhang thematisiert Prof2 die Unentbehrlichkeit der deutschen Sprache in Universitätskontexten, da er hier selbst erhebliche Defizite aufzuarbeiten hatte. Während hieraus im Rahmen der Schule vornehmlich negative Verhaltensweisen der Lehrenden resultierten, kam es im Hochschulbereichen zu anderen Erlebnissen.

Der [Dozent] hat mir bei einer Hausarbeit, im ersten Semester war es, glaub ich, hat er mir eine drei gegeben und hat gesagt: ‚Na ja, man kann auch sowas, man kann auch ruhig eine Vier oder sogar eine Fünf geben.‘ Ich hab gesagt: ‚Wieso haben sie nicht gemacht?‘ Dann sagte er: ‚Ja, ich dachte sie sind Ausländer.‘ Damals hat man sogar den Begriff benutzt [...] Und: ‚Ich wollte, dass sie durchkommen!‘ Ich sag: ‚Ne, das hilft mir überhaupt nicht! [...] Ich sage ganz offen, das hilft mir überhaupt keinen Schritt weiter, wenn sie wenn [helfen wollen], dann sagen [Sie] fünf! Dann sagen sie mir Fünf und dann sagen sie mir aber, was kann ich tun, damit ich [die Arbeit] verbessern kann. Das hilft mir überhaupt nicht!‘ Und dann da war der überrascht. Er hat gedacht, er macht was Gutes und der war total fix und alle. Hat sich auch entschuldigt. Hat gesagt: ‚Na, an diese Seite hab ich gar nicht gedacht. Im Prinzip haben sie recht‘. Dann hab ich gesagt: ‚Ich möchte, dass sie mir eine Fünf geben, mir aber eine qualifizierte Rückmeldung geben, warum diese Arbeit fünf ist, damit ich das besser machen kann.‘ Und das hat ihn sehr imponiert glaub ich. Der war auch rot und peinlich berührt und dann hat er alles aufgezählt [...]. Dann hab ich gesagt: ‚Ich werd das umsetzen und dann ihnen wieder zurückgeben, weil ich weiß es nicht, wie man eine Hausarbeit schreibt. Das war meine erste Hausarbeit.‘ (Prof2)

Derartige Erfahrungen mit ‚positiven‘ Diskriminierungen begleiteten Prof2 kontinuierlich und werden von ihm an vielen Stellen als Bestandteil seiner Hochschulausbildung und Berufslaufbahn.

Ich habe [auch] bei Bewerbungen so positive Diskriminierung erfahren. [Teilweise] war ich auch stinksauer, weil [in einem Fall] hat [jemand] gesagt: ‚[Prof2] du bekommst die Stelle, weil du Migrant bist.‘ Und ich habe gesagt: ‚Wenn ich die Stelle

bekomme, weil ich Migrant bin, dann will ich sie auch gar nicht!' Deshalb sollte der mich nicht nehmen. Und das fand ich dann, das hätte ich [...] an der Stelle von diesem Kollegen in diesem Zusammenhang auf dieser Ebene nicht erwartet. (Prof2)

In seiner berufspraktischen Beziehung zu Studierenden in Lehre und Forschung herrscht heute ein am Leistungsprinzip orientiertes Verhalten vor, bei dem Migrationshintergründe weitestgehend ausgeblendet werden. Als erklärtes Ziel geht es darum, positive Diskriminierungen, also eben solche, die er im Zuge seiner universitären Karriere immer wieder selbst erfahren hat, und unprofessionelle sowie leistungsunangemessene Verhaltensweisen auszuschließen. In diesem Zusammenhang erwähnt Prof2 wiederholt die Begrifflichkeit „Migrationsbonus“, den es zu verhindern gilt, da so eine fachliche und qualifikatorische Angleichung zwischen Migrantinnen und Einheimischen niemals möglich sei sowie tatsächliche Leistungsfähigkeiten stets intransparent blieben.

Also ich sag mal so, wenn eine Studentin oder ein Student gut ist, wo ich dann das Gefühl habe, der ist förderungswürdig, dann betreue ich die intensiv und unabhängig davon, ob jemand ein Migrationshintergrund hat oder nicht. Bei einer Sache passe ich dann auch furchtbar auf. [Aber] zum Beispiel, dass ich dann auch darauf achte, dass ich meine studentische Hilfskräfte dann, wenn es gute mit Migrationshintergrund gibt, dass ich die dann auch mitberücksichtige. Aber wenn sie schlecht sind, dann ist es mir egal was sie sind. [...] Darauf achte ich schon. Aber nicht weil sie Migranten sind, sondern [...] weil sie die !LEISTUNG! bringen, dass ich dann sage: Ja, man kann ja schauen, ob man die fördern kann. (Prof2)

Anders als für die Befragten VProf2 und Prof1 sind für Prof2 Sprach-, Schreib- und Artikulationsfähigkeit in der Landessprache des Aufnahmelandes fundamental für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Darüber hinaus forciert er diese Fähigkeiten als Qualifikationsmerkmale und Nachweise, die überhaupt erst eine intensivere universitäre Förderung rechtfertigen. Generell gilt: Gefördert wird die- oder derjenige, die/der nachweislich und eigeninitiativ Leistungen erbringt, die im universitären Arbeitsbereich herausragen. Im Umgang mit Migrantinnen wird dieses Grundprinzip zum Bestandteil seiner selbstgelebten Gatekeeping-Praxis. Für Lernende mit Migrationshintergrund ergeben sich so zusätzliche Anforderungskriterien, die Prof2 immer wieder mit seinen eigenen Erfahrungen im Umgang mit entwicklungsförderlichen Schlüsselpersonen auf universitärer Ebene in Verbindung bringt. Gleichzeitig versucht er kompensatorische Elemente einfließen zu lassen, die Studierende mit Migrationshintergrund für gewisse Tätigkeitsbereiche bevorzugen. Ferner werden hier zunächst Leistungsnachweise verlangt, die eine Vergleichbarkeit mit einheimischen Studierenden nachvollziehbar machen. Im Falle der Gleichwertigkeit der erbrachten Leistungen wirkt der Migrationshintergrund als ‚Nachteilsausgleich‘ (vgl. Systemkonträre) bzw. Vorzugskriterium.

Natürlich versuche ich sie zu fördern, aber was ich nicht mache ist, dass sie einen Migrationsbonus haben. [...] ich habe das Gefühl, bei Migranten schaue ich sogar noch kritischer drauf, was Sprache und Schreibstil angeht, damit ich dann zurückmelden kann, dass sie darauf achten. [Da denke ich an meine] Hochschule, als der Dozent mir statt einer fünf ne drei gegeben hat, weil ich ein Migrant bin. Genau da reagiere ich drauf. Das ich denen nicht einfach eine Note gebe, weil ich das Gefühl habe: ACH, die !ARMEN! Migranten! Die schaffen das sowieso nicht!' Genau da zu schauen, dass sie genauso gut sein müssen, das ich denen das dann auch sage. (Prof2)

Wie bereits exemplarisch an VProf2 dargestellt, werden auch an Prof2 zahlreiche zusätzliche Beratungsanfragen herangetragen, die mittel- oder unmittelbar mit einem Migrationshintergrund in Verbindung stehen. Im Interview wird immer wieder darauf verwiesen, dass Beratungen bzgl. mangelnder oder nicht ausreichender Sprachkenntnisse gerne Kollegen übergeben werden, die einen vergleichbaren Hintergrund vorweisen können. Da Prof2 darüber hinaus auch im Kollegium für einen strikten Leistungsbezug und ein stets vergleichbares Bewertungsschema für alle Studierenden wirbt,

wird er immer wieder - teils eigeninitiativ, teils ungewollt - in Beratungskontexte anderer Kolleginnen involviert bzw. übernimmt diese umfänglich.

Zum Beispiel ich sage auch Studierenden, wenn Kollegen sich das nicht trauen, sage ich das lieber, wenn das mit Deutsch nicht funktioniert. Also das sage ich denen und das nehmen sie von mir eher an, als [wenn] zum Beispiel ein urdeutscher Kollege das sagt. Und das nehmen sie mir auch ab, weil ich sage, ich habe das selbe Problem auch gehabt. Wir müssen darauf achten und wenn das nicht funktioniert, dann funktioniert das Studium auch nicht [...]. (Prof2)

Anders als Prof1 und VProf2 empfindet Prof1 universitäre Strukturen für die darin befindlichen Studierenden mittels Leistungsbereitschaft und Eigenengagement als beherrschbar. Damit negiert er zum Teil strukturelle Defizite von Hochschulen und überträgt Schief lagen und Probleme beim Studium auf andere Ursachen. Angrenzend dazu bezieht er sich auf fehlendes ökonomisches Kapital von Bildungsausländern, deren Absicherung beispielsweise nicht über BAföG abgesichert wird, mangelnde Leistungsbereitschaft auf Seiten der Studierenden und Bildungsbenachteiligungen in der zurückliegenden Bildungsbiographie.

Ich glaube, dazu habe ich eine Affinität, weil ich selber aus dem Milieu komme [...]. Das ist zwar kein Bonus jetzt [für die] sozusagen, jetzt hast du freie Fahrt, weil du aus schwierigen Situationen kommst. Das hilft denen ja nicht. Aber ich kann die besser verstehen und ich kann besser dann dort beraten und das machen an den Universitäten viele sowieso nicht. [...] Weil sie erst mal, glaub ich, viel zu viel Respekt vor dem Studium haben und was natürlich nie in der Analyse gesagt wird: finanzielle Mittel. Viele können sich auch das Studium nicht leisten.(Prof2)

Das Ergebnis dieser geschilderten Kenntnis über Bildungsbenachteiligung und Problemlagen einhergehend mit Migration ist ein weiterer Verweis auf notwendige Leistung und Engagement der Lernenden. Aufgedeckte Problemlagen sollen demgemäß weniger strukturell abgemildert oder kompensiert, sondern primär durch Eigenleistungen⁶ aufgearbeitet werden.

3.5 Systemkonforme

Als unmittelbarer Gegentyp zu den bereits skizzierten Systemkonträren, agieren Systemkonforme sehr stark im Sinne der formalen vorgegebenen Fachbereichsordnungen und orientieren sich dabei an den vorgefundenen Fachbereichskulturen. Dies ist der Fall, obwohl die Befragten z.T. dezidierte und emotional belastende Erfahrungen mit migrationsspezifischen Problemlagen in ihrer Biographie beschrieben haben, in denen Grenzziehungserfahrungen, Ausschluss⁷, gesellschaftliche Abwertung, Isolation und Ablehnung⁸ einen elementaren sowie fortlaufenden Bestandteil ihrer Immigrations- und Bildungsgeschichte bezeichneten. Damit eröffnet sich ein durchweg anderes Handlungsmuster. Während der Kontakt zu schulischen und universitären Schlüsselpersonen bei WissMA2 und VProf1

⁶ Prof2: Wenn ich sehe, dass da jemand Türkisch belegt oder Russisch, obwohl er Russe ist. So einen Fall gibt es immer wieder. Anfängerkurs Türkisch. Einfach um so Punkte zu sammeln, ohne was dafür zu tun, weil sie ja die Sprache können. Da setze ich alles dran, um das zu verhindern. Deutschkurs ja. Was sinnvolles, was weiterbringt. Da mache ich mich auch unbeliebt.

⁷ Beispiel WissMA2: Also es ist immer so ein gleiches Bild: Türken machen was mit Türken, Russen mit Russen und so weiter halt. Das habe ich eigentlich in der Schule und halt auch in der Uni immer genauso erlebt. Wenn [es die] Möglichkeit gab, dann gucken alle irgendwie schon so nach, ich sag jetzt mal: ‚den eigenen Leuten‘.

⁸ Beispiel VProf1: Gerade in der Anfangszeit war es schwierig. Sprache fehlte. So das erste Jahr war nicht schön. Man fühlt sich fremd und in der Schule war [es] irgendwie auch nicht so richtig auszuhalten. Da ist man immer mit Bauchschmerzen hingegangen, weil man ja auch hin musste. Ich war aber immer schon sehr strebsam und habe immer gerne gelernt, das haben auch Lehrer und so mitbekommen und irgendwann ging's dann.

in allen relevanten Phasen der institutionellen Bildungslaufbahn gegeben war und sämtliche Bildungszertifikate in Deutschland erworben wurden, stellt sich die Situation im Fall von WissMA1 anders dar: Die Befragte absolvierte neben der Schulausbildung auch eine erste universitäre Laufbahn im Bereich der Rechtswissenschaften in ihrem Heimatland und entschied sich dann für die Auswanderung nach Deutschland. Im Zuge des deutschen Anerkennungsverfahrens für ausländische Hochschulabschlüsse wurden WissMA1 alle bereits erworbenen Bildungszertifikate abgesprochen, sodass ein erneutes Studium erforderlich wurde. Die Orientierungsphase der Studienwahl kennzeichnete sich gemäß der Schilderung der Befragten vor allem durch mangelhafte und teilweise abwertende Beratungen an Hochschulen innerhalb der dafür zuständigen Abteilungen.

Ich bin da manchmal total frustriert rausgekommen. Sie [die Beratungsstellen] wissen eigentlich, was das [für einen] bedeutet, wenn man da hinkommt und man ist gerade aus [einem anderen Land] gekommen. Und dann wird man so schlecht beraten oder gar nicht [beraten]. Ich hätte mehr kämpfen können und dann hätte es doch irgendwie [eine Lösung gegeben], aber da war ich schon [zu] sehr entmutigt. (WissMA1).

Zur damaligen Zeit war WissMA1 zunächst zur Aufnahme eines Studiengangs in einem anderen Fachgebiet gezwungen, da ihr der Zugang zu rechtswissenschaftlichen Fachbereichen gänzlich verwehrt wurde. Wesentlichen Anteil an dieser Entscheidung hatten die Aussagen und Handlungen von beratenden Schlüsselpersonen auf universitärer Ebene, die als eine Repräsentanz staatlich forcierter und institutionell vermittelter Vorgaben und Richtlinien verstanden wurden. Nach einer Phase der Frustration entschied sich die Befragte zu einer strikten Orientierung an den Vorgaben und Regelungen des deutschen Bildungswesens. „Ich habe mich also damit abgefunden und das so gemacht, wie es vorgegeben war“ (WissMA1). Dieses beschriebene „Abfinden“ mit den Gegebenheiten begleitet und bestimmt alle bildungsbiographischen Passagen im Lebenslauf der Befragten (WissMA1, WissMA2 und VProf1) und beeinflusst darüber hinaus auch ihre aktuelle Handlungspraxis in universitären Kontexten. Alle drei schildern in den Interviews negative Erfahrungen mit Schlüsselpersonen und strukturelle Benachteiligungen, jedoch werden diese als Bestandteile des Bildungssystems akzeptiert und durch ihre vermeidliche formale Fundierung (z.B. durch Gesetze oder Prüfungs- und Zulassungsverordnungen) als gerechtfertigt empfunden.

Im Zuge dessen kam es im Fall von WissMA1 nicht nur zu einer beruflichen Neuausrichtung, sondern gleichzeitig auch zu einer nahezu umfassenden Systemkonformität, bei der die Beziehung zu ehemaligen und aktuellen Schlüsselpersonen im akademischen Werdegang teilweise vollkommen neu interpretiert wurde. Infolgedessen wird auch die gesellschaftlich wahrgenommene und selberlebte Perspektive relativiert bzw. gerechtfertigt, die von einer defizitären Ausgangssituationen von Migrantinnen (z.B. aufgrund sprachlicher Defizite) ausgeht.

Es kommt immer wieder vor, aber nicht so häufig, wie ich schon sagte. Kann sein, dass Menschen einfach so unangemessen reagieren wegen meinem Akzent zum Beispiel oder so. Das ist ja halt normal. Ich würd vielleicht mal auch so reagieren, wenn es in [meinem Heimatland] wäre.

Diskriminierungen und Benachteiligungen auf universitärer Ebene, die ursächlich auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind, werden in dieser Argumentationslinie (und dies zeigt sich in Ansätzen bei allen Befragten) auf eine Inkompatibilität auf Seiten des Migrantinnen zentriert.

Es ist ja doch nun [der Fall], dass das deutsche [Hochschulsystem] eben für Deutsche gemacht ist und wenn ich da hin will, dann ist es halt so. Dann muss ich mich da orientieren und mich da dran auch richten. Wenn jemand [in mein Heimatland an die Universität] geht, dann muss der das genauso machen. Da gibt es auch andere Strukturen. (WissMA2)

Probleme oder ausbleibender Bildungserfolg ist gemäß dieser Argumentationslinie eine Folge von fehlender oder mangelhafter struktureller Anpassung. Die Befragten sehen diese Auffassung durch den eigenen Bildungserfolg bestätigt. Systemkonformität geht dabei nicht unmittelbar mit einem defizitären Verständnis von Migration einher. Vielmehr wird diese zunächst als Chance und Ressource begriffen (*Sind irgendwie alle - ja mir fehlt jetzt das Wort - man ist pfiffiger vielleicht.[VProf1]*) und erst bei ausbleibenden Anpassungsbestrebungen der Migrantinnen als problematisch beschrieben.

In allen drei Argumentationsstrukturen fällt auf, dass gegenüber universitären Bildungseinrichtungen (vgl. Meritokrater) sehr positive Einstellungen vorherrschen. Das deutsche Bildungssystem wird hier, obwohl nur WissMA1 biographische Vergleichsmöglichkeiten hat, als vorbildlich hervorgehoben. Im Kontext der vorliegenden Beschäftigungsverhältnisse sind derartige Aussagen natürlich immer im strukturellen Zusammenhang zu sehen, da sich die Befragten am Beginn ihrer wissenschaftlichen Laufbahn befinden und weder Schlüsselpersonen noch Fachbereichskulturen entgegentreten möchten - auch dies wird im Datenmaterial ersichtlich. Somit ergeben sich hier - vor allem mit Blick auf negativ-exkludierende Praktiken von Schlüsselpersonen in Institutionen - spezifische Verhältnisse, in denen eine Sanktionierung von oppositionellem Verhalten befürchtet wird. Alle drei Interviewpartnerinnen geben hierzu Hinweise auf existente und beeinflussende Macht- und Hierarchiestrukturen an ihren Fachbereichen, die zu Handlungen nach Weisung führen.

Die Anpassungsleistung und Systemkonformität ist im Falle von VProf1 und WissMA2 derart inkorporiert, dass sie den eigenen Migrationshintergrund nicht nur in Arbeitskontexten nahezu „wie eine zweite Haut abgelegt“ (VProf1) oder „fast völlig verdrängt“ (WissMA2) haben. Natürlich ist nie auszuschließen, dass Berufskarrieren mit einer schrittweisen Anpassung und Eingliederung an vorherrschende institutionelle Normen einhergehen, jedoch liefern die Befragten VProf1 und WissMA2 an vielen Stellen Hinweise dafür, dass ein derartiges Verhalten für gesamtgesellschaftliche Kontexte insgesamt gilt und im Sinne der migrationssoziologisch gefassten Assimilation beschrieben werden kann (vgl. Aumüller 2009: 42f.). Für beide ist beispielweise eine Rückkehr in das jeweilige Herkunftsland undenkbar. *„Das ist für mich nur noch Erinnerung. Nicht mehr. Das war ein anderes Leben“ (VProf1).*

Wie VProf1 bereits schilderte, war der Umgang mit Schlüsselpersonen durch intrinsische „Strebsamkeit“ (VProf1) und aktive „Anpassung“ (WissMA2) problemlos zu gestalten. Damit wurde beiden Befragten frühzeitig gewahr, dass systemkonformes Verhalten und die Orientierung an standardisierten Leistungsansprüchen mit Bildungserfolg einhergehen. WissMA1 machte derartige Erfahrungen zwar erst auf Ebene der Universität, jedoch nicht minder ausgeprägt: *„Aber [...] das war meine Anpassungstaktik. Hab mich angepasst an diese Umstände und ich hab dann mein Studienabschluss geschafft in sechs Semestern. Das bedeutet aber nicht, dass es bei anderen auch immer funktioniert“ (WissMA1).* Fehlverhalten (z.B. Alltagsrassismus, Diskriminierung), institutionelle und strukturelle exklusive Gegebenheiten (z.B.

exklusive Fachbereichskulturen) sowie intransparente soziale Kriterien (z.B. positive oder negative Diskriminierung bei der Bewertung von Leistungen) werden im Zuge dessen als institutionelle Statuten des Bildungswesen hingenommen und auch bei negativen selbsterfahrenen Gatekeeping-Praktiken akzeptiert. Dabei erlebten die Befragten neben negativen Eigenschaften auch Handlungs- und Einflussmöglichkeiten von Schlüsselpersonen, die aktiv diskriminierende Praktiken und Benachteiligungsstrukturen ausgleichen können.

Aber es gab ein paar Vorfälle, wo ich wirklich mal eine schlechtere Note bekommen hab, allein deswegen, weil ich mal Ausländerin bin. [...] Also ich hatte, es war so, das war eine Situation: Wir haben zu dritt gelernt, die Zusammenfassung hab ich geschrieben und bei Ausländern ist es häufig so, dass man alles auswendig lernen muss, um dann bei den Prüfungen einfach zu verschriftlichen, [...] Zwei von uns haben ausländische Nachnamen, eine hat [einen] deutschen Nachnamen. Diejenige die einen deutschen hat, hat [eine] 1,0 bekommen, wir zwei [anderen eine] 2,7 für [die] selbe [Arbeit]. Wir haben dasselbe geschrieben. Ich hab dann umgehend den Dozenten kontaktiert, ich sagte: ‚So Herr so und so, das geht nicht!‘ Sagt er: ‚Warum geht [das] nicht, sie haben so viele Fehler gemacht!‘ Aber das glaub ich nicht, dass ich mehr Fehler gemacht [habe] als meine Freundin, die diesen deutschen Namen hat. [Es folgte eine Beschwerde auf Dekanatebene] und er musste dann zugeben, dass er wirklich diese Note unbegründet ausgeteilt hat und der musste [das] korrigieren und nach dieser Korrektur hab ich [eine] 1,7 bekommen [...].(WissMA1)

Im vorliegenden Falle hebt das positiv intendierte Engagement einer Schlüsselperson negativ intendiertes Verhalten einer anderen auf. Die übrigen Befragten schildern ähnliche Ergebnisse, jedoch bleibt als Resultat für die eigene Handlungspraxis als Schlüsselperson primär das Bestreben nach Systemkonformität bestehen. Systemkonformität kennzeichnet sich in allen drei Interviews ebenfalls durch eine offensichtliche Orientierung an hierarchischen Strukturen des jeweiligen Fachbereichs und den hier zu verortenden Vorgesetzten bzw. hierarchisch Höheren (Schlüsselpersonen).

Ich würde [in der Situation von Diskriminierung und Ungleichbehandlung] mal einfach den Studierenden raten, einfach mal persönlich vorbeizukommen und das persönlich [mit dem betroffenen Dozenten] klären. In der [Situation] sind mir einfach die Hände gebunden. Ich kann es einfach nicht. Ich kann selber diese Situation nicht regeln. Ich würd das gerne tun, also das ist eine Unverschämtheit finde ich. Aber ich kann das nicht machen und ich würd das auch nicht. (WissMA1)

Obwohl alle drei Befragte in unterschiedlichen Fachbereichen und Schwerpunkten arbeiten, ist u.a. der Kontakt zu Lernenden einhergehend mit Beratungs- und Bewertungsaufgaben sowie die Einbindung in einen bestehenden Lehrkörper mit entsprechenden Kontakten zu Kolleginnen gegeben und vergleichbar. Die Möglichkeit eigener Einflussnahme in Fällen personeller und struktureller Diskriminierung im Rahmen der eigenen Tätigkeit halten alle drei für unrealistisch.

In dem Fachbereich, wo ich jetzt bin - gar nichts. Ich würde das machen, wie es sich schon eingebürgert hat. [...]daher würde ich sagen, würde ich das raten, was schon bis jetzt auch mal sich gut bewährt hat und wenn es nicht funktioniert, dann würde ich [denen raten, sich] was anderes auszudenken. (WissMA2)

Man bleibt im Rahmen seiner Möglichkeiten und ich sehe es nicht [als meine Möglichkeit], da wirklich eingreifen zu können. Da sind andere Kollegen für zuständig und andere Stellen für da. Man muss sich auch daran orientieren halt. (VProf1)

Die Verantwortung als Schlüsselperson wird unter Bezugnahme auf strukturelle und hierarchische Gegebenheiten in (potentiellen) Konfliktfällen teilweise bzw. gänzlich negiert oder ‚wegdelegiert‘. Gleichzeitig wird die Eigenverantwortung von Studierenden mit Migrationshintergrund deutlich hervorgehoben. Durch das Verständnis von Migrationserfahrungen als Ressource projizieren die Befragten Bildungsmisserfolg, sprachliche Defizite und mangelnde Integration in die gesellschaftlichen sowie institutionellen Strukturen verstärkt auf die betroffenen Studierenden.

Die Studis, die sind auch so in Watte gepackt. Wirklich. Also sie bekommen Hilfe aus allen Richtungen, aus allen Ecken und Enden. Sie müssen nur signalisieren, dass sie [einen] Bedarf haben, dann bekommen sie schon wenigstens da zwei Personen

oder drei Personen [an die Seite gestellt]. Wir haben da Tutorien zum Beispiel, sie haben diese Beratungsstrukturen, ganz allgemein, sie haben da mich schließlich und mein Kollegium, sie haben da auch den Studienfachberater, Fachschaften, Asta. Sie haben das alles, sie müssen halt nur zum Ausdruck bringen: ‚Wir wollen oder etwas stimmt nicht.‘ (VProf1)

Gleichzeitig werden die Barrieren zur Einmündung ins deutsche Hochschulsystem als zu niedrig bewertet. Dies geschieht nicht allein durch den Verweis auf spezifische Mindeststandards (z.B. Sprachkompetenzen in der Amtssprache), sondern auch unter Berufung auf die exklusive Positionierung von Hochschule innerhalb der Gesellschaft allgemein. Damit einhergehend wird eine Forderung nach einer stärkeren Selektion der Studierenden ersichtlich, die gleichzeitig auch elitäre fachbereichsspezifische Strukturen reproduzieren würde.

Also was Sprache angeht, das ist eindeutig. Besonders diejenigen, die noch nicht lange hier leben. [...] Ja gut, also da gibt es auch andere Beispiele [...], aber die sind ja wirklich Einzelfälle. Alle anderen, die noch nicht so lange hier sind, kannst du vergessen. Also, das ist wirklich ganz schwierig und ich muss sagen [...], dieser [Spracheinstufungstest zur Feststellung der Studieneignung], das ist wirklich eine totale Schweinerei. Man [kann den Test sehr gut bestehen], aber die [tatsächlichen Kenntnisse] reichen nicht aus. Ich saß da in meiner ersten Vorlesung überhaupt und ich konnte nicht verstehen, worum es ging. [...] Das muss jetzt anders ausgelegt werden. Das muss jetzt anders konzipiert werden, mit diesem Test kommt man einfach nicht weiter. Das [ist] zu wenig. Also besonders für Geisteswissenschaften. (WissMA1)

Hinzu kommt eine meritokratische Grundhaltung, die Bildungserfolg an erbrachte Leistungen koppelt, eine Systemkonformität, die nach einer Anpassung und Entsprechung vorliegender Bildungsstrukturen verlangt und die Empfindung eines funktionalen universitären Bildungssystems, das Bedarfe und Unterstützungsleistungen nahezu umfassend erbringt und so Ungleichheiten zwischen Studierenden kompensieren kann.

4. Abschließende Betrachtung

Alle Befragten erinnerten Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit ihrer spezifischen Biographie dezidiert (vgl. Farrokhzad 2008: 258). Vor allem in Schule und Hochschule schilderten die Befragten Negativerfahrungen bis hin zu erlebten Diskriminierungen, Isolierungen und Ausgrenzungen. Diese Erfahrungen werden in Bezug auf Hochschule i.d.R. als weniger schwerwiegend dargestellt. Die Befragten begründen dies damit, dass universitäre Strukturen zumeist durch Wahlfreiheit und Freiwilligkeit charakterisiert werden können. Zugleich ist die Kontaktfläche zu einzelnen Schlüsselpersonen deutlich geringer und weniger intensiv als in schulischen Kontexten. Während Lehrpersonen in Schulen einen deutlich engeren Kontakt zu Lernenden pflegen und sich dort soziale Kriterien (vgl. Geißler 2008) in alltäglicher Interaktion mit einem Klassenverband etablieren können, sind Schlüsselpersonen auf Hochschulebene i.d.R. relativ flexibel austauschbar. Inwieweit die zunehmende „Verschulung“ und „Modularisierung“ universitärer Bildungsstrukturen diese Möglichkeiten reduziert, ist offen und empirisch unerschlossen. Mit Blick auf das erhobene Datenmaterial ergeben sich Hinweise darauf, dass Schlüsselerlebnisse im Bildungssystem häufig mit Kontakten zu Schlüsselpersonen einhergehen und diese Erfahrungen die eigene berufliche Handlungspraxis erkennbar beeinflussen können. Darüber hinaus sind Kontakte zu universitären Schlüsselpersonen im Falle der Interviewpartnerinnen außerordentlich bedeutsam für deren gesamten bisherigen Karriereverlauf. Alle Befragten nehmen auch Bezug auf ihren eigenen Bildungserfolg und

verknüpfen diesen zu einer Rechtfertigungsstrategie eigener berufspraktischer Handlungen und Verhaltensweisen:

- Systemkonträre verfügen über ein defizitäres Verständnis des selektiven und auf Homogenität ausgelegten Bildungssystems, das für Minderheiten kontinuierliche Benachteiligungen produziert. Das eigene Verhalten ist kompensatorisch ausgelegt und wird um Erfahrungen mit Schlüsselpersonen ergänzt, die (z.B. im Falle des engagierten Vaters von VProf2) systemische Schließungsprozesse aktiv verhindern, was im Resultat zu hochqualifizierten und -dotierten Bildungszertifikaten führte.
- Meritokratiker orientieren sich am Leistungsprinzip: Leistungen führen vor allem auf universitärer Ebene zu Aufmerksamkeit und Förderung. Dazu ist eine Orientierung an etablierten Leistungsstandards notwendig und setzt eine dezidierte Aneignung notwendiger Leistungsskills (z.B. Sprachkompetenzen in der hauptamtlichen Landessprache) voraus. Ein „Migrantenbonus“ (Prof2), Bevorzugung und ungleiche Bewertungsschemata werden grundsätzlich abgelehnt. Maxime ist eine egalitäre Handlungspraxis gegenüber allen Studierenden. Durch weitere Förderung werden diejenigen begünstigt, die sich leistungsspezifisch profilieren.
- Systemkonforme fundieren ihre Handlungspraxis in Anlehnung an innersystemische Erfolge durch Anpassung an die Gegebenheiten des Bildungswesens. Diese Entsprechungen führten auch zu positiven Erfahrungen mit Schlüsselpersonen sowie parallelen Förderungen. Derartiges steht ebenfalls im Kontext sozialer Interaktionen mit Personen in teilweise höheren hierarchischen Positionen. Systemkonforme reproduzieren (exklusive oder elitäre) Fachbereichskulturen wahrscheinlich am ergiebigsten, da sie sich stark an eben diesen orientieren und sich hierarchisch eingliedern.

Bei den typisierten Systemkonträren fällt auf, dass hier ausschließlich Personen vorkommen, die im weitesten Sinne den Sozialwissenschaften zuzuordnen sind. Da Themen der sozialen Ungleichheit hier ein dezidiertes und großes Arbeits- und Forschungsfeld repräsentieren, wäre hypothetisch annehmbar, dass besagte Personen besonders sensibilisiert für (institutionelle) Diskriminierungen im Bildungswesen zu sein scheinen. Hierzu fehlt es ebenfalls an Empirie.

Die Spannweite der Handlungspraktiken von Schlüsselpersonen in universitären Kontexten ist, wie dargestellt, äußerst breit, jedoch anhand der vorliegenden Daten in die drei zuvor skizzierten Handlungstypen einordbar. Diese Typen stellen eher eine intentionale Maxime dar, die sich wiederum durch differenzierte, in die Strukturen universitärer Fachbereiche eingebettete Handlungen nuanciert. Das bedeutet, dass Systemkonträre nicht zwangsläufig positive Diskriminierungen für Studierende mit Migrationshintergrund durch eine Ausschöpfung bzw. Dehnung der Prüfungsrichtlinien anstreben. Alternativ können eine gesteigerte Beratungsintensität oder die Implementierung von außercurricularen Sonderangeboten vorzufinden sein. Der Zusammenhang und die Wirkung von

selbsterfahrener und selbstgelebter Gatekeeping-Praxis zeichnen sich gemäß der vorliegenden Daten auch im weiteren Bildungs- und Berufsverlauf von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen ab. Problematisch sind in diesem Zusammenhang Tendenzen, in denen Ressourcen und Güter durch Personal in Entscheidungs- und Schlüsselpositionen in selektiven Verteilungsprozessen – basierend auf eigenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata – letztlich primär an für sie förderungswürdige Studierende weitergegeben oder gruppenspezifische Bedarfe einseitig gefördert werden. Die Bedeutung von wissenschaftlichem Personal in der Beratung und Betreuung von Studierenden nimmt kontinuierlich zu und derartige Tätigkeiten werden fortlaufend als essentieller Bestandteil der Lehre stärker fokussiert (Stichwort Mentoring) (vgl. <http://www.bmbf.de/de/15375.php>). Der Einfluss von und der Kontakt zu potentiellen Schlüsselpersonen wird demnach ansteigen.

5. Literaturverzeichnis

Acker, J. (2010): Geschlecht, Rasse und Klasse in Organisationen. *Feministische Studien* 1/2010. S. 86-98.

Abels, H. (2010): *Identität. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.* VS: Wiesbaden.

Auernheimer, G. (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 4. Auflage.* VS: Wiesbaden. S. 35-66.

Aumüller, J. (2009): *Assimilation: Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept.* Transkript: Bielefeld.

Barz, H./ Baum, D./ Cerci, M./ Göddertz, N./ Raidt, T. (2010): Kulturelle Bildungsarmut und Wertewandel. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten.* VS: Wiesbaden. S. 95-121.

Baros, W. (2009): Adoleszente Generationenbeziehungen in Migrantenfamilien als Untersuchungsgegenstand. Theoretische Ansätze und methodische Perspektiven. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. 2., erweiterte Auflage.* VS: Wiesbaden. S. 155-176.

Beck, M./ Jäpel, F./ Becker, R. (2010): Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten.* VS: Wiesbaden. S. 313-340.

Becker-Schmidt, R. (2007): „Class“, „gender“, „ethnicity“, „race“. In: Klinger et al. (Hg.): *Achsen der Ungleichheit.* Campus: Frankfurt. S. 56-83.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2: Göttingen.* S. 183-198.

Bourdieu, P./ Passeron, J. C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Klett: Stuttgart.

Butterwegge, C. (2010): Kinderarmut und Bildung. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten.* VS: Wiesbaden. S. 537- 556.

Brettschneider, A. (2007): Jenseits von Leistung und Bedarf. Zur Systematisierung sozialpolitischer Gerechtigkeitsdiskurse. In: *ZSR* 53 (2007), Heft 4. S. 365-389.

Coleman, J. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, Heft 94. S. 95-120.

Coleman, J. S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. Handlungen und Handlungssysteme. Band 1. Oldenburg: München.

Coleman, J. S. (2000): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: Dasgupta, P./ Serageldin, S. (Hrsg.): Social Capital. A Multifaceted Perspective. The World Bank: Washington D.C.

Cox, E. (2001): Sozialkapital in Australien. In: Putnam, Robert D. (Hrsg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Bertelsmann: Gütersloh. S. 199-254.

Darowska, L./ Machold, C. (2010): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration eine Annäherung. In: Darowska, L./Machold, C. (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur Bildung und Differenz in der Universität. Transcript: Bielefeld. S. 13–37.

Degele, N./ Winker, G. (2011): Intersektionalität als Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch informierten Ungleichheitsforschung. In: Berliner Journal für Soziologie 21. S. 69-90.

Diefenbach, H. (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Aufl. Darin insbesondere Kapitel 4: Erklärungen für die Nachteile der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen System schulischer Bildung: Argumentationen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS. S. 89-151.

Diewald, M./ Faist, T. (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: Berliner Journal für Soziologie, Heft 21(1). S. 91-114.

Discher, K./ Plößler, M. (2011): Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Projektbericht. Fachhochschule Kiel, Institut für Interdisziplinäre Genderforschung und Diversity. Kiel.

Dittmar, N. (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. VS: Wiesbaden.

Farrokhzad, S. (2008): Schulerfahrungen von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Rosen, L./Farrokhzad, S. (Hrsg.): Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Waxmann: Münster, New York, München, Berlin. S. 241–260.

Farrokhzad, S. (2010): Erfahrungen, Strategien und Potenziale von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Hentges, G./Hinnenkamp, V./Zwengel, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte 2., aktualisierte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 305-324.

Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt: Hamburg.

Geißler, R. (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten - Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 2. Auflage. Juventa: Weinheim. S. 71-100.

Gomolla, M./ Radtke, F. (2009): Einleitung. In: Gomolla, M./Radtke, F. (Hrsg.): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS: Wiesbaden. S. 15-33.

Günther, M. (2009): Kreativer Umgang mit familialen Ressourcen bei adoleszenten Bildungsmigrantinnen. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. 2., erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 103-120.

Grundmann, M. (2011): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 63-86.

Granovetter, M. S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: The American Journal of Sociology, Heft 78, Nr. 6. S. 1360-1380.

Helfferrich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS: Wiesbaden.

Herzog, W. (2010): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 163-203.

Hillmert, S. (2011): Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 223-244.

Huber, M. (2009): Von loser zu enger Kopplung. Die Entstehung risikofreudiger Universitäten und neuer Planungshorizonte. In: Weyer, J./Schub-Schaeffer, I. (Hrsg.): Management komplexer Systeme. Konzepte für die Bewältigung von Intransparenz, Unsicherheit und Chaos. Oldenburg: München. S. 169-184.

Hummrich, M. (2009): Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. 2., erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 103-120.

Hurrelmann, K. (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Beltz: Weinheim und Basel.

Jansen, D. (2000): Netzwerke und soziales Kapital. Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In: Weyer, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. Oldenburg: München. S. 1-34.

Juhasz, A./ Mey, E. (2009): Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. 2., erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 85-102.

Kim, A. (2001): Familie und soziale Netzwerke: Eine komparative Analyse sozialer Beziehungen in Deutschland und Südkorea. Leske + Budrich: Opladen.

King, V. (2009): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V. (Hrsg.): Adoleszenz. Migration, Bildung, Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. VS: Wiesbaden. S. 27–46.

Kleemann, F./ Krähnke, U./ Matuschek, I. (2009): Integrative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. VS: Wiesbaden.

Klein, K. (2010): „Social Capital Matters“ – als Ressource im bildungsbiographischen Verlauf der zweiten Generation. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. VS: Wiesbaden. S. 272-284.

Krüger, H.-H./ Rabe-Kleberg, U./ Kramer, R./ Budde, J. (Hrsg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. VS: Wiesbaden.

Lewin, K. (1947): Channels of Group Life. Social Planning an Action Research. In: Human Relations 1. S. 143-153.

Lewin, K. (1958): Group Decisions and Social Change. In: Maccoby, E./ Newcomb, T./ Hartley E. L. (Hrsg.): Readings in Social Psychology. 3. Auflage. New York. S. 197-211.

Ludwig-Mayerhofer, W./ Kühn, S. (2010): Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und Social Illiteracy. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. VS: Wiesbaden. S. 137-158.

Mansel, J./ Albrecht, G. (2003): Die Ethnie des Täters als ein Prädiktor für das Anzeigeverhalten von Opfern und Zeugen. Die private Strafanzeige als Form der Konfliktregelung. In: Soziale Welt 54 (2003). S. 339-372.

Mecheril, P./ Hoffarth, B. (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. 2., erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 239-258.

Mecheril, P./ Klingler, B. (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, L./Machold, C. (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur Bildung und Differenz in der Universität. Transcript: Bielefeld. S. 83–116.

Müller, W./ Pollak, R./ Reimer, D./ Schindler, S. (2011): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit . In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 289-328.

Münst, A. S. (2008): Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung. In: Zimmermann, K. (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. VS: Wiesbaden. S. 179–196.

Nohl, A.-M./ Schittenhelm, K./ Schmidtke, O./ Weiß, A. (2010): Zur Einführung: Migration, kulturelles Kapital und Statuspassagen in den Arbeitsmarkt. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. VS: Wiesbaden. S. 9-38.

Nohl, A.-M. (2009): Spontane Bildungsprozesse im Kontext von Adoleszenz und Migration. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. 2., erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 177-194.

Offe, Klaus (2003): Kann man Institutionen konstruieren? Überlegungen zum Institutionenwandel und zum institutional design. In: Fischer, J./Joas, H. (Hrsg.): Kunst, Macht und Institution. Studien zur Philosophischen Anthropologie, soziologischen Theorie und Kulturosoziologie der Moderne. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 173-184.

Offe, C./ Fuchs, S. (2001): Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland. In: Putnam, R. D. (Hrsg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Bertelsmann: Gütersloh. S. 417-514.

Portes, A. (2000): The two meanings of social capital. In: Sociological Forum, Heft 15, Nr. 1. S. 1-12.
Online unter: <http://www.cedir.fr/cedir2/wp-content/uploads/2012/07/PORTES-A-The-Two-Meaning-of-Social-Capital.pdf>. Stand: 08.12.2012.

Pott, A. (2002): Einleitung. In: Pott, A. (Hrsg.): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Leske+Budrich: Opladen. S. 11–19.

Putnam, R. D./ Goss, K. A. (2001): Einleitung. In: Putnam, R. D. (Hrsg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Bertelsmann: Gütersloh. S. 15-44.

Pott, A. (2009): Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. 2., erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 47-66.

Raiser, U. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Lit-Verlag: Berlin.

Read, B./ Archer, L./ Leathwood, C. (2003): Challenging Cultures? Student Conceptions of 'Belonging' and 'Isolation' at a Post-1992 University. In: *Studies in Higher Education*, Heft 28 (3). S. 261–277.

Röhrle (1994): *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Beltz: Weinheim.

Sauer, M./ Halm, D. (2009): Erfolge und Defizite der Integration türkeistämmiger Einwanderer. Entwicklung der Lebenssituation 1999 bis 2008. In: *Stiftung Zentrum für Türkeistudien* (Hrsg.). VS: Wiesbaden.

Schittenhelm, K. (2010): Statuspassagen in akademischen Laufbahnen der zweiten Generation. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. VS: Wiesbaden. S. 39-51.

Schmidtke, O. (2010): Ethnisches kulturelles Kapital in der Arbeitsmarktintegration: Zwischen ethnischer Nischenökonomie und Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. VS: Wiesbaden. S. 247-259.

Schroeter, K. (2008): Sozialer Tausch. In: Wilmes, H. (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 1*. VS: Wiesbaden. S. 351-374.

Solga, H. (2011): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. VS: Wiesbaden. S. 411-448.

Solga, H. (2008): Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten - Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 2. Auflage*. Juventa: Weinheim. S. 19-38.

Soremski, R. (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. VS: Wiesbaden. S. 53-66.

Stanton-Salazar, R. (1997): A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youth. In: *Harvard Educational Review*. Heft 67. S. 1-40.

Strauss, A. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Wilhelm Fink: München.

Struck, O. (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung der Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, L./Müller, R./Schumann, K. F.

(Hrsg.): Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Juventa: Weinheim. S. 29-55.

Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirischen begründeten Theoriebildung. VS: Wiesbaden.

Thole, W./ Cloos, P. (2005): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Vorschulalter. In: Sozialextra, 19. Jg., Heft. 1. S. 19 – 23.

Thomsen, S. (2010): Mehr als „weak ties“ – Zur Entstehung und Bedeutung von sozialem Kapital bei hochqualifizierten BildungsausländerInnen. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. VS: Wiesbaden. S. 260-271.

Tymon, W. G./ Stumpf, S. A. (2003): Social Capital In The Success Of Knowledge Workers. In: Career Development International, Heft 8 . S. 12-20.

Weber, M. (2009): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. 2., erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 213-224.

Whyte, W. F. (1996): Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels. De Gruyter: Berlin, New York.

Zwengel, A./ Hentges, G. (2010): Einleitung. In: Hentges, G./Hinnenkamp, V./Zwengel, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte 2., aktualisierte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 7-22.

Zölch, J./ King, V./ Koller, H.-C./ Carnicer, J./ Subow, E. (2009): Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. 2., erweiterte Auflage. VS: Wiesbaden. S. 67-84.