

Barrieren im Lehramtsstudium. Eine explorative Studie zu Formen institutioneller Schließung im Kontext universitärer Lehrerbildung

Marcus Emmerich und Jana Domdey

1. Von der exklusiven zur inklusiven Universität?

Noch in den 1960er Jahren markierte ein Universitätsstudium einen exklusiven Bildungsweg, der vor allem von jungen Männern aus sozial privilegierten Schichten beschritten wurde. Seit Anfang der 1970er Jahre lässt sich demgegenüber ein Prozess der sukzessiven Öffnung der Universitäten für alle Bevölkerungsschichten und sozialen Gruppen beobachten, der weiterhin anhält: Mittlerweile erwirbt die Hälfte aller Schulabgänger und -innen eine (Fach-)Hochschulreife (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 120), der Großteil davon entscheidet sich für die Aufnahme eines Studiums (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 155). Diese Entwicklung kompensiert aus universitärer Perspektive einerseits die tendenziell sinkende Geburtenrate; andererseits zwingt diese Entwicklung den Hochschulsektor insgesamt zur Korrektur tradierter Normalitätserwartungen, die insbesondere die soziale Homogenität der Studierenden betreffen. Auch wenn gerade das Lehramtsstudium seit der Bildungsexpansion der 1970er Jahre zu den klassischen sozialen Aufstiegsstudiengängen zählt, stellt sich im Kontext einer modernen Lehrerbildung gleichwohl die virulente Frage, ob und welche institutionellen Barrieren einen erfolgreichen Studienabschluss strukturell behindern können. Neuen Leitbildern wie ‚Diversity‘-Sensibilität, interkulturelle Öffnung oder auch Familiengerechtigkeit stehen hierbei insistierende Probleme wie die signifikante Abnahme des Frauenanteils in der Postdoktorandenphase (Czock, Donges & Heinzelmann, 2012, S. 8-9) oder überproportional häufige

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-52631>



Hochschulwechsel, Studienunterbrechungen und -abbrüche in der Gruppe der Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung gegenüber (Middendorf et al., 2017, S. 36).

Auch der Befund der ausgeprägten sozialen Selektivität bei Hochschulzugang und Studienerfolg lässt sich nach wie vor statistisch reproduzieren: Ausgehend etwa vom statistischen Konstrukt der Bildungsherkunft lässt sich deskriptiv zeigen, dass nur „knapp jede(r) zweite Studierende aus einem nicht-akademischen Elternhaus“ stammt (Middendorf et al., 2017, S. 27). Studiengänge, die mit einem Staatsexamen abschließen, weisen im Fall traditioneller Studienfächer wie Jura, Medizin oder Pharmazie eine deutlich ausgeprägte Überrepräsentanz von Studierenden aus Akademikerfamilien auf (Middendorf et al., 2017, S. 28; Middendorf, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013, S. 16). Das Lehramtsstudium bildet hier mit einem Anteil von Studierenden aus nicht-akademischen Familien von über 50 % nach wie vor eine auffällige Ausnahme (Middendorf et al., 2013, S. 16).

Darüber hinaus zeigt sich eine relativ hohe Quote an Studienabbrüchen bei Studierenden, denen statistisch ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, obwohl der Anteil dieser heterogenen Gruppe auf bis zu 23 % der Gesamtstudierendenzahl erkennbar gestiegen ist (BAMF, 2014, S. 7). Nach dem Erwerb der Hochschulreife nehmen Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte im Vergleich zwar häufiger ein Studium auf (Kristen, 2014, S. 119), verlassen die Universität allerdings deutlich häufiger ohne Studienabschluss: 42 % brechen ihr Erststudium ab, während die durchschnittliche Gesamtabbruchquote bei 28 % liegt (Kristen, 2014, S. 120).

Während sich strukturelle Disparitäteneffekte im tertiären Bildungsbereich damit relativ stabil abbilden lassen, fehlen nach wie vor fokussierte Analysen zu institutionell-organisatorischen und interaktionellen Mechanismen, die innerhalb der Universität an der Genese und Reproduktion möglicher sozial selektiver Differenzierungsmuster beteiligt sind. Die im Folgenden skizzierte explorative Studie zu Barrieren im Lehramtsstudium zielt darauf, diese Forschungslücke in einem ersten Schritt zu bearbeiten. Das Forschungsdesign sowie die beobachtungsleitenden Fragen leiten sich zum einen aus einer operativen Theorie der Inklusion/Exklusion, zum anderen aus Forschungen zu Fragen der institutionellen Diskriminierung ab. Datenbasis der Studie bilden leitfadengestützte (teilstrukturierte) Interviews mit Studierenden, die hohe narrative Anteile haben und sich thematisch auf eigene Beobachtungen des institutionellen Handlungsraumes ‚Universität‘ beziehen. Die Datenanalyse dient nicht dem Aufweis bildungsbiographischer Verlaufskurven; vielmehr sollen Resonanzen institutioneller Faktoren innerhalb der Selbstbeschreibungen der befragten Studierenden rekonstruiert werden, um Hinweise auf die operative Logik etwaiger struktureller Stu-

dienbarrieren zu erhalten. Die Daten werden mit einem an der Grounded Theory Methodology orientierten Kodier- und Interpretationsverfahren komparativ ausgewertet; im Rahmen des Beitrags werden erste Ergebnisse der Datenanalyse präsentiert.

2. Universität und institutionelle Diskriminierung: Zur Forschungslage

Im Kontext sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschungsansätze zur Aufklärung des Zusammenhangs von institutionalisierten Wissensformen, organisatorischen Entscheidungspraxen und sozialen Benachteiligungsstrukturen im Bildungssystem stellt der Ansatz der „Institutionellen Diskriminierung“ (Bommes & Radtke, 1993; Gomolla & Radtke, 2002) zentrale theoretische und methodologische Grundlagen bereit. Kernannahme des Ansatzes ist es, dass schulorganisatorische Problemlösungsstrategien, verwaltungstechnische Normalvollzüge und entsprechende Entscheidungsroutrinen indirekte, strukturell jedoch folgenreiche Diskriminierungswirkungen haben können. Diskriminierung wird in dieser Theorieperspektive – kontraintuitiv – nicht als vorurteilsbasierte, intentionale Handlung eines sozialen Akteurs bestimmt, sondern als Operation eines sozialen Systems (hier: Organisationen), das Personen für eigene operative Zwecke unterscheidet (diskriminiert). Folgestudien zur Analyse organisationsbedingter Benachteiligungen konzentrieren sich bislang auf regionale und einzelschulische Ebenen des Schulwesens (Scherr & Emmerich, 2007; Radtke & Stošić, 2009; Emmerich, 2016; Emmerich, Hormel & Jording, 2016, 2017), auf den Übergang in die Sekundarstufe (Hasse & Schmidt, 2010; Hofstetter, 2017), auf die sozial konturierte Lehrlingsselektion in der betrieblichen Ausbildung (Imdorf, 2007; Scherr, Janz & Müller, 2015) sowie auf herkunftsbezogene Benachteiligungsformen in elementarpädagogischen Einrichtungen (Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013).

In der einschlägigen Forschung zur sozialen Selektivität in Bezug auf Hochschulübergang, Studienfachwahl, Studienverlauf und Studienerfolg dominieren empirische Forschungszugänge, die sich an der Kapital- und Habitustheorie Bourdieus orientieren. Theoretische Erklärungsbasis für die beobachtbaren Disparitäten im Hochschulbereich bildet hierbei die Annahme einer fehlenden sozialkulturellen Passung zwischen den institutionalisierten Erwartungsstrukturen des Hochschulsystems: den jeweiligen Studienfachkulturen einerseits sowie den Bildungs- und Sozialisationsvoraussetzungen sogenannter bildungsferner Milieus andererseits (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004; Bülow-Schramm & Gerlof, 2004; Banscherus, Bülow-Schramm, Himpele, Staack & Winter, 2014). Demnach werden Studierenden aus benachteiligten

genden sozialen Milieus zusätzliche „Akkulturationsleistungen“ und der Abbau von etwaigen „Bildungsrückstände[n]“ (Lange-Vester, 2014, S. 207) abverlangt, was durch die ohnehin im Verhältnis zu privilegierten Milieus oftmals mangelnden Zeitressourcen (etwa Selbstfinanzierung des Studiums) Exklusionseffekte erzeuge: „Zeitmangel und Zeitdruck [...] verstärken soziale Ungleichheit und wirken wie ein unsichtbarer Selektionsmechanismus“ (Lange-Vester, 2014, S. 207). Als zentraler Mechanismus der Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Hochschulbereich wird folglich das Zusammenspiel zwischen intransparenten Normalitätserwartungen der Hochschule und den milieutypisch ausgeprägten ungleichen Voraussetzungen, diesen entsprechen zu können, identifiziert. Formen des nicht freiwilligen „Selbstausschlusses“ (Lange-Vester, 2014, S. 207) durch Studienabbruch oder Abdrängung in weniger prestigeträchtige Studiengänge werden darauf zurückgeführt. Auch die Forschungsliteratur zum Phänomen des Studienabbruchs orientiert sich dominant an Schichtungs- oder Lebenslagenkonzepten als Beobachtungs- und Erklärungszusammenhang (Ahles, Köstler, Vetter & Wulff, 2016). Darüber hinaus liegen vereinzelt Studien zur Situation von Lehramtsstudierenden mit Migrationsgeschichte vor, die selbstberichtete Erfahrungen von Diskriminierung auf vorurteilsbasierte Einstellungen und das darauf zurückzuführende Handeln von Dozierenden sowie Kommilitonen und -innen zurückführen (zusammenfassend Kimmelman & Lang, 2014).

Aus den vorliegenden Forschungsbefunden lassen sich zwar implizite Annahmen und Hypothesen hinsichtlich des eigenaktiven Anteils institutionell-organisatorischer Formen der Ungleichbehandlung an der (Re-)Produktion sozialer Disparitäten im Tertiärbereich des Bildungswesens ableiten, jedoch keine fundierten Aussagen über den möglichen Einfluss hochschulorganisatorischer Schließungsmechanismen machen. Gegenwärtig liegen allerdings bereits erste Forschungsbefunde zu belastenden Studiensituationen vor (Johnen & Schulz-Nieswandt, 2013; Kimmelman & Lang, 2014; Stemmer, 2014, 2016), die Hinweise auf mögliche diskriminierende Hochschulstrukturen geben oder ungleichheits- und organisationstheoretische Perspektiven in Bezug auf ungleiche Studienbedingungen verbinden (Pfaff-Czarnecka, 2017).

Ein Desiderat besteht jedoch weiterhin in Bezug auf die Untersuchung institutionalisierter Schließungsmechanismen bzw. systeminduzierter Diskriminierung auf der Ebene der Tertiärstufe des Bildungswesens. Die Frage, in welcher Weise organisatorisch generierte und entsprechend verfahrenslegitimierte Benachteiligungen auch in universitären Bildungskontexten vorkommen und welche transintentionalen Folgen damit in Hinblick auf potenzielle Studienbarrieren verbunden sind, lässt sich auf Grundlage des vorliegenden Forschungsstandes nicht hinreichend beantworten. Die

hier vorgestellten ersten Ergebnisse sollen daher Grundlagen für die weitere, systematische Bearbeitung dieser Forschungslücke schaffen. Damit verbunden ist auch der Bedarf an weiterführender Theoriearbeit, die sich dem Problem der institutionellen Schließung im Modus der Inklusion/Exklusion im Kontext der Hochschule widmet und beobachtungsleitende Begriffe und Konzepte für die empirische Untersuchung bereitstellen kann.

3. Inklusion/Exklusion als institutionelle Schließung: Theoretische Perspektive

Die Theorie der Inklusion/Exklusion stellt einen späten Beitrag Niklas Luhmanns zu einer umfassenden systemtheoretischen Differenzierungstheorie dar (1999). Der genuine analytische Gehalt des Begriffspaars erschließt sich hierbei erst unter Berücksichtigung der strikt operativen, d. h. kommunikationstheoretischen Grundlagen der Systemtheorie: Inklusion/Exklusion bezeichnet die Berücksichtigung bzw. Nichtberücksichtigung von Personen in sozialen Systemen und verweist damit in einem empirischen Horizont auf die weiterführende Frage, unter welchen Voraussetzungen Individuen als Adressaten für soziale Systeme kommunikativ infrage kommen. Es macht daher, so Luhmann (1995, S. 261-262), „einen Unterschied, ob Personen als mitwirkungsrelevant oder als nichtmitwirkungsrelevant bezeichnet werden. Im einen Fall hängt etwas davon ab, wie sie agieren und reagieren; im anderen Falle nicht“. Die Unterscheidung von Individuen als nicht-/mitwirkungsrelevant für Systemkommunikation spielt im Kontext des Erziehungssystems (einschließlich des tertiären Bereiches) insbesondere auf organisatorischer und interaktioneller Ebene eine wesentliche Rolle: Ausgehend von dieser Theorieanlage lässt sich die These formulieren, dass jede Form der Differenzierung von Lerngruppen an der Frage der Mitwirkungsrelevanz orientiert ist. Während sich Bewertungen kommunikativer Unterrichtsbeiträge als Leistung innerhalb eines graduell konstruierten und als normal erwarteten Relevanzspektrums bewegen, stellt die Steuerung von Lernprozessen in Form niveaudifferenzierter Aufgaben oder die individuelle Anpassung von Lernzielen eine kategorial differenzierte Relevanzexpectation dar. Als institutionelle Schließung kann diese Differenzierungsweise in Anschluss an Max Webers Schließungstheorie definiert werden, weil und insofern askriptive Kategorien (z. B. Migrationshintergrund, Geschlecht) die Unterscheidung nicht-/mitwirkungsrelevant orientieren (Emmerich, 2016). Inklusion und Exklusion wird im Kontext der vorliegenden Studie entsprechend als eine spezifische Schließungsoperation verstanden, die auf der asymmetrisierenden Adressierung von Personen in sozialen Systemen (wie dem Erziehungssystem)

basiert und als solche empirisch beobachtet werden kann (Emmerich & Hormel, 2013; Emmerich, 2016).

Damit greift das Projekt den Ansatz von Bommers und Radtke (1993) auf, die in diesem sachlichen Zusammenhang den Begriff der institutionalisierten Diskriminierung gewählt haben, um auf die Ungleichheit generierenden Effekte institutioneller Schließung hinzuweisen. Institutionelle Formen von Diskriminierung erzeugen aus dieser Theorieperspektive „Ungleichheitseffekte“, ohne dass „unmittelbar diskriminierende[] Absichten und Einstellungen der Akteure“ vorliegen (Gomolla, 2016, S. 62). Systematisch zu unterscheiden sind hierbei jedoch strukturelle, institutionelle und interaktionelle Ebenen der Diskriminierung (Hormel & Scherr, 2004), wobei empirisch offen zu lassen ist, wie diese Ebenen im realtypischen Fall gekoppelt sind. Eine „organisationssoziologisch angelegte[] Auseinandersetzung mit Diskriminierung“ (Hormel & Scherr, 2010, S. 11) zeichnet sich somit dadurch aus, dass sie sich „nicht auf eine handlungstheoretische oder gruppenbezogene Analyse diskriminierender Einstellungen und Handlungen beschränkt, sondern auch gesellschaftsstrukturelle (ökonomische, politische, rechtliche), kulturelle (Diskurse und Ideologien), institutionelle sowie organisatorische Bedingungen und Formen von Diskriminierung in den Blick nimmt“ (Hormel & Scherr, 2010, S. 11). Auch in Bezug auf Hochschule lassen sich „institutionalisierte [...] Erwartungsmuster“ (Berger & Kahlert, 2005, S. 7) ausmachen, entlang derer Studierende differenziell adressiert werden.

4. Forschungsdesign und Analyseverfahren

Die vorgestellte explorative Interviewstudie richtet den Beobachtungsfokus vor diesem Hintergrund auf institutionelle Adressierungspraxen im Lehramtsstudium, das heißt auf indirekt wirkende Mechanismen der Schließung, die von den Adressierten selbst lediglich mittelbar und diffus erlebt werden. Methodologisch stellt sich deshalb das Problem einer nur bedingt gegebenen Beobachtbarkeit der in die Normalvollzüge der Organisation eingelagerten Schließungsprozesse: Das Projektdesign ist entsprechend sinnrekonstruktiv angelegt und nutzt als Datenbasis biographische Narrative von Studierenden, die – im Sinne Fritz Schützes (1977) – Resonanzen institutioneller Strukturen enthalten. Methodisch wird zudem davon ausgegangen, dass die berichteten Erfahrungen der Befragten ausschließlich als Selbstbeschreibungen gehandhabt werden müssen und sich entsprechend nicht als Tatsachenaussagen, sondern nur als Resonanzaussagen interpretieren lassen. Darüber hinaus beziehen sich Erfahrungen sozialer Akteure primär auf erlebte Interaktion, daher findet in der Regel

eine Personalattribution auch im Kontext formal bzw. anonym ablaufender institutionell-organisatorischer Abläufe statt. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet folglich: Welche institutionellen bzw. strukturellen Bedingungen der Hochschule ermöglichen diese konkrete Form der interaktionellen Erfahrung?

Im Rahmen der Untersuchung sind 16 teilstrukturierte Interviews mit Studierenden geführt worden, die hohe Narrationsanteile enthielten und im Umfang entsprechend variieren. Das Konzept des Narrativen Interviews wurde von Fritz Schütze (1977) anfänglich im engeren Kontext der Institutionenforschung im politischen System entwickelt und sollte die Rekonstruktion von Machtkonstellationen und Konfliktfeldern ermöglichen. Die spätere (und gegenwärtig dominante) Adaption des Verfahrens im Kontext der Biographieforschung hat dazu beigetragen, dass die institutionenanalytische Komponente aus dem Blick geraten ist. An die ursprüngliche Konzeption Schützes schließt das Projekt daher an.

Die Interviewten wurden zunächst ohne eine kriteriale bzw. theoretische Samplingstrategie rekrutiert: Für das Erkenntnisinteresse spielen zwar die Erfahrungen der Teilnehmenden mit der Institution Universität, nicht jedoch ihr sozialer bzw. individualbiographischer Hintergrund eine Rolle, auch wenn dieser implizit oder explizit im Rahmen der Selbstbeschreibung thematisiert wurde. Die vollständig anonymisierten Interviews wurden auf Basis der Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin, 1996) in einem mehrschrittigen Coding-Verfahren bearbeitet, wobei zentrale Sequenzen sinnrekonstruktiv interpretiert wurden.

5. Erste Ergebnisse: Normalitätserwartung und Differenzierung

Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus dem noch laufenden Auswertungsprozess präsentiert, die zwei thematische Komplexe fokussieren: Zum einen die strukturierende Funktion impliziter Normalitätserwartungserwartungen, zum anderen Schließungseffekte durch (hochschuldidaktische) Differenzierung bzw. Gruppierung im Kontext von Lehrveranstaltungen. In beiden Themenkomplexen zeigen sich individuelle Resonanzen auf eine strukturell rückgebundene Adressierungspraxis der Institution Universität, die auf der Seite der Adressierten biographisch individualisierte Schließungseffekte erzeugen kann. Für die Interpretation der Daten ist hierbei zu berücksichtigen, dass es sich um akasale Effekte handelt: Weder lassen sich institutionell-organisatorische noch sozial-habituelle Faktoren als gerichtete Ursachen für Schließungsprozesse isolieren; vielmehr stellen institutionelle Strukturen und Biographien lediglich kontingente Bedingungen der Möglichkeit zur Schließung bereit. Da-

her muss die Frage beantwortet werden, auf welcher der beiden Beobachtungsebenen – Strukturen oder Biographien – welche Formen der systematischen Kontingenzeinschränkung vorliegen.

5.1 Normalitätserwartungserwartungen

Die Datenanalyse weist insgesamt darauf hin, dass die Erwartungsstrukturen des universitären Feldes für die Interviewten explizit eine Ungewissheitsquelle darstellen, die wiederum für das eher diffuse Erleben von Benachteiligungen bedeutsam wird. Thematisiert werden hierbei vor allem Normalitätserwartungen des universitären Feldes, denen die Interviewten nach eigener Einschätzung und aus diversen Gründen nicht zu genügen scheinen. Insbesondere in Bezug auf Zeitpunkte im Studium, an denen studienstrategische Entscheidungen anfallen, artikulieren einige der Befragten Handlungsunsicherheiten. Diese werden allerdings auch auf ein – auf die eigene soziale Herkunft bedingtes – unzureichendes universitätsbezogenes Handlungswissen zurückgeführt:

„[I]ch hatte halt manchmal den Eindruck, dass [...] andere Leute haben irgendwie ältere Geschwister und wissen, was dann – oder sie kennen Leute, die bereits studieren [...]. Das war bei mir jetzt nicht der Fall, deshalb – ich wusste absolut nicht, was passiert, wenn ich in [die Uni] zum ersten Mal gehe.“ (181218_01, Abs. 215-219)

Fehlendes studienstrategisches Handlungswissen, aber auch fehlende studiengangbezogene Beratungsleistungen können explizit materielle Konsequenzen für BAFöG-Beziehende haben, wenn dies zur Überschreitung der Regelstudienzeit führt oder einen Fachwechsel zur Folge hat. Darüber hinaus gehen einige der Interviewten (mithin auf Grundlage eigenen Erlebens bzw. Erfahrens) davon aus, dass im Rahmen der Institution benachteiligende sozial codierte Erwartungen bestehen – etwa in Bezug auf Sprachfertigkeiten oder fachspezifisches Vorwissen. So bestehe der „Druck [...] des Mädchens mit Migrationshintergrund“ (181130_02, Abs. 21) darin, dass schon beim falschen Schreiben eines Wortes davon ausgegangen werde, dass es „die Grammatik nicht beherrsche“ (181130_02, Abs. 21). Auch Feedbacks von Lehrenden im Seminarekontext, die sich beispielsweise auf unterstellte Sprachdefizite („Sie haben einen Akzent. Das wissen Sie, oder?“ (181220_02, Abs. 128)) statt auf die fachliche Leistung im Rahmen eines Referats bezögen, werden als Form der Adressierung erfahren, die den solchermäßen Adressierten den Status der Abweichung von Normalitätserwartungen zuweisen.

Eine spezifische Erfahrung der Einschränkung von individuellen Möglichkeiten resultiert aus der Art und Weise, in der sich die Universität im Modus der Adressierung zu ihrer personalen Umwelt in ein Verhältnis setzt:

„[I]ch wollte mich einerseits, also ich wollte immer normal sein, sag ich jetzt mal. Ich wollte einfach nur die Matrikelnummer sein. So wie die anderen auch. Aber auf der anderen Seite wusste ich auch immer, ich bin anders und ich bring ganz viel mit und, ähm, aber ich habe immer den Eindruck gehabt, das alles ist privat und hat an der Uni keinen Platz.“ (190124, Abs. 25)

Auch hier erscheint die Selbstzurechnung eines Anders-Seins als Erklärungsmoment für die als ambivalent erfahrene Indifferenz der Institution gegenüber der eigenen Person, die hochschulöffentlich unsichtbar wird. Die Erwartung, als Persönlichkeit nicht nur sichtbar, sondern auch hinsichtlich der individuellen Fähigkeiten anerkannt zu werden, konfligiert augenscheinlich mit dem Willen, die rollenförmigen Normalitätserwartungen der als anonym beschriebenen Universität zu erfüllen. Sichtbarkeit als Person und Unsichtbarkeit als Studierende/r werden in ein Spannungsverhältnis gebracht und damit letztlich die Strukturlogik der Schule – aus individualisierten Kindern von Eltern werden ausnahmslos ent-individualisierte Schülerinnen und Schüler mit generalisierten Rollenerwartungen – auf das universitäre Feld übertragen. Auch der erlebte Zwang zur Trennung von Person und Rolle im universitären Kontext kann mit anderen Worten ambivalente In-/Exklusionserfahrungen generieren.

5.2 Gruppierung und hochschuldidaktische Differenzierung

Das Lehramtsstudium weist infolge der fachlichen Ausdifferenzierung eine verhältnismäßig überkomplexe Struktur an fachdiskursiven und fachkulturellen Differenzen auf, mit denen Studierende einen Umgang finden müssen. Aus dieser institutionell-organisatorischen Differenzierung von Fächern resultiert auch eine latente soziale Gruppierungsstruktur, die von einigen der Interviewten als In-/Out-Group-Konstellation erlebt wird. So werden fachliche Unterschiede zwischen und innerhalb von Studiengängen (Haupt-/Nebenfach) oder Studienstufen (Bachelor/Master, Grund- und Hauptstudium) nicht lediglich als Form der sachlichen Differenzierung des Studiums, sondern als Distinktion zwischen Studierendengruppen thematisiert.

„Also in Philosophie ist es so, dass wir eigentlich keine expliziten Seminare für Erstsemester haben. Und, ähm, was auch sehr spannend sein kann, weil man eben in jedem Seminar zusammen mit Masterstudenten, mit höheren Semestern sitzt und da auch sehr viel Wissen mitnehmen kann. Aber gleichzeitig empfind ich des

manchmal als Schwierigkeit, ähm, weil diejenigen dann sehr, sehr viel Vorwissen, ein sehr hohes Niveau mitbringen, was ja super ist. Ähm, aber man sitzt da manchmal drin und fühlt sich eben dann nicht fähig.“ (181204, Abs. 50)

Durch das studienstrukturelle Zulassen ‚heterogener‘ Seminarzusammensetzungen, das hier im Fall des Faches Philosophie den Hintergrund der Erfahrung bildet, werden auch Studienanfänger im Horizont erwarteter Mitwirkungsrelevanz adressiert: Dies wird im zitierten Fall explizit registriert und als Lerngelegenheit reinterpretiert. Zugleich stellt dieses Setting aber gleichermaßen die Bedingung der Möglichkeit für leistungscodierte Disktinktionserfahrungen bereit, die in einem anderen, hier nicht zitierten Fall unseres Samples zum Studienfachwechsel beitragen.

In den Daten lassen sich darüber hinaus Resonanzen auf hochschuldidaktische Formate rekonstruieren, die Hinweise auf eine spezifische Form der institutionellen Schließung infolge lernbezogener Gruppierungs- bzw. Differenzierungsstrategien enthalten:

„Ja, also das Soziale war irgendwie schon das [...] Große. Vor allen Dingen, weil alles irgendwie im Studium stark verschränkt ist. Weil: Alleine schafft man in Mathe und Physik wenig. Und dann ist das da irgendwie; also ohne Lerngruppe ist man eigentlich verloren [...].“ (190110, Abs. 30-32)

„Wir sollten die Aufgaben in Gruppenarbeit machen und uns dabei ein bisschen kennenlernen und die Übungspartner finden. [...] Alle haben einen Übungspartner gefunden, außer der, der neben mir saß und ich. Und er war der festen Überzeugung, dass es nicht möglich ist, mit einem Lehrämter Hausaufgaben abzugeben, weil der Stundenplan würde doch komplett verschieden sein.“ (181130_01, Abs. 81-83)

Die hier in Bezug auf das Mathematikstudium Lehramt beschriebenen Ausschlusserfahrungen stehen in einem strukturellen Zusammenhang mit der Verlagerung von Lernprozessen auf Formen kooperativen Lernens: Die Beteiligung an vermeintlich leistungsstarken Lerngruppen erhöht die Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Bewältigung der Leistungsanforderungen, sodass Strategien der gezielten Vermeidung von Kooperationen im Horizont dieses hochschuldidaktischen Settings de facto rational sind. Der geschilderte Erfahrungsraum, in dem sich diese instrumentelle Vernunft realisiert, ist institutionell konstituiert, und dies gilt entsprechend für die sozialen Folgekosten (Adressierung im Modus der Nicht-Mitwirkungsrelevanz), die der Erfahrungsraum mitproduziert.

Eine strukturell homologe Erfahrung findet sich auch in einer weiteren Schilderung, wobei sich in dem hier berichteten Erlebnis die leistungsbezogene mit einer sozialen (zugeschriebenen Sprachkompetenz) Askription überschneidet:

„Und bei mir selbst, ich – mit der Sprache – ich weiß nicht, wie Leute manchmal darauf kommen, ob es wirklich nur am Äußeren liegt. Aber man bekommt eben manchmal mit, dass bei Gruppenarbeiten... Einmal habe ich (es) über mich selbst eben gehört: ‚Ja, nee, sie kann es wahrscheinlich nicht so gut‘ in Deu- also, das war in einem Deutschseminar, deshalb.“ (181218_01, Abs. 277-281)

Schließungserfahrungen, wie die hier geschilderte, sind von den Akteuren beobachtbar, weil diese auf der Interaktionsebene universitärer Alltagswirklichkeit stattfinden: Die durch Anwesenheit ermöglichte Wahrnehmbarkeit erzeugt generell personenbezogene Differenzsensibilität. Strategien der Gruppierung von Studierenden, die didaktischen Planungsprinzipien folgen, setzen Studierende systematisch Situationen der Differenzverstärkungen aus, weil – darauf deuten die Beispiele hin – Personenmerkmale nunmehr mit Leistungsmerkmalen verbunden werden und Diskriminierungsoptionen zu Wettbewerbsvorteilen machen.

6. Diskussion: Differenzielle Adressierung und institutionelle Schließung

Die Selbstbeschreibungen der Interviewten spiegeln Erlebtes, können aber nicht selbst als wahre Tatsachenbeschreibungen eines diskriminierenden Universitätsalltags interpretiert werden. Vor diesem Hintergrund mag der Befund überraschen, dass angesichts der Erfahrung intransparenter institutioneller Erwartungen die eigene soziale Herkunft und die zugeschriebenen Differenzmerkmale als Erklärung für die prekäre Studiensituation genutzt werden: Dieses Erklärungsmuster weist allerdings erkennbar Äquivalenzen zu den etablierten bildungssoziologischen (und im Forschungsstand skizzierten) Deutungsangeboten wie kulturelle Passung, fehlendes strategisches Handlungswissen oder problematisches Zeitmanagement auf. Im Fall sozialstruktureller Ungleichheitsbedingungen unter Studierenden sind die im Projekt identifizierten materiellen Barrieren unmittelbar evident und sollen hier nur cursorisch erwähnt werden: Die Abhängigkeit von BAFöG-Leistungen, Studienstipendien oder eigener Erwerbstätigkeit schränkt die fachlichen und zeitlichen Freiheitsgrade während des Studiums erheblich ein. Dies gilt insbesondere im Fall Alleinerziehender.

Beobachtbar ist jedoch insgesamt, dass die Interviewten zwar benachteiligende Adressierungen registrieren und beschreiben können, die Ursachen hierfür aber in der Regel in den dennoch opak bleibenden Motiven der Dozierenden oder Mitstudierenden suchen. Ein *cooling out* (Goffman, 1952) ihrer Studienambitionen erleben einige der Interviewten zwar direkt; über strukturelle Gründe, wie fehlendes universitäres Insiderwissen aufgrund der sozialen Herkunft oder die Erwartung institutioneller Nor-

malitätserwartungen, können sie jedoch nur spekulieren. Hinter den geschilderten Erfahrungen mit konkreten Personen und Situationen bleibt das Gebilde Universität mit seinen Eigenrationalitäten und Eigennormativitäten weiterhin intransparent. Daher kann auch die institutionelle Behandlung als tendenziell nicht-mitwirkungsrelevant für fachbezogene Kommunikationen durch die Interviewten nicht als solche (oder vielmehr: nur in Bezug auf interaktionsbasierte Adressierungssituationen) beobachtet werden. Sie bildet einen nicht-markierten Raum diffuser institutioneller Adressierung, der aber gerade deshalb die Suche nach Erklärungen und Kausalitäten motiviert: Die explizite Thematisierung der eigenen sozialen Zugehörigkeit bzw. der eigenen Lebenslage als Anlass für Benachteiligung durch Dozierende, Prüfungsämter oder auch Kommilitoninnen und Kommilitonen stellt folglich bereits einen durchaus gängigen Erklärungsversuch dar. Überraschenderweise finden sich folglich individuell-biographische Erklärungsmuster, wie sie auch Studien zur Milieu- und Habituspassung (siehe Kapitel 2) enthalten: Offenbar – und dies erweitert den Forschungsstand – sind die alltagstheoretischen Erklärungen der Interviewten homolog. Ob hier eine Adaption wissenschaftlichen Wissens in das eigene Narrativ vorliegt oder die wissenschaftliche Beobachtung die alltagstheoretischen Muster reproduziert, kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht geklärt werden und bleibt weiteren Analysen vorbehalten. Die Analyse der Adressierungseffekte zeigt, dass in diesen universitären Kontexten strukturelle Rahmenbedingungen rekonstruiert werden können, die auch die Forschungen zu schulischer und betrieblicher Selektion beschreiben (siehe Kapitel 2): Soziale (askriptive) Personenmerkmale fungieren auf unterschiedlichen Systemebenen – organisatorisch und interaktionell – als Referenz in-/exklusiver Mechanismen. Dass die Interviewten diese Mechanismen nicht oder nur in Form der Kausalattribution auf Personen beobachten können, zeigt, dass der Erkenntnisgewinn der Diskriminierungsforschung (siehe Kapitel 2) im Rahmen von Interviewstudien dann nur bedingt gegeben ist, wenn Selbstbeschreibungen als manifeste Erfahrungen interpretiert werden. Unsere explorative Studie zeigt, dass es auf Grundlage einer elaborierten beobachtungstheoretischen Grundlage dennoch möglich ist, strukturelle Faktoren zu identifizieren, die als Bedingungen der Möglichkeit diskriminierender Praktiken auch im Hochschulkontext in den Blick genommen werden müssen.

Anspruch der Studie ist es nicht, Handlungsempfehlungen für eine diskriminierungsfreie Lehrerbildung zu geben. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass eine verbesserte studienbezogene Informationsdichte, die Explikation fachdiskursiver Erwartungsstrukturen sowie eine reflexive institutionelle Adressierungspraxis möglicherweise dazu beitragen können, Diskriminierungserfahrungen entgegenzuwirken.

Hinsichtlich der Adressierungspraxis durch Lehrende bieten sich universitätsintern niedrigschwellige Handlungsmöglichkeiten wie die Verpflichtung auf eine diversitäts- bzw. diskriminierungssensible Gesamtstrategie mit bindendem Charakter für die Kommunikation in der Hochschullehre an.

Dies stellt sich im Fall in-/exkludierender Gruppierungspraxen problematischer dar: Auch die Differenzierung bzw. Konstituierung von Lerngruppen in den Interaktions- bzw. Kooperationssettings der Hochschullehre trägt – unter Wettbewerbs- und Konkurrenzdruck – offenbar zu sozial codierten Schließungsmechanismen unter Studierenden bei. Als eine Form der institutionellen Schließung lässt sich dieses Phänomen abschließend deshalb bezeichnen, weil der Gruppierungszwang, der derartige In-/Exklusionen auslöst, ja gerade hochschuldidaktisch legitimiert wird und seine strukturell nicht ausschließbaren Diskriminierungseffekte unsichtbar gemacht werden. Dass die eigenen Erfolgchancen innerhalb des Studiums höher erscheinen, wenn Kommilitoninnen und Kommilitonen, denen eine nur geringe Mitwirkungsrelevanz unterstellt wird, erfolgreich aus den eigenen Arbeits- oder Lerngruppen ausgeschlossen werden können, ist eine Erfahrung, die ebenso wie die Erfahrung des Ausschlusses, nur vor dem Hintergrund der strukturellen Ermöglichung durch die institutionelle Praxis gemacht werden kann. Der lernorganisatorisch vorgesehene Kooperationszwang (Prüfungen, Bearbeiten von Testaufgaben) sowie die interaktionsorientierte Differenzierungspraxis (Arbeitsgruppen in Seminaren und Übungen) bilden den hochschuldidaktischen Rahmen, auf den die Schließungsmechanismen lediglich reagieren.

Literatur

- Ahles, L., Köstler, U., Vetter, N., & Wulff, A. (2016). *Studienabbrüche an deutschen Hochschulen. Stand der Thematisierung und strategische Ansatzpunkte*. Baden-Baden: Nomos.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf [21.10.2019].
- Berger, P. A., & Kahlert, H. (2005). Bildung als Institution. (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 7-16). Weinheim, München: Juventa.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2014). *Interkulturelle Öffnung von Hochschulen. Vielfalt als Chance*. Nürnberg: BAMF.
- Banscherus, U., Bülow-Schramm, M., Himpele, K., Staack, S., & Winter, S. (2014) (Hrsg.). *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion: eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bommes, M., & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), S. 483-497.
- Bülow-Schramm, M., & Gerlof, K. (2004). Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden – Brücken zum Habitus? In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 141-158). Weinheim: Juventa.

- Czock, H., Donges, D., & Heinzlmann, S. (2012). *Endbericht zum Projekt Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/Diskriminierungsfreie_Hochschule_Endbericht_20120705.pdf;jsessionid=4CAF291AC7F6A8B3DE4B46CD4D503879.1_cid332?__blob=publicationFile&v=3 [4.06.2019].
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C., & Mai, M. (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 644-656.
- Emmerich, M. (2016). Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Wie Bildung organisiert wird. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 126-146). Weinheim, Basel: Beltz.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2016). Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In A. Scherr & Y. G. Yüksel (Hrsg.), *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis Sonderheft* (S. 115-125). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekarierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *Die Deutsche Schule*, 109(4), 209-222.
- Goffman, E. (1952). Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaptation to Failure. *Psychiatry. Journal of Interpersonal Relations*, 15(4), 451-463. www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00332747.1952.11022896 [7.06.2019].
- Gomolla, M. (2016). Diskriminierung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 73-89). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hasse, R., & Schmidt, L. (2010). *Inequality decisions and accounts. The case of tracking in a Swiss elementary school*. Institute for Sociology, University of Lucerne, Working Paper. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-382973> [08.07.2019].
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven für die Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2010). Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 7-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2007). Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Swiss Journal of Sociology*, 33(3), 407-423.
- Johnen, H. L., & Schulz-Nieswandt, F. (2013). *Zum Problem der Statuspassage Schule-Hochschule nach G8. Universitäre Angebote zur sozialen Integration*. Baden-Baden: Nomos.
- Kimmelman, N., & Lang, J. (2014). Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund und ihre Schwierigkeiten an der Universität. In J. Seifried, U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 135-146). Opladen u.a.: Barbara Budrich. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-97315> [14.09.2020]
- Kristen, C. (2014). Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. *Journal of Educational Research Online*, 6(2), 113-134.
- Lange-Vester, A. (2014). Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In U. Bancherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion: Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 193-209). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 159-187). Weinheim: Juventa.
- Luhmann, N. (1999). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. I und II* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). Inklusion und Exklusion. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung. Bd. 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 237-264). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Middendorf, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [11.08.2019].

Middendorf, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf [11.08.2019].

Pfaff-Czarnecka, J. (Hrsg.) (2017). *Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung*. Bielefeld: transcript.

Radtke, F.-O., & P. Stošić (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *Geographische Revue*, 11(1), 34-51.

Scherr, A., & Emmerich, M. (2007). „Innere Schulreform“ in der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung über die Möglichkeiten und Grenzen des Organisationslernens. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.

Scherr, A., Janz, C., & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.

Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien*. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Stemmer, P. (2014). *Wie kann das Studium besser gelingen? Problembereiche und Erfolgsfaktoren von Bildungsausländern. Eine explorative Studie an der Universität zu Köln*. Baden-Baden: Nomos.

Stemmer, P. (2016). *Studieren mit Behinderung/Beeinträchtigung* (2 Bde.). Baden-Baden: Nomos.

Bei Interesse an Intervieweinsicht wenden Sie sich gerne an die Autorinnen und Autoren.

