

Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma

Studienbiographien ‚mit Migrationshintergrund‘?

Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis

Student biographies with a ‚migration background‘?

Critical remarks on practices of othering in higher education

Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Adressierung von Studierenden in der hochschulischen Praxis in Migrationsgesellschaften und geht der Frage nach, welche Wissensformen der Adressierung von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund‘ zugrunde liegen. Am Beispiel von kompensatorischen Förder- und Unterstützungsangeboten sowie Interaktionssituationen in Lehrveranstaltungen werden Praktiken der Besonderung im universitären Alltag analysiert. Auf der Basis zweier empirischer Forschungsprojekte werden Erkenntnismöglichkeiten eines biographieorientierten Zugangs in der Studierendenforschung sowie mögliche Konsequenzen für die pädagogische Praxis des Umgangs mit ‚Differenz‘ an Hochschulen diskutiert.

Schlagworte: Biographie, Migrationsgesellschaft, Differenz, Professionalisierung, universitäre Praxis

Abstract

This article focuses on practices of addressing university students in migration societies. It explores the body of knowledge which forms the basis on which students with a so-called ‚migration background‘ are approached. Everyday-practices of ‚othering‘ in university life are exemplified by analyzing compensatory support programs aimed at students from migrant families, as well as interactions in study courses. Based on two empirical research projects, the potentials of a biography-oriented approach in higher education research are discussed and the possible implications regarding the practice of dealing with ‚difference‘ in higher education are pointed out.

Keywords: biography, migration society, difference, professionalisation, higher education practice

1 Einleitung

In der deutschsprachigen Hochschul- und Studierendenforschung ist in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit für die Heterogenität der Studierenden gewachsen. Hintergründe dieser Entwicklung bilden u.a. Diskussionen um Internationalisierung und Wettbewerbsfähigkeit, die eine Öffnung der Hochschulen für Studierende mit unterschiedlichen sozio-kulturellen Ausgangslagen und verschiede-

nen Bildungswegen zunehmend notwendig erscheinen lassen (vgl. Lutz 2013). Seit einiger Zeit wird in diesem Zusammenhang – unter anderem unter Rückgriff auf Transnationalitätsdiskurse (vgl. etwa Darowska et al. 2010; Siouti 2013) – auch verstärkt auf Studierende Bezug genommen, die als ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ bezeichnet werden (vgl. z.B. Middendorff et al. 2013; Unger et al. 2012).¹

Auch in der pädagogischen Praxis der Hochschulen finden ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ seit einiger Zeit zunehmend Beachtung. Die spezifische Adressierung von Studierenden, die sich an (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten (Mecheril 2003) oder der (vermeintlichen) Migrationsgeschichte der Subjekte festmachen, findet ihren Ausdruck in zielgruppenspezifischen Programmen und Angeboten der Hochschulen ebenso wie im hochschulischen Alltag. Allerdings existieren im deutschsprachigen Raum bislang so gut wie keine Forschungen, die sich empirisch mit den Formen und Effekten dieser Adressierungspraktiken befassen. In unserem Beitrag wollen wir – ausgehend von unseren eigenen Forschungen – exemplarisch zeigen, wie sich solche *Praktiken der Adressierung in der hochschulischen Praxis* gestalten und daraufhin betrachten, auf welches *Wissen* dabei (seitens der Professionellen) rekurriert wird. Dabei richten wir den Blick auf zwei Ebenen pädagogischer Praxis und betrachten die Adressierung von Studierenden sowohl im Rahmen zielgruppenspezifischer Angebote für ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ als auch in der alltäglichen Praxis universitärer Lehre.

Unsere These ist, dass in diesen Bereichen Praktiken der *Besonderung*² von Studierenden virulent werden, die auf eine weitgehende Irrelevanz ‚biographischen Wissens‘ (vgl. Alheit/Hoerning 1989) für die Praxisentwicklung und das Deutungswissen von Professionellen verweisen. Dem stellen wir die Erkenntnismöglichkeiten eines biographieorientierten Zugangs in der Studierendenforschung gegenüber und diskutieren mögliche Konsequenzen, die sich daraus für die pädagogische Praxis in Hochschulen ergeben. Unser Beitrag basiert auf Analysen und Ergebnissen aus zwei empirischen Forschungsprojekten, die sich – mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen – auf studentische Biographien im migrationsgesellschaftlichen Kontext beziehen.³

Zunächst befassen wir uns mit universitären Angeboten, die sich gezielt an ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ richten, und gehen ihrer Begründungslogik und dem ihnen zugrundeliegenden ‚Wissen‘ nach (2). Anschließend kontrastieren wir dies mit einer biographischen Erkenntnisperspektive (3).

Danach wenden wir uns einem zweiten Beispiel für besondere Adressierungen im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen zu und fragen auch hier nach dem Wissen, auf das dabei rekurriert wird (4).⁴ Vor diesem Hintergrund formulieren wir schließlich Fragen und vorläufige Überlegungen zu den Potenzialen einer biographieorientierten Praxis des Umgangs mit studentischer Diversität in Hochschulen (5).

2 Praktiken einer besonderen Adressierung in universitären Angeboten

Studierende mit eigenen oder familialen Migrationserfahrungen sind bereits seit den 1980er Jahren an Universitäten im amtlich deutschsprachigen Raum vertreten. Sie wurden zunächst als „ausländische Studierende“ bezeichnet und unterlagen den gleichen Zugangsregelungen und -begrenzungen wie Studierende, die ihre Studienberechtigung im Ausland erworben hatten (vgl. Alkozei 1998, S. 12).⁵ Mit einer verstärkten Wahrnehmung der Anwesenheit von Studierenden aus migrierten Familien an Hochschulen in Deutschland und Österreich, die ihre Studienberechtigung im Inland erworben haben, etablierte sich in den 1990er Jahren die statusrechtliche Unterscheidung in „Bildungsinländer*innen“ und „-ausländer*innen“. Die seit einigen Jahren in der Hochschulforschung wie auch in anderen Bereichen der Bildungsforschung verwendete Bezeichnung ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ lässt sich als Ausdruck einer differenzierteren Wahrnehmung und statistischen Beschreibung der Studierenden lesen, die dieser Gruppe zugerechnet werden. Zugleich konstruiert auch dieser Begriff wieder neue Grenzziehungen, die zu Besonderungen führen (vgl. Hamburger/Stauf 2009; Utlu 2011).

Betrachtet man die Art und Weise, wie auf Studienberechtigte und Studierende aus migrierten Familien im gegenwärtigen hochschulischen Diskurs Bezug genommen wird, so zeigt sich, dass sie einerseits als gesellschaftliche „Bildungsreserve“ (BAMF 2011, S. 4) angesehen werden, die – u.a. durch Informations- und Beratungsangebote – verstärkt für ein Studium gewonnen werden soll. Andererseits werden sie als potenziell benachteiligte und unterstützungsbedürftige Gruppe beschrieben, die besondere Hürden beim Hochschulzugang und im Verlauf des Studiums zu überwinden hat.

Diese Sichtweise zeigt sich auch in Modellprojekten, die Student*innen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe pädagogischer Maßnahmen adressieren. An verschiedenen Hochschulstandorten werden inzwischen Förder- und Unterstützungsangebote für Studierende entwickelt, die dieser Gruppe zugerechnet werden. Dazu zählen u.a. Mentoring- und Lotsen-Projekte sowie Sprachförderangebote für migrationsbedingt mehrsprachige Studierende an verschiedenen Universitäten. Die Angebote zielen darauf ab, die Teilhabemöglichkeiten der Studierenden an universitärer Bildung zu verbessern. Sie folgen dabei einer kompensatorischen Logik, denn es wird implizit davon ausgegangen, dass die Adressat*innen auf besondere Beratungs- und Begleitungsangebote angewiesen sind, um ihr Studium erfolgreich absolvieren zu können. Argumentiert wird hierbei vielfach mit Hinweisen auf *statistisches Wissen* aus der (stark quantitativ ausgerichteten) Studierendenforschung, das Aufschluss über die sozio-demographische Zusammensetzung der Studierenden sowie über Studienverläufe und -abschlussquoten gibt. So wird zur Begründung der betreffenden Angebote etwa auf den „hohen Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund aus bildungsbenachteiligten Schichten“ hingewiesen (Ruokonen-Engler 2013, S. 146) sowie auf „die hohen Abbruchquoten von Studierenden mit Migrationshintergrund“ (ebd., S. 147). Diese Befunde dienen dabei oftmals zur Erklärung von Problemen, die bei der sozialen und akademischen Integration der Studierenden wahrgenommen werden. So wird konstatiert, dass Studierende aus migrierten Familien oft über

wenig Informationen über das System Hochschule und bestehende Unterstützungsangebote verfügen (vgl. Satilmis/Niehoff/Kaufmann 2013, S. 171), sie Unsicherheiten im Wissenschaftsbetrieb erleben und wenig auf familiäre Unterstützung bauen können, da sie oft als erste in der Familie ein Studium aufnehmen. Unhinterfragt bleibt dabei oftmals, inwiefern die beschriebenen Hürden und Studienprobleme tatsächlich spezifisch für die Situation von Studierenden ‚mit Migrationsgeschichte‘ sind, da die Differenz zwischen Studierenden ‚mit‘ und ‚ohne Migrationshintergrund‘ – etwa durch die Eingrenzung der befragten Gruppe auf ‚migrantische Studierende‘ – bereits forschungslogisch vorausgesetzt wird.⁶

Betrachtet man Befunde der Studierendenforschung genauer, so zeigt sich, dass in quantitativen Erhebungen seit einigen Jahren Versuche einer präziseren statistischen Beschreibung der ‚Gruppe‘ der Student*innen mit Migrationshintergrund unternommen werden. Dabei zeigt sich, dass der Befund des hohen Anteils von Studierenden aus Familien ohne akademische Tradition nicht für die gesamte Gruppe der ‚migrantischen Studierenden‘ charakteristisch ist, sondern lediglich für einen Teil der Studierenden zutrifft. Dagegen fallen die Unterschiede zur sozialen Zusammensetzung der *Studierenden* ohne *Migrationshintergrund* in anderen Sub-Gruppen geringer aus, in manchen fällt der Anteil aus Akademikerfamilien sogar überdurchschnittlich aus (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 529f.; Unger et al. 2012, S. 68 ff.). Ähnlich differenziert stellen sich auch die statistisch erfassbaren Differenzen in den Studienverläufen dar. Die Studienabbruchquote in der Gruppe der sogenannten Bildungsinländer*innen ist sowohl in Deutschland als auch in Österreich überproportional hoch⁷ (vgl. Statistik Austria 2015; Burkhardt/Heublein/Wank 2011). Inwiefern sich dieser Befund aber auf die Gesamtheit der Studierenden übertragen lässt, die der Gruppe ‚mit Migrationshintergrund‘ zugerechnet werden, ist mehr als fraglich.

Diese Differenzierungen werden in der Hochschulpraxis zwar zur Kenntnis genommen. Sie verschwinden jedoch in der Angebotsentwicklung am Ende oftmals doch wieder zugunsten einer generalisierenden Adressierung von „Student*innen mit Migrationshintergrund“ als Zielgruppe. Auch in Titeln von Projekten sind besondere Sichtweisen auf Gruppen von Studierenden angelegt: So transportiert der Titel des Programms „Zwischen den Sprachen“, dass Studierende, „die mehrsprachig aufgewachsen sind und Deutsch als Zweitsprache oder zweite Erstsprache erlernt haben“ (Goethe Universität Frankfurt 2015⁸) ein monolinguales Selbstverständnis und einen problem- und defizitorientierten Blick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.

In einigen Erfahrungsberichten, die sich auf zielgruppenspezifische Modellprojekte beziehen, zeigt sich, dass die Gefahr der potenziellen Stigmatisierung der Studierenden, die durch solche kategorialen Ansprachen gegeben ist, durchaus problematisiert oder im Nachhinein kritisch reflektiert wird. Dies resultiert oftmals aus der Erfahrung, dass ganz andere Gruppen von Studierenden – etwa internationale Studierende – ein Interesse an den Angeboten zeigten (vgl. Ruokonen-Engler 2013; Satilmis et al. 2013), während diejenigen, die eigentlich adressiert worden waren, nicht immer tatsächlich ‚erreicht‘ wurden (vgl. Meinhardt/Zittlau 2009). In mehreren Projektberichten wird zudem thematisiert, dass ein Teil der Studierenden die Ansprache als diskriminierend empfand.

Daraus könnte nun der Schluss abgeleitet werden, dass die Zielgruppenkonstruktion in den betreffenden Projekten zu ‚grob‘ war und sie – z.B. im Sinne des Intersektionalitätsparadigmas (vgl. stellvertretend Lutz/Herrera Vivar/Supik 2010) – entlang weiterer Differenzdimensionen zu ‚verfeinern‘ wäre. Dies trifft

aus unserer Sicht allerdings nicht den Kern des Problems. Der grundlegende Kurzschluss kann vielmehr darin gesehen werden, dass hier *statistisches* Wissen über einen Teil der anvisierten Zielgruppe zur Grundlage für die Entwicklung von Angeboten gemacht wird, die *individuelle Studierende* erreichen sollen. Die Adressat*innen sind aber Individuen mit höchst unterschiedlichen Bildungsbiographien, deren Studienverläufe und -erfahrungen den unterstellten Problemlagen oftmals gar nicht entsprechen (vgl. Schwendowius 2015). Eine Möglichkeit, das Dilemma der Diskrepanz zwischen einer an statistischem Wissen über bestimmte soziale Gruppen orientierten Praxisentwicklung und den Selbstverständnissen, Ressourcen und Bedarfen individueller Teilnehmender zu vermeiden, liegt aus unserer Sicht in der Orientierung an Erkenntniszugängen, die die Prozessualität bildungsbiographischer Verläufe in Rechnung stellen und dabei auch die institutionellen Settings und Praktiken in den Blick nehmen, durch die Teilhabe an universitärer Bildung und Erfahrungen von Zugehörigkeit im universitären Alltag ganz konkret ermöglicht und begrenzt werden.

3 Studierendenbiographien in der Migrationsgesellschaft – das Potenzial biographischer Forschungsperspektiven

Biographische Forschungszugänge zielen nicht darauf ab, ein verallgemeinerbares Wissen über bestimmte ‚Studierendenpopulationen‘ zu erzeugen, sondern bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen der Sichtbarmachung des ‚Allgemeinen im Besonderen‘ und des ‚besondere[n] Allgemeine[n]‘ (Schulze 1997). Indem sie an den individuellen Lebensgeschichten von Studierenden ansetzen, werden Bildungsprozesse und -erfahrungen aus der Perspektive der biographischen Subjekte im Kontext der sinnhaften Struktur ihrer Lebensgeschichte untersucht. Dabei wird die Verwobenheit biographischer Erfahrungen mit der Positionierung im Raum gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse ebenso rekonstruierbar wie der ‚Eigensinn‘ (vgl. Alheit/Dausien 1996) individueller und kollektiver Erfahrungen und Deutungen. Neben den subjektiven Welt- und Selbstsichten von Studierenden ermöglichen biographische Zugänge – vermittelt durch die Deutungen der Subjekte – auch die Rekonstruktion lebensweltlicher und institutioneller Kontexte, die eine bildungsbiographische Relevanz haben.

Vor dem Hintergrund unserer empirischen Analysen zu *Studierendenbiographien in der Migrationsgesellschaft* werden aus dieser Perspektive vor allem drei zentrale Aspekte deutlich, die für die Frage nach Teilhabechancen und Erfahrungen von Zugehörigkeit bedeutsam sind:

(1) Erstens wird erkennbar, dass die familialen ‚Herkunftsgeschichten‘ der Subjekte zwar keineswegs irrelevant dafür sind, wie diese sich zum Wissenschaftsbetrieb ins Verhältnis setzen (können). Diese Herkunftshintergründe lassen sich aber auf der Betrachtungsebene des Einzelfalls nicht auf ‚formale Variablen‘ wie den sozio-ökonomischen Status der Eltern reduzieren. Die Erzählungen der Studierenden verweisen vielmehr auf eine große Heterogenität und Differenziertheit familialer Bildungsmilieus. Deren Verhältnis zu ‚Bildung‘ lässt sich in solchen

formalen Zuordnungen kaum angemessen erfassen. Zudem lässt sich aus herkunftsbezogenen Variablen nicht ableiten, welche Bedeutung die in der Familie weitergegebenen Ressourcen und Orientierungen für die Bildungsbiographien der Einzelnen tatsächlich haben. In biographischen Erzählungen treten die familialen Milieus als *je konkret konfigurierte* „soziale Welten“ (Schütze 1984) in Erscheinung, in denen *je spezifische* Bildungsressourcen tradiert werden. Diese werden dabei individuell angeeignet und transformiert oder auch zurückgewiesen. Viele Studierende erfahren ihre Familien zudem als einen wichtigen Rückhalt, der es ihnen ermöglicht, trotz erfahrener Schwierigkeiten und Hürden am Studium festzuhalten.

(2) Zweitens ist die Entwicklung von Studienwegen in hohem Maße von den konkreten *Wirksamkeits-, Anerkennungs- und Unterstützungserfahrungen* abhängig, die die Subjekte *während* des Studiums machen. Als überaus bedeutsam für die sozialen Zugehörigkeitserfahrungen der Studierenden erweisen sich die *Bedingungen des jeweiligen fachlichen und sozialen Kontexts*. Studienkontexte gestalten sich dabei sowohl fachkulturell (vgl. Liebau/Huber 1985) als auch lokal spezifisch. Die Studierenden machen ihre Erfahrungen mit der Universität in je konkreten fachlichen und sozialen Handlungskontexten, die unterschiedlich offen und anschlussfähig für ihre biographischen Ressourcen und Erwartungshaltungen sind. Die Studienzählungen zeigen überdies, dass die Positionierungen der Studierenden im universitären Feld als *in sich uneinheitliche Relationierungen* zwischen biographischen Subjekten und den jeweiligen Studienkontexten (vgl. dazu Dausien 2011, S. 32) gedacht werden müssen. So machen Studierende in unterschiedlichen fachkulturellen und sozialen Studienkontexten zeitlich simultan durchaus verschiedene Zugehörigkeitserfahrungen.

(3) Drittens ist das Zusammenspiel des ‚biographischen Habitus‘ der Subjekte und ihrem jeweiligen Studienkontext nicht als ein statisches Verhältnis, sondern *als ein sequenzieller Prozess* zu denken. So zeigt sich in der Perspektive erzählter Lebensgeschichten etwa die Bedeutung von sozial Vertrauten, die als biographische Mittler*innen und Weggefährt*innen fungieren. Sie erleichtern Studierenden, die sich aus unterschiedlichen Gründen im Universitätsbetrieb zunächst unsicher fühlen, den Zugang und unterstützen sie dabei, soziale Bindungen aufzubauen. Auch wird deutlich, dass Ermutigung und Anerkennung von Lehrenden zum Abbau von Unsicherheiten beitragen und Wirksamkeitserfahrungen (vgl. Mecheril 2003) ermöglichen können. Diese können ihrerseits eine nachhaltige Bedeutung für die Studienbiographie und die Bindung an den Studienkontext haben. Umgekehrt gilt aber auch, dass subtile Ausgrenzungspraktiken und Besonderungen im Studienalltag dazu beitragen können, Erfahrungen sozialer Zugehörigkeit zu erschweren (vgl. Schwendowius 2015). Solche Ausgrenzungserfahrungen stellen sich sowohl in Interaktionssituationen im studentischen Feld als auch in der Interaktion mit Lehrpersonen her. Im Folgenden wird anhand eines Beispiels rekonstruiert, welche Wissensbestände und Normalitätskonstruktionen diesen Praktiken der Besonderung zugrunde liegen.

4 Praktiken der Besonderung im universitären Alltag

Das folgende Beispiel, das einem biographischen Interview entnommen ist, bezieht sich auf eine solche alltägliche Interaktionsszene in einer Lehrveranstaltung.⁹ Die Interviewpartnerin, ‚Günnur Duman‘,¹⁰ studiert an einer österreichischen Universität Germanistik. Sie berichtet hier von einer Erfahrung in einem Seminar, in dem sie als ‚Anderer‘ identifiziert und besondert wird. Die Szene wird im Interview als Beispiel für die Art der Ansprache eingeführt, die ihr als Studentin, die ein Kopftuch trägt, an der Universität begegnet:

„aber einmal gab's zum Beispiel auch einen Vorfall¹¹, das war in einem Seminar zur österreichischen Geschichte, es ging um die Feldzüge der Osmanen und Habsburger, und da gab's dann das Prinz-Eugen-Lied und der Professor hat gemeint: ‚Wer kennt dieses Lied nicht. Es ist ein Muss, dieses Lied zu kennen. Das ist Allgemeinbildung‘. Und ich hab's nicht gekannt, und es haben einige andere auch nicht gekannt, also ich war nicht die Einzige, und wir haben halt aufgezeigt“ (GD 634–640)

Das Prinz-Eugen-Lied aus dem 18. Jahrhundert beschreibt die Belagerung und Einnahme Belgrads durch den kaiserlichen Feldherrn Eugen von Savoyen im Jahr 1717 und konstruiert ein Bild der „Türken“ als Feinde und Heiden, die angegriffen und mit Waffengewalt verjagt werden sollen.¹² Es ist interessant, dass der Professor die Kenntnis dieses Liedes als „Allgemeinbildung“ und als ein „Muss“ einstuft und damit eine Wissensnorm in Kraft setzt, die nicht in Frage steht oder gestellt werden kann – eine Wissensnorm mit eurozentristischem und islamfeindlichem¹³ Charakter. Diese Norm scheint für ihn so klar und unhinterfragt, dass es für ihn (etwa mit Blick auf die nicht-Wissenden im Raum) nicht notwendig ist zu erklären, wie und in welchen Kontexten der hier für die „Allgemeinbildung“ fehlende Baustein seiner Ansicht nach vermittelt wird oder werden sollte. Günnur Duman macht jedenfalls deutlich, dass sie nicht die Einzige war, die das Lied nicht kannte und sich meldete, also außerhalb der Wissensnorm steht. Der Professor spricht von denjenigen Student*innen, die aufzeigen, allerdings nur sie an. Die Erzählerin schildert diese Ansprache folgendermaßen:

„und er hat zu uns so gesagt, zu mir, in die Richtung schauend also, gar nicht böse gemeint von ihm aus: ‚Nein, Sie können's eh nicht wissen, aber die Anderen, also das Lied mus ma kennen.“ (GD 641–643)

Der Professor spricht Günnur Duman also – im Gegensatz zu ihren Kolleg*innen – ein spezifisches, im Bereich der „Allgemeinbildung“ angesiedeltes Wissensdefizit zu. Man könnte dies als einen Versuch interpretieren, die Studentin wegen ihres Nicht-Wissens zu entlasten. Günnur Duman deutet diese Adressierung jedenfalls nicht als einen bewussten diskriminierenden Akt („gar nicht böse gemeint“). Es wird aber deutlich, dass sie sich durch seine Ansprache besondert sieht.

In einer retrospektiven Inszenierung gibt die Erzählerin den nachfolgenden Dialog stilistisch stark ausgestaltet wieder. Dabei konstruiert sie sich als selbstbewusste Studentin, die die Ansprache des Professors in Frage stellt:

„Und ich so: ‚Entschuldigung? Warum, warum kann ich's nicht wissen?‘

„Na ja das kann man nur wissen – also Kollegin – das kann man nur wissen, wenn ma in Österreich maturiert hat‘, hat er gesagt. Zuerst. Und das fand ich irgendwie so Wie, du glaubst, ich hab nicht in Österreich maturiert, und alle anderen, die hier sitzen, haben in

Österreich maturiert und das kannst du auf einen Blick feststellen und tust mich da in der Gruppe herauspicken?

Und i hab gsagt: ‚Ja ich bin aber in Österreich, ich hab aber in Österreich maturiert.‘ (645–650)

An dieser Stelle wird die Argumentation besonders interessant, denn in der Begründung des Professors konstruiert dieser ein biographisches Wissen über die vermeintlich relevanten Stationen der Bildungsbiographie der Studentin. Das Prinz Eugen Lied repräsentiert einen Unterrichtsinhalt, von dem der Professor annimmt, dass nur Studierende, die in Österreich maturiert haben, ihn kennen können. Es wird damit also ein kausaler Zusammenhang zwischen der Unkenntnis des Liedes und der (unterstellten) Schullaufbahn der Studentin hergestellt, die im ‚Ausland‘ verortet wird. Mit dieser Argumentation wird Günnur Duman an einen Ort außerhalb der österreichischen „Normalität“ verwiesen. In ihrer Darstellung wird deutlich, dass sie diese Ansprache als heteronome Zuschreibung erlebt. So benutzt sie das aus der Tierwelt entlehnte Wort „herauspicken“ und macht damit den aggressiven Charakter der Besonderung klar, der sie in dem Moment ausgesetzt ist.

In ihrer re-inszenierten Antwort, in der auch sprachlich ihre Zugehörigkeit zu Österreich deutlich wird, macht Günnur Duman deutlich, dass ihre biographische Realität nicht mit den Vorannahmen des Professors zusammenpasst und widersetzt sich seiner Deutung. Der Fortgang der Interaktion wird folgendermaßen beschrieben:

„Ja, aber das kann man nur wissen, wenn man in Österreich zur Schule gegangen is‘, und ich so: ‚Ich bin durchwegs in Österreich in die Schule gegangen. Volksschule, Gymnasium, Handelsakademie, und jetzt bin ich an der Universität und kenn das Lied trotdem nicht.‘ (651–653)

Der Professor überdenkt seine Zuschreibung also nicht und spitzt sie stattdessen zu, indem er sagt, dass man das Lied nur kennen kann, wenn man in Österreich schulisch sozialisiert wurde. Günnur Duman begegnet dieser erneuten Fremdeitszuschreibung mit dem Wissen über ihre eigene Biographie, das in dieser Situation zu einem ‚Gegenwissen‘¹⁴ wird. Sie nennt die einzelnen Bildungsinstitutionen, die sie in Österreich durchlaufen hat und markiert damit ihre „biographische Verbundenheit“ (Mecheril 2003) mit dem österreichischen Bildungssystem. Zugleich reklamiert sie damit einen Anspruch auf einen bildungsbiographischen ‚Normalverlauf‘. Die biographischen Einsprüche Günnur Dumans bleiben allerdings ungehört und halten den Professor nicht davon ab, die Fremdeitszuschreibung aufrechtzuerhalten. Er versucht, seine Argumentationslinie noch zu ‚retten‘:

„Und das war ihm dann wirklich schon zu blöd und er hat halt gsagt ‚Ja aber ich meine, Sie können’s net wissen, weil die Osmanen haben ja gegen die Habsburger gekämpft und Sie werden sich ja nicht für den Habsburgerischen Feldherrn interessieren.‘ (654–656)

Der Professor konstruiert damit zwei Gruppen mit übereinstimmenden historischen Interessen. Zugleich konstruiert er eine starke Differenz zwischen *Wir* als Nachkommen der Habsburger und *nicht-Wir* als Nachkommen der Osmanen, indem er unterstellt, dass die Nachkommen der Habsburger sich nur für die Habsburger und die Nachkommen der Osmanen sich nur für die Osmanen interessieren. Günnur Duman wird aufgrund der Phantasien, die das Kopftuch bei ihrem Professor hervorruft, in die genealogische Erbfolge der Osmanen eingereiht und auf diese Weise gewissermaßen ‚osmanisiert‘.

Da der Inhalt des Liedes sich auf eine kriegerische Auseinandersetzung zwischen Habsburgern und Osmanen bezieht und der Professor Günnur Duman in die ‚feindlichen Reihen‘ einordnet, reproduziert er dadurch auch den Diskurs über die ‚Orientalen‘ als Bedrohung der Existenz Österreichs, der in Erzählungen über die sog. „Türken‘-Belagerungen“ (vgl. Heiss/Feichtinger 2013) Wiens in Österreich nach wie vor präsent ist.

Hinsichtlich der Bedeutung *biographischen Wissens* im universitären Alltag verdeutlicht dieses Beispiel einerseits, dass Professionelle kaum über Wissen hinsichtlich der Bildungsbiographien ihrer Studierenden verfügen. Man könnte hier eher von *biographischem Nichtwissen* sprechen, das die Studentin ihrem Professor mit ihrer Argumentation vor Augen hält. Andererseits zeigt sich an dem Beispiel, dass Professionelle durchaus *Phantasien* über die Biographien und Bildungswege von Studierenden haben. Diese Phantasien resultieren aus stereotypen Vorstellungen über deren Herkunftsgeschichten, die sich an kategorialen ‚Merkmalen‘ – hier v.a. Geschlecht, religiöse und natio-kulturelle Zugehörigkeit – orientieren. Zugleich wird deutlich, dass auch unhinterfragte Annahmen über schulische ‚Normallaufbahnen‘ und damit verbundene ‚Normalwissensbestände‘ der studentischen ‚Mehrheit‘ im Spiel sind.

Für die hohe Relevanz von Alltagstheorien¹⁵ und stereotypen Vorstellungen über die ‚Herkunftsgeschichten‘ und Bildungswege Studierender, die aufgrund ihres Namens oder visueller Merkmale als Migrant*innen wahrgenommen und festgeschrieben werden, finden sich im universitären Alltag zahlreiche Beispiele. An diese Phantasien knüpfen sich u.U. auch Diagnosen von Studienproblemen und Prognosen von Studien-, Lebens- und Berufsverläufen, die ihrerseits Einfluss auf Bildungswege nehmen können. Dies gilt im Übrigen vermutlich nicht allein für Studierende ‚mit Migrationsgeschichte‘, sondern betrifft – mit unterschiedlichen Ausgestaltungen und Schwerpunktsetzungen – auch andere ‚Gruppen‘ von Studierenden, die der dominanten Konstruktion der ‚Normalstudierenden‘ nicht entsprechen. Insofern sind mit der Orientierung an Alltagswissen und den damit verbundenen Typisierungen und Klassifikationen nicht nur situative Besonderungen verbunden, sondern dieses Wissen ist u.U. auch langfristig produktiv, insofern es in Beurteilungen, Diagnosen und Prognosen für die weitere Studien- und Berufslaufbahn einfließt und diese u.U. präfiguriert.

5 Ausblick: „Biographieorientierung“ als Professionalisierungsansatz im Rahmen einer diversitätsbewussten Hochschulentwicklung

Die beschriebenen Formen der Besonderung folgen einerseits unterschiedlichen Logiken: Während besondernde Ansprachen im Falle kompensatorischer Förder- und Unterstützungsangebote für bestimmte Zielgruppen gewissermaßen programmatisch angelegt sind, vollziehen sich Besonderungen in Interaktionssituationen im universitären Alltag vielfach ganz beiläufig und ohne spezifische Absichten der Beteiligten. Beiden gemeinsam ist jedoch, dass sich das ‚Wissen‘ über Studierende, an dem sich das Handeln orientiert, einerseits oftmals aus statistisch erzeugten ‚Fakten‘ über bestimmte ‚Studierendenpopulationen‘ speist, ande-

rerseits aus (oft stereotypisierenden) Diskursen und Alltagsvorstellungen. *Biographisches Wissen* im Sinne eines Wissens über die Bildungsbiographien und Zugehörigkeitsverständnisse individueller Studierender spielt dagegen eine untergeordnete Rolle.

Vor dem Hintergrund unserer eigenen empirischen Forschungsarbeit mit biographischen Erzählungen sehen wir jedoch die Chance, dass die Orientierung an den individuellen Bildungsgeschichten von Studierenden auch für die pädagogische Praxis an Universitäten ein Potenzial für eine ent-typisierende Umgangsweise (Dausien 2003, S. 45) mit der Diversität studentischer Biographien darstellen könnte. Die Fragen und Ansatzpunkte, die sich aus einer solchen Perspektive für die Gestaltung hochschulischer Praxis ergeben, lassen sich sowohl auf die Gestaltung pädagogischer Unterstützungsangebote für Studierende (a) als auch die Ebene der Hochschulorganisation und die Professionalisierung des Personals (b) beziehen.

- (a) Zweifellos benötigen Studierende (in unterschiedlichem Maße) Unterstützung und Begleitung in ihrem Studium. Eine Gestaltung pädagogischer Unterstützungsangebote, die sich an kategorialen Differenzierungen orientiert, läuft jedoch Gefahr, zu einer Stigmatisierung bestimmter Studierendengruppen beizutragen, die ihrerseits zu einer Hürde für die soziale Integration werden kann. Aus biographieorientierter Perspektive besteht die Herausforderung deshalb darin, Angebote, Ansprachen und Teilnahmemöglichkeiten so zu gestalten, dass sie an die individuellen, aktuellen Unterstützungsbedarfe und Ressourcen der Studierenden anknüpfen und die Studierenden nicht auf soziale Zugehörigkeitskategorien festschreiben. Dafür ist es aus unserer Sicht notwendig, die Risiken der Besonderung von Studierenden nicht nur theoretisch zu reflektieren, sondern kompensatorische oder unterstützende Angebote – etwa fachsprachliche Kurse, Schreibwerkstätten oder Mentoringprogramme – konsequent zu individualisieren.
- (b) Solange allerdings auf spezielle Zielgruppen zugeschnittene Förderangebote die primäre Antwort der Hochschulen auf die zunehmende Heterogenität studentischer Biographien darstellen, bleiben institutionelle Routinen ebenso wie die Wissensbestände, Normalitätskonstruktionen und Praktiken der Professionellen unangetastet. Diese aber spielen keine unwesentliche Rolle dafür, wie sich Studienbiographien gestalten und welche Erfahrungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung damit verbunden sind. Die Heterogenität der Herkunftsgeschichten, Bildungsbiographien und lebensweltlichen Bezüge der Studierenden macht darum auch die reflexive Beschäftigung der Organisation und der Professionellen mit den eigenen ‚Wissensbeständen‘ notwendig. Allerdings gibt es erst an wenigen Hochschulen Ansätze, die eine umfassende Strategie der Öffnung verfolgen, was auch die Ebene von Organisations- und Personalentwicklung gezielter einschließt (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013).

Ein möglicher Ansatz für die Professionalisierung des hochschulischen ‚Personals‘ im Rahmen einer diversitätsbewussten Hochschulentwicklung könnte darin liegen, in der Weiterbildung von Lehrenden die Potenziale einer Arbeit mit biographischen ‚Fallgeschichten‘ zu nutzen. Methoden der fallrekonstruktiven Arbeit werden sowohl in der Fortbildung und Supervision in sozialpädagogischen Handlungsfeldern als auch in der Lehrer*innenbildung bereits seit Langem als Professionalisierungsstrategie praktiziert (vgl. Giebeler et al. 2008; Riemann 2009;

Hummrich et al. 2016). Das Potenzial eines fallorientierten Ansatzes in der Weiterbildung und Supervision von Pädagog*innen lässt sich allgemein betrachtet in der Vermittlungsfunktion sehen, die ‚der Fall‘ zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln einnimmt (vgl. Hoffend 2010, S. 101). Was den Fall dabei jeweils ausmacht – ob z.B. ein Fall beruflichen Handelns oder eine biographische Fallgeschichte eines Lernenden zum Ausgangspunkt gemacht wird – kann je nach Zielsetzung bestimmt werden.

Anders als in den zunehmend angebotenen Diversity-Trainings für Lehrende, in denen Differenzen faktisch oft als essentielle Merkmale von Personengruppen konzipiert werden und die deshalb Gefahr laufen, kategoriale Denkweisen zu bestätigen, ermöglicht die Arbeit mit biographischen Fallgeschichten einen Zugang zum Individuell-Besonderen. Sie könnte deshalb sowohl dazu beitragen, typisierende Vorstellungen über bestimmte Studierendengruppen aufzubrechen, als auch dazu, für die je spezifischen Bedingungen, Konstellationen und Dynamiken zu sensibilisieren, die im Einzelfall für die Studienbiographie bedeutsam sind. Zudem könnte die Arbeit mit biographischen Fallgeschichten Lehrende auch in einer Reflexion der Bedeutung unterstützen, die sie selbst in den Studienbiographien der Subjekte einnehmen und es ihnen dadurch ermöglichen „sich selber im Spiegel der Klienten [hier: der Studierenden, d.V.] zu erkennen“ (Fischer 2008, S. 28).

Anmerkungen

- 1 Der Begriff wird dabei keineswegs einheitlich verwendet und auch die Gruppe derer, die darin einbezogen werden, unterliegt ständigen Veränderungen. In der deutschen Statistik werden derzeit etwa auch eingebürgerte Studierende, sog. (Spät)Aussiedler*innen wie auch Studierende mit einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil in dieser Kategorie erfasst (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 522). In der österreichischen Hochschulstatistik werden ihr aktuell hingegen nur jene Studierenden zugerechnet, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (vgl. Unger et al. 2012, S. 65). Als weiteres Differenzierungskriterium wird hier jedoch die Erstsprache der Studierenden herangezogen, u.a. um Studierende aus den amtlich deutschsprachigen Nachbarländern innerhalb der Gruppe „mit Migrationshintergrund“ besser erfassen zu können (vgl. ebd., S. 65ff.).
- 2 Unter Rückgriff auf Saids Figur des Othering (Said 1978) werden im deutschsprachigen Raum u.a. die Begriffe Besonderlichung (Gümen 1998), Veränderung (Diehm/Radtke 1999) und Besonderung (Mecheril et al. 2013) verwendet.
- 3 Im Zentrum der Dissertationsstudie „Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft“ (Schwendowius 2015) standen Biographien von Lehramts- und Pädagogikstudierenden in Deutschland. Fokussiert wurden Teilhabechancen und lebensgeschichtliche Erfahrungen mit Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Bildungssystem im Kontext (migrations-)gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse. Teile des vorliegenden Textes sind – in etwas veränderter Form – bereits im Rahmen der Studie veröffentlicht worden. In einem (laufenden) Dissertationsprojekt mit dem Arbeitstitel „Sprache(n) und Bildung im Lebenslauf“ untersucht Nadja Thoma Sprachbiographien von Germanistikstudent*innen mit Migrationsgeschichte im österreichischen Kontext.
- 4 Wir fokussieren in diesem Beitrag auf das Handeln von Lehrpersonen. Besonderungen werden aber auch im studentischen Feld (re-)produziert (vgl. Bleicher-Rejditsch et al. 2014; Schwendowius 2015).
- 5 Zur aktuellen Situation formaler und institutioneller Diskriminierung von Studierenden aus sog. Drittstaaten vgl. Melter 2011. Sowohl in Österreich als auch in Deutschland gibt es derzeit eine wachsende Debatte um den Hochschulzugang für Geflüchtete (vgl. stellvertretend uniko 2016, BMBF 2015).

- 6 Dass die Einbeziehung aller Studierenden in solche Befragungen differenziertere Aussagen ermöglicht, zeigt z.B. eine an der Universität Bremen durchgeführte Studie zu Studienverläufen und Studienproblemen von Lehramtsstudierenden (vgl. Bandorski/Karakaşoğlu 2013). Der Studie zufolge zeigt sich, dass die Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihrer studienrelevanten Fähigkeiten kaum Unterschiede aufweisen, die sich auf das Differenzierungskriterium „Migration“ zurückführen lassen.
- 7 Zu Schwierigkeiten der statistischen Erfassung von zum Teil transnationalen Studienverläufen sog. „ausländischer Studierender“ vgl. Statistik Austria 2015, S. 60.
- 8 Website „Zwischen den Sprachen“: <https://www.uni-frankfurt.de/43665763/zds> (Stand: 09. Juli 2016).
- 9 Eine Interpretation desselben Beispiels unter einer anderen analytischen Perspektive findet sich bei Dausien/Ortner/Thoma (2015).
- 10 Der Name der Interviewpartnerin sowie alle anderen im Interview vorkommenden Namen und Orte wurden anonymisiert.
- 11 Günnur Duman beschreibt die Universität im Gegensatz zur Schule als weitgehend diskriminierungsfreien Raum, in dem sie sich als Studentin, die ein Kopftuch trägt, wohlfühlt. Allerdings erzählt sie mehrfach von besondernden Ansprachen, vor allem von Seiten mehrheitsangehöriger Kolleg*innen. Die oben angeführte Szene wird von der Erzählerin als „Vorfall“ eingeführt, der einen Bruch in der Konstruktion der Universität als diversitätssensiblen Raum darstellt.
- 12 Mit einer Führung unter dem Titel „Queering Prinz Eugen“ wurde im Wiener Unteren Belvedere 2010 eine Geschichte des Feldherrn abseits von Heldenverehrung gezeichnet (vgl. Sulzenbacher 2013).
- 13 Die Gruppe der Feinde wird im Lied als „Heiden“ bezeichnet.
- 14 Zum „Gegenwissen“ als Form kollektiven Wissens vgl. Alheit 1989.
- 15 Alltagstheorien lassen sich mit Hierdeis/Hug (1997, S. 93) als „durch eigene Erfahrung und durch die Übernahme von Informationen geprägte Antworten“ auf die allgemein menschliche Herausforderung verstehen, „sich in der Welt zurechtzufinden und sich in seinem Handeln erfolgreich zu erleben“ (ebd.). Mit ihnen verknüpft ist das, was Schütz/Luckmann (2003, S. 158) als „Rezeptwissen“ bezeichnet haben – ein pragmatisch ausgerichtetes Deutungsrepertoire, das die Bewältigung alltäglicher Situationen ermöglicht.

Literatur

- Alheit, P. (1989): Erzählform und ‚soziales Gedächtnis‘: Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M., S. 123–147.
- Alheit, P./Dausien, B. (1996): Bildung als biographische Konstruktion? Nicht intendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 37, S. 33–45.
- Alheit, P./Hoerning, E. (1989): Biographie und Erfahrung: eine Einleitung. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M., S. 8–23.
- Alkozei, M. T. (1998): Zur Studiensituation der Studierenden aus Migrantenfamilien an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf. Dissertation. Düsseldorf.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.html?nn=4193516 (12.01.2014)

- Bandorski, S./Karakaşoğlu, Y. (2013): Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bräu, K./ Karakaşoğlu, Y./Rotter, C. (Hrsg.) (2013): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, S. 133–155.
- Bleicher-Rejditsch, I./Härtel, A./Bahr, R./Zalucki, M. (2014): Erfahrungen internationaler Studierender und Studierender mit Migrationshintergrund an der THM. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus der qualitativen und quantitativen Studierendenbefragung. Gießen. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-hochschule-orte-integration.pdf?__blob=publicationFile (12.01.2014)
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2011): Hochschulen als Orte der Integration. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-hochschule-orte-integration.pdf?__blob=publicationFile (12.01.2014)
- BMBF (2015): Das zweite Maßnahmenpaket für Flüchtlinge: Zugang zum Studium. <https://www.bmbf.de/de/das-zweite-massnahmenpaket-im-ueberblick-1981.html> (09.01.2016)
- Burkhart, S./Heublein, U./Wank, J. (2011): Datenreport Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. DAAD Studien und Statistiken. Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst. Bonn.
- Darowska, L./Lüttenberg, T./Machold, C. (Hrsg.) (2010): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld.
- Dausien, B. (2003): Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf ‚die Teilnehmenden‘. In: Ciupke, P./Faulenbach, B./Jelich, F.-J./Reichling, N. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen, S. 31–50.
- Dausien, B. (2006): Biographieforschung. In: Behnke, J./Gschwend, T./Schindler, D./Schnapp, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neue qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden, S. 59–68.
- Dausien, B. (2011): ‚Das beratene Selbst‘ – Anmerkungen zu Bildungsbiographien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammer, M./Kanelutti, E./Melter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 21–40.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.
- Fischer, W. (2008): Fallrekonstruktion und Intervention. In: Giebeler, C./Fischer, W./Goblirsch, M./Miethe, I./Riemann, G. (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 23–34.
- Giebeler, C./Fischer, W./Goblirsch, M./Miethe, I./Riemann, G. (Hg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen/Farmington Hills.
- Gümen, S. (1998): Das Soziale des Geschlechts. In: Das Argument, 40. Jg., Heft 1/2 (Nr. 224), S. 187–203.
- Hamburger, F./Stauf, E. (2009): ‚Migrationshintergrund‘ zwischen Statistik und Stigma. In: Diehm, I. (Hrsg.): Schüler 2009. Migration. Wissen für Lehrer. Seelze, S. 30–31.
- Heiss, J./Feichtinger, J. (Hrsg.) (2013): Der erinnerte Feind. Wien.
- Hoffend, A. (2010): Pädagogisches Verstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit. Münster.
- Hierdeis, H./Hug, T. (1997): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden.
- Liebau, E./Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25. Jg., H. 3, S. 314–339.
- Lutz, H. (2013): Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Hochschulen. In: Bender, S./Schmidbaur, M./Wolde, A. (Hrsg.) (2013): Diversity

- entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, S. 13–31.
- Lutz, H./Herrera Vivar, M.T./Supik, L. (Hrsg.) (2010): Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Münster.
- Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik?: Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden, S. 7–55.
- Meinhardt, R./Zittlau, B. (2009): BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen. Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/891/1/meibil09.pdf> (24.11.2015).
- Melter, C. (2011): Wer darf an die Universität? Aspekte der rechtlichen und institutionellen Diskriminierung von Studierenden aus Drittstaaten. In: Spannring, R./Arens, S./Mecheril, P. (Hrsg.): Bildung – macht – unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs. Innsbruck, S. 133–142.
- Migmento (2013): Vielfalt an Hochschulen entdecken, fördern, nutzen. Handlungsempfehlungen für diversitätssensible Mentoring-Projekte an Hochschulen. Frankfurt a.M.. https://www.uni-frankfurt.de/47703225/2013_06_MIGMENTO_Leitfaden_web.pdf (06.07.2016)
- Middendorff, E./Apolinarski, B. / Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Riemann, G. (2009): Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 248–270.
- Ruokonen-Engler, M.-K. (2013): Chancengleichheit durch gezielte Förderung? Zur Bedeutung diversitätsgerechter Förderangebote im Bildungssystem am Beispiel von Studierenden mit Migrationshintergrund. In: Bender, S. F./Schmidbaur, M./Wolde, A. (Hrsg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, S. 145–164.
- Said, E.W. (1978): Orientalism. New York.
- Satilmis, A./Niehoff, A./Kaufmann, M.E. (2013): enter science mit migrationshintergrund. Ein zielgruppenspezifisches Projekt der Universität Bremen mit intersektionellem Anspruch. In: Bender, S. F./Schmidbaur, M./Wolde, A. (Hrsg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, S. 165–182.
- Schulze, T. (1997): Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In: Hansen-Schaberg, I. (Hrsg.): ‚Etwas erzählen‘. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler, S. 176–188.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78–117.
- Schwendowius, D. (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld. <http://dx.doi.org/10.14361/9783839431948>
- Siouti, I. (2013): Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. Bielefeld. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839420065>

- Statistik Austria (2015): Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen. <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ut4xd> (09.07 2016).
- Sulzenbacher, H. (2013): Ohne geschichtlichen Wert? Über Strategien marginalisierter Geschichtsschreibung am Beispiel von QWIEN – Zentrum für schwul/lesbische Kultur und Geschichte. <http://kulturrisse.at/ausgaben/Archiv%20der%20Migration,%20jetzt/oppositionen/ohne-geschichtlichen-wert> (Stand: 24.11.2015).
- Unger, M./Dünser, L./Fessler, A./Grabher, A./Hartl, J./Laimer, A./Thaler, B./Wejwar, P./Zaussinger, S. (2012): Studierendensozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Studie im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Forschung. Wien.
- Utlu, D. (2011): Migrationshintergrund - ein metaphernkritischer Kommentar. In: Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus den Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 445–448.